

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 LIV.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1930.

NUM. 837.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La selección de los niños «bien-dotados», por *Jesús Sanz*, pág. 1.—La reorganización escolar en Inglaterra, por *Emile Martin*, pág. 8.—Montaigne, pedagogo moderno, por *D. Ernesto Morales*, pág. 14. Pedagogía soviética: Hablando con Lunatcharski, por *D. Rodolfo Llopis*, pág. 18.—Escuelas y epidemias, por *D. J. A. Palanca*, pág. 24.

ENCICLOPEDIA

Cañel, por *Teófilo Braga*, pág. 26.—La sesión de Nueva York del Instituto de Derecho Internacional, por *D. Rafael Allamira*, pág. 28.

INSTITUCIÓN

Obras Completas de D. F. Giner de los Ríos, pág. 51.—Libros recibidos, pág. 52.

PEDAGOGÍA

LA SELECCIÓN DE LOS NIÑOS «BIEN DOTADOS»

por *Jesús Sanz*,

Profesor normal pensionado en Ginebra.

I. — ANTECEDENTES: LA SELECCIÓN EN ALEMANIA.

Uno de los principios más importantes que caracterizan el movimiento escolar moderno es el principio de la diferenciación, o sea la selección y agrupación de los alumnos según sus aptitudes mentales. Es el principio de «la escuela a medida», formulado ya por Claparède en 1901 (1), pero

(1) Conferencia pronunciada en la Société Médicale, de Ginebra. El principio ha sido repetido más tarde por el mismo Claparède. Ver: Ed. Claparède: *L'école sur mesure*, 1910. Payot et Cie., Lausanne-Geneve.

que no ha triunfado plenamente hasta el período de la post-guerra.

El conservadurismo típico de las Administraciones públicas, la rutina y los prejuicios opusieron vivas resistencias. La escuela, sin embargo, no podía sustraerse al movimiento general de especialización y división del trabajo característico de los tiempos actuales, y poco a poco, aquellas mismas Administraciones van consagrando dicho principio en sus organizaciones de instrucción pública con la creación de las llamadas «clases especiales»: clases para niños anormales, clases para retrasados, clases para niños «bien dotados» o super-normales.

Históricamente, las clases para anormales y retrasados fueron las primeras en aparecer (1), siendo también las que más se han generalizado hasta la fecha. El movimiento a favor de los «bien-dotados», en cambio, es más reciente, constituyendo, en realidad, un fenómeno característico de la post-guerra.

En efecto, el intenso desarrollo del sentimiento de justicia social que ha seguido a la gran catástrofe y su repercusión en el campo de la escuela, representada por el movimiento de la escuela única predicando paso libre al talento (2), ha sido uno de los factores que más han contribuido en la

(1) Ver F. A. Balmer: *Les classes faibles*. Collection d'Actualités Pédagogiques. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel-Paris. 1925. Pág. 15.

(2) Recordar el movimiento de *Les Compagnons* en Francia. Ver Luzuriaga: *La escuela unificada*. Madrid, 1922; publicación del Museo Pedagógico Nacional.

eclosión de aquel movimiento a favor de los «bien-dotados».

Por otra parte, la misma necesidad en que se han encontrado los Estados, maltrechos por la guerra, de aprovechar sus mejores energías materiales y espirituales para su reconstitución interior ha impulsado a aquellos mismos Estados a la educación especial de los «bien-dotados», como elementos que más tarde colaborarán eficazmente en aquella obra de reconstitución.

Si interesante, en efecto, resulta la educación especial de los anormales, aparte del aspecto humanitario, por la utilidad que puede reportar a la sociedad el aprovechamiento de las energías y aptitudes de que sean capaces aquellos desgraciados, ¿no resulta más interesante, desde el punto de vista utilitario, la educación especial de aquellos que por sus disposiciones privilegiadas podrán ofrecer a la sociedad el mejor rendimiento?

Las aspiraciones populares y el interés de los Estados se encuentran, pues, convergentes en este punto, y todo hace suponer que el principio de la educación especial de los «bien-dotados» tiene por delante un brillante porvenir. Hay enfrente, naturalmente, los mismos adversarios de la escuela única; pero aun entre éstos son muchos los que se declaran conformes con una determinada protección a los «bien dotados» mediante un modesto sistema de becas o bolsas de estudio.

*
* *

Paralelamente a las circunstancias sociales indicadas, que nos explican la eclosión del movimiento a favor de los «bien dotados», otra feliz circunstancia ha venido a sumarse, permitiendo la solución, cada vez más exacta, del problema más delicado que aquella educación especial plantea, o sea el problema de la «selección» previa de los individuos realmente «bien-dotados».

En todas las épocas se han producido, naturalmente, manifestaciones humanitarias o filantrópicas de protección a los individuos de dotes privilegiadas. «Lo difícil

ha sido siempre la apreciación de los valores individuales (1), y esto es lo que han hecho posible los progresos realizados por la Psicología aplicada en estos últimos tiempos, y que reconocen como punto de partida la genial invención por Binet y Simon de su célebre «escala métrica de la inteligencia», ideada para la distinción de los niños normales y anormales; dicha escala representa, en efecto, el instrumento fundamental para una determinación objetiva de la inteligencia de los individuos.

A partir de Binet y Simon, los psicólogos que han trabajado con éxito en la perfección de la técnica para la determinación de las aptitudes constituyen legión: Claparède y Descoedres, en Suiza; de Sanctis, en Italia; Decroly y Vermeulen, en Bélgica; Stern y Lipman, en Alemania; Thorndike, Terman, Burt y Goddard, en los Estados Unidos; Mira, en España; Rossolino, etcétera, por no citar más que los sobresalientes. Gracias a las valiosísimas aportaciones de estos investigadores, aquella técnica de determinación de aptitudes, y con ella la «técnica de selección», ha alcanzado cada día mayor grado de seguridad, siendo también cada día más frecuente la aplicación que de la misma se hace en diversos países del mundo.

Hay que advertir, al mismo tiempo, que el poderoso movimiento de «orientación» y «selección profesionales», que tanto desarrollo ha alcanzado en estos últimos tiempos, ha venido a reforzar eficazmente el movimiento de selección en la escuela primaria, y con ella, de los «bien dotados». El paso de la escuela primaria a la secundaria está ya regulado en algunas partes por el principio de selección, así como el paso a las escuelas superiores y profesionales y a la misma Universidad (2). Los casos no son todavía muy numerosos, pero no hay duda que el principio de selección adquirirá cada día una extensión mayor, hasta constituir el procedimiento único que regulará

(1) J. Mallart: «Selección de los superdotados», *Revista de Escuelas Normales*, Abril, 1917. Guadaluajara.

(2) Veremos este punto al hablar de la selección en los Estados Unidos.

el paso de una escuela a otra, en todos los grados de la enseñanza.

Veamos ahora algunas de las principales manifestaciones de selección de «bien-dotados», empezando por Alemania, ya que ha sido Alemania, en efecto, el primer país de Europa en introducir la selección mediante las pruebas psicológicas (1).

El esfuerzo tiene sus orígenes en los mismos años espantosos de la guerra. Berlín, en 1917, Hamburgo, en 1918, establecen las clases para «bien dotados», confiando la selección a los psicólogos y pedagogos expertos. Posteriormente, la selección se ha propagado a otras ciudades, siendo al mismo tiempo consagrada oficialmente en algunas regiones del Imperio como principio que regula el paso de la escuela primaria a la secundaria. El mismo sistema de Mannheim, que al principio comprendía solamente las clases especiales de anormales y retrasados, ha sido ampliado posteriormente por su organizador, y hoy comprende también una sección para los «bien-dotados» (2).

La selección en Hamburgo.—Es la ciudad alemana donde la selección de los «bien-dotados» se realiza en mayor escala, y tal vez con mayor perfección técnica. Confiada desde el primer momento al Laboratorio de Psicología que dirige el famoso psicólogo Stern, ha sido Hamburgo la que ha proporcionado la pauta a otras ciudades.

Y en el primer año de existencia de las clases de «bien-dotados», más de 1.000 alumnos fueron seleccionados. Un nuevo sistema de escuelas primarias, creado en aquella fecha, preveía que, después de los cuatro primeros años de la escuela primaria (*Volksschule*), pasarían cinco años en clases especiales con un programa mu-

cho más extenso que en las clases ordinarias, especialmente en lo relativo a lenguas extranjeras.

En la práctica, la selección tuvo que hacerse sobre unos 20.000 escolares, niños y niñas del cuarto año de la escuela primaria, y de los cuales el 5 por 100 tenía que ser el contingente destinado a las clases especiales de «bien dotados» (1). La selección comportó dos tiempos: una selección realizada por la escuela primaria, y una segunda selección realizada por el Laboratorio de Psicología. Esta selección se operó sobre unos 1.300 alumnos, propuestos por la escuela primaria, cifra que tenía que ser reducida a las tres cuartas partes, aproximadamente.

La selección fué llevada a cabo por medio de una serie de ocho *tests* colectivos en 60 grupos. He aquí la serie de *tests*, analíticos unos, sintéticos los otros:

a) *Tests analíticos:*

1. Definición de cuatro palabras.
 2. Deducir el sentido moral de dos fábulas.
 3. Sentido crítico: criticar una frase absurda.
 4. Memoria: reproducir el sentido, y en lo posible el texto, de unas frases presentadas poco tiempo antes.
- b) *Tests sintéticos:*
1. *Tests* de Ebbinghaus, completado por Lipmann: llenar las lagunas de un texto.
 2. Construir una frase lógica conteniendo tres palabras dadas.
 3. Encontrar la relación causal entre varias ideas.
 4. Interpretación de imágenes.

Para el fallo final, al lado de los resultados de los *tests*, se tuvieron en cuenta los datos de la «ficha escolar de observación», llenada por los maestros.

Y éste es, en sus líneas generales, el sistema utilizado durante el primer año, sistema que después ha venido siendo objeto de diferentes modificaciones, tendiendo siempre a una íntima fusión de los métodos

(1) El primer país de Europa en crear clases especiales para «bien-dotados» fué Inglaterra, correspondiendo esta iniciativa a la ciudad de Liverpool, en 1895. Sin embargo, la selección se hacía teniendo únicamente en cuenta las notas escolares obtenidas en determinadas materias del programa escolar.

(2) Ver Sickinger: *Der schulpsychologische Berater*, 1925. Bäckerei der Quelle, Wien. Heft I.

(1) Peter und Stern: *Die Auslese befähigter Volksschüler in Hamburg*. Leipzig, 1919.

pedagógicos de selección con los métodos psicológicos.

En un principio, los maestros se mostraron reacios a la aceptación de los textos, pero éstos fueron adoptados definitivamente a partir del año 1921. La buena utilización de los mismos en la escuela primaria, por otra parte, ha quedado asegurada mediante unos cursillos de preparación destinados a los maestros, y que, dirigidos por el propio Stern, han tenido lugar en el Laboratorio de Psicología.

Las pruebas psicológicas, por consiguiente, son llevadas a cabo por los propios maestros, mediante el material apropiado que el Laboratorio pone a su disposición. Otra novedad interesante es que aquellas pruebas se realizan bajo la forma de ejercicios escolares habituales, en unas «clases de ensayo», en las que los alumnos son observados durante varias semanas en el ambiente de la vida escolar normal, evitándose con ello los inconvenientes de transportarlos a la atmósfera artificial de un Laboratorio. Estas clases de ensayo duran unos ocho días, pero últimamente se ha manifestado la tendencia a prolongar este período hasta un año, lo cual permitiría, indudablemente, apreciar mucho mejor las aptitudes de los alumnos.

En ciertas circunstancias, el juicio de los maestros ha sido considerado como decisivo; los alumnos apreciados por aquéllos como «indudablemente maduros» pasaban directamente a la enseñanza secundaria; pero la norma actual es la de someter a todos los candidatos a los pruebas psicológicas, sin dejar nunca de tener en cuenta, naturalmente, los datos escolares contenidos en el «boletín» escolar, así como los datos de la fecha de observación (1).

(1) W. Stern: *Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums. Bericht über die pädagogisch-psychologische Tätigkeit der Instituts, 1922-1925.*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie. XXVI, 6, 1925. Págs. 289-307.

R. Peter: *Bericht über das Hamburger Verfahren bei der Auslese der Schüler der höheren Schulen.*

Zeitschrift für pädagogische Psychologie. XXVI, 6, 1925. Págs. 307-316.

E. Hopf: «Die erste Auslese an der Klosterschule in Hamburg.» *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, XXVIII, 4-5, 1927. Págs. 205-219.

LA SELECCIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS

Todos los que se interesan por los estudios de Psicología aplicada saben perfectamente que los Estados Unidos constituyen el país clásico de los *tests*. En ningún país del mundo, en efecto, los *tests* han tenido una aplicación más extensa y variada. Es famosa la utilización de los mismos, en el momento de la gran guerra, para la selección de los soldados, y la generalización que posteriormente han adquirido en el campo de la psicología infantil y en el campo de la escuela en general. Los *tests* constituyen en aquel gran país, no sólo el medio generalmente empleado para dilucidar los problemas generales de Psicología, sino que también, y aun en mayor escala, para la solución de problemas de índole práctica, como la clasificación de los alumnos y la medida del rendimiento escolar de los mismos (1).

El problema de la selección de los «bien dotados» se plantea allí más bien como una consecuencia de este principio de la agrupación de los alumnos según sus aptitudes mentales que como una exigencia social, tendiendo a la formación de individuos privilegiados. Como puede suponerse, la base de esta agrupación es la noción de «edad mental» que Terman popularizó en América con sus célebres investigaciones. Como ejemplo, podemos mencionar el caso de las escuelas de la ciudad de Oakland, en California, y que recuerda en cierto modo el sistema de Mannheim.

El sistema de Oakland comprende (2), a partir de 1918, en que fué establecido, cinco categorías de escuelas o clases basadas fundamentalmente en la edad mental de los alumnos. Son las siguientes:

1. *Atypical classes*, o clases especiales para anormales, acusando un retraso mental de más de tres años.
2. *Special limited classes*, o clases

(1) Véase Pierre Bovet: «La psychologie et l'école aux Etats-Unis». *Schweizer Erziehungs-Rundschau*, Zurich, 1928.

(2) Ver Dickson, V. E.: «Classification of School Children to Mental Ability», en el volumen de Terman, L. M. *Intelligence Tests and School Reorganization*. G. Harrap, C.º London.

para niños simplemente retrasados y lentos.

3. *Special opportunity classes*, o caso especial de clases débiles.

4. Clases normales.

5. *Special accelerated classes*, o clases para alumnos «bien dotados».

El total de alumnos de las diferentes categorías varía según las condiciones sociales del barrio en que cada escuela está enclavada. En la escuela de Claremont, por ejemplo, 17 clases normales reúnen 573 alumnos, o sea 33 por clase, mientras que 8 clases para «bien dotados» contienen un total de 400, ó sea 50 alumnos por clase. El número de alumnos «bien dotados», en toda la ciudad, representa el 10 por 100 del total de la población escolar.

Para el examen de clasificación y selección se emplean *tests* colectivos, siendo el director de cada escuela ayudado por una Oficina de investigaciones y de orientación, quien se encarga de la realización de los trabajos.

En cuanto a la educación especial de los alumnos «bien dotados», en unos casos se apoya en un programa más complejo que en las clases normales; en otros, en cambio, el programa es el mismo, pero sometido a un desarrollo más intenso. En ambos casos, los alumnos «bien dotados» siguen un sistema de promociones rápidas, análogamente a lo que se hace en Londres, como ya veremos al ocuparnos de Inglaterra.

Como la organización escolar de los Estados Unidos no es uniforme, un estudio detallado de la selección de los «bien dotados» a través de la misma nos daría ocasión de encontrar interesantes diferencias en relación al sistema de Oakland. En la mayoría de las ciudades, sin embargo, la base de la nueva agrupación de los alumnos es la misma, habiéndose hecho extensiva, no sólo al campo de la escuela elemental, sino que también en el de las escuelas medias y superiores (*Junior y Senior High Schools*).

La Universidad, por su parte, no podía permanecer ajena a este movimiento, y así vemos cómo va reemplazando paulatina-

mente el examen tradicional de admisión por medio de los *tests* (1). Claro que esto se refiere, naturalmente, a las Universidades privadas, potentísimas en los Estados Unidos, ya que para la admisión en las Universidades oficiales basta el diploma de la enseñanza secundaria.

El método de selección por medio de los *tests* es, pues, característico de las Universidades privadas, que se valen igualmente de aquéllos para sustituir los exámenes de tipo tradicional, una vez que los alumnos han ingresado en dichos establecimientos.

Algunas Universidades, sin embargo, siguen todavía el antiguo sistema del examen escolar; otras han adoptado un sistema que combina este último procedimiento con el examen por medio de los *tests*. Interesante a este propósito el caso de la Universidad de Iowa, que utiliza una serie de seis *tests* diferentes, tres de los cuales son *tests* de conocimientos, y los otros restantes son *tests* de aptitudes, refiriéndose los seis al Inglés, a las Matemáticas y a la Química (2).

Algunos psicólogos se han aplicado a poner de relieve el valor relativo de cada uno de los tres sistemas de admisión, siendo forzoso confesar que hasta la fecha los resultados son un poco desconcertantes. Cuando Crane, en un trabajo publicado en 1926 (3), concluye en la superioridad del procedimiento mixto (examen de conocimientos y *tests* de inteligencia) sobre cada uno de estos últimos tomados aisladamente, encontramos la cosa muy natural. En cambio, cuando afirma la superioridad del examen de conocimientos sobre el examen por medio de los *tests*, no podemos menos que experimentar una gran sorpresa.

Esto aparte, son muy dignos de tener en cuenta los estudios realizados en los

(1) Véase Pierre Bovet, tratado citado, y Donald A. Lavid and A. Andrews: *The status of mental testing in colleges and Universities in the United States*, School and Society, XVIII.

(2) T. Langlie: «Analysis of Iowa Placement Tests», *Journal of applied Psychology*, X, 5, 1926.

(3) E. Crane: «An investigation of three plans for selecting the students to be admitted to college», *Journal of Educational Psychology*, XVII, 5, 1926.

Estados Unidos y relativos a las características psicológicas de los niños super-normales. Así, Terman ha publicado interesantes trabajos referentes a los que él llamó los «genios», o sea niños cuyo cociente intelectual (G. I.) sobrepasa la cifra de 140. Hollingworth, en 1926, ha publicado un volumen sobre el mismo problema, y, recientemente, Witty y Lehman se han aplicado a poner de relieve la importancia que tiene el esfuerzo en la psicología de los «bien dotados» (1).

Citemos aún los trabajos del mismo Hollingworth referentes a la sensibilidad musical de los «bien-dotados», así como sus investigaciones sobre la capacidad neuromuscular de los mismos, realizadas en colaboración de Monahan (2).

LA SELECCIÓN EN BÉLGICA

Bélgica es, sin duda alguna, uno de los países donde la selección de los «bien-dotados» está mejor organizada. El país de Decroly, de Vermeylen y de otros distinguidísimos psicólogos puede enorgullecerse de realizar aquella selección en una forma verdaderamente ejemplar.

Como en la mayoría de los países en los que la selección de los «bien-dotados» tiene lugar, es en Bélgica un fenómeno característico de la post guerra. La necesidad de aprovechar las mejores capacidades del país, de un lado, y de otro, las ideas de justicia social, estuvieron allí, como en otras partes, en la base del movimiento.

En un trabajo acabado ya en 1919, L. Remy, maestro e inspector principal de Higiene en el Ministerio del Interior, decía: «Desde hace tiempo existe la preocupación por los anormales profundos y escolares, en vista a hacer de ellos seres

más útiles a sí mismos y a su familia. Pero una sociedad bien organizada no puede contentarse con levantar el nivel intelectual y moral de los anormales; no debe proteger solamente a los débiles, los impotentes, los despojos sociales, ya que esto sería la selección a la inversa. De ahí la necesidad de preocuparse por la orientación profesional de los escolares, a fin de guiarles en la elección de una carrera en la que sus aptitudes serán ventajosamente utilizadas y su potencia productiva aumentada considerablemente. Desde el punto de vista del interés general y particular, la sociedad tiene igualmente el deber de descubrir los niños particularmente dotados, que ella ha ignorado hasta ahora, y de los que ha malgastado su capacidad intelectual, empleándolos en ocupaciones inferiores» (1).

Estas y otras ideas parecidas tuvieron pronto su realización. Los Municipios tomaron la iniciativa, creando diversos fondos para los «bien dotados», y un poco más tarde vino al Parlamento a consagrar aquellas iniciativas en una ley general que sistematizó la selección de los «bien-dotados» en todo el país (2).

Aplicada ya en el ejercicio 1922-1923, esta ley ha sido objeto en 1927 de una reforma que, introduciendo en la misma notabilísimas mejoras, la han convertido en una ley verdaderamente ejemplar (3).

Característica de esta ley es una admirable armonía entre una organización local facultativa y una organización local obligatoria de fondos para la selección de los «bien dotados» o «mejor-dotados», como dice el texto. Corresponden a la primera los fondos municipales para «mejor-dotados» de aquellos Municipios que, por el hecho de contar con un mínimo de 20.000 habitantes, están autorizados a constituir

(1) L. Hollingworth: «Subsequent History of E. Ten Years after the Initial Report». *Journal of applied Psychology*, XI, 5, 1927.

Witty P. A. and Lehman Drive H. C.: «A neglected trait in the study of the gifted». *Psychological Review*, XXXIV, 5, 1927.

(2) Hollingworth, L.: «Musical sensitivity of children who test above 135 I. Q.». *Journal of educational Psychology*, XVII, 2, 1926.

Monahan J. E. and Hollingworth L. S.: «Neuromuscular activity of children who test above 135 I. Q.». (Stanford-Pinet). *Journal of educational Psychology*, XVIII, 2, 1927.

(1) Remy L.: «Comment réaliser la sélection intellectuelle des écoliers?». Tirage spécial de la *Revue Suisse d'Hygiène*, deuxième année, 1922.

(2) Corresponde a M. Jules Destrée, Ministro entonces de Ciencias y Artes, el honor de presentar dicha ley a la aprobación del Parlamento. Este hizo suya por unanimidad la proposición del Ministro.

(3) Véase Léon Bauwens: *Fonds des mieux doués*. Lois coordonnées des 15 octobre 1921-25, juin 1927. Commentaire. Cinquième édit. Bruxelles, Dewit, 1927.

aquellos fondos. Corresponden a la segunda los fondos de distrito, comprendiendo todos los Municipios que no han formado los fondos de la primera categoría.

Los recursos de ambos grupos de fondos, municipales y de distrito, para los «mejor-dotados» se componen:

1. De una subvención municipal fijada en 30 céntimos por habitante.

2. De una subvención provincial fijada en 10 céntimos por habitante.

3. De un subsidio del Estado, cuyo importe no podrá ser inferior al total de las subvenciones municipales y provinciales.

Tanto los Municipios como las provincias pueden recibir, además, donativos y legados en provecho de aquellos fondos para los «mejor dotados».

El objeto de estos fondos es «procurar a los niños particularmente dotados y de condición modesta los medios de continuar sus estudios después de la escuela primaria», sin llegar a la Universidad. El acceso a los estudios superiores o universitarios está asegurado a los «mejor-dotados» en virtud de la «Fundación universitaria», a la que concede personalidad civil la ley de julio de 1920.

Dos condiciones legales, pues, son exigidas para optar a los beneficios de los fondos para los «mejor-dotados»: posición modesta y aptitudes sobresalientes. De las dos, sin embargo, la ley considera como esencial la segunda, ya que la concepción de aquélla está basada principalmente en la idea de selección. Es de advertir que las niñas tienen los mismos derechos que los niños a disfrutar de los beneficios de los fondos para los «mejor-dotados.»

Para la administración de dichos fondos hay los Comités correspondientes, formados por las Autoridades municipales y provinciales, respectivamente, al lado de los cuales figuran los Comités técnicos de la selección. Estos Comités de selección están formados por cinco miembros, uno de ellos médico forzosamente. De los restantes, dos son escogidos por el Consejo municipal (Comités municipales) o por la Diputación permanente del Consejo pro-

vincial (Comités de distrito), y los otros dos son de nombramiento real, representando intereses de la enseñanza oficial privada. Estos Comités reciben las solicitudes de los optantes, firmadas por los padres de los mismos, y realizan la selección.

Esta se basa:

1. En el estado físico de los niños.
2. En el estado psicológico de los mismos.
3. En el estado de instrucción.

Los datos aportados por los maestros son tenidos en cuenta como elementos de gran valor, pues se considera como elemento esencial la observación realizada por aquéllos.

Interesantísima, a este particular, la circular ministerial de 15 de enero de 1925, en la que se dan instrucciones para que los maestros realicen, no sólo dicho trabajo de observación, sino también un trabajo de experimentación por medio de los *tests*, todo esto, naturalmente, en la medida de lo posible. Los resultados son condensados después en una ficha escolar de carácter confidencial, en la que quedan registrados los caracteres físicos, intelectuales y morales más sobresalientes de cada niño.

El examen psicológico realizado por los Comités técnicos de selección se refiere, fundadamente, a las facultades de atención, de memoria, juicio e imaginación, al sentimiento crítico, afectivo y estético de los sujetos, así como a su energía moral y a las dotes particulares que los distinguen. Para juzgar sobre el grado de instrucción de los mismos, los Comités pueden pedir toda clase de datos complementarios a los Directores de escuelas y a los Inspectores.

Realizado el examen técnico, los Comités mandan los expedientes a las Autoridades administrativas competentes, que son las que han de resolver en definitiva. Los Comités fijan, al mismo tiempo, las cantidades que, a su juicio, deben ser concedidas a cada niño. Si en la concesión de las bolsas de estudio las Autoridades administrativas se apartan del criterio de los técnicos, rechazando proposiciones hechas por estos últimos, los interesados tienen derecho a recurrir ante un Consejo superior para los «mejor-dotados.»

LA REORGANIZACIÓN ESCOLAR EN INGLATERRA (1)

por Emile Martin.

Las revistas pedagógicas del año último nos han hablado durante mucho tiempo de las manifestaciones de la vida escolar en los diversos países de Europa. Ninguna, que yo sepa, ha dado un sumario verdadero de la reforma capital, en vías de terminación, que debe establecer sobre nuevas bases la enseñanza primaria allende la Mancha. La exposición de este sistema me parece de verdadero interés, así como también quizá provechosa.

Hace ya tres años—en diciembre de 1926—que la Comisión especial, constituida por el Board of Education bajo la presidencia de sir Henry Harow, publicaba su informe sobre la «Educación de los adolescentes». Este informe, en verdad, no hacía más que precisar y completar las «Instrucciones» dadas desde enero de 1925 por la circular 1.350, considerada, con justo título, como la clave y punto de partida del proyecto. Pero la obra de sir Harow no es menos digna de figurar en el número de los documentos más ricos y más sugestivos de la historia de la educación. Después de dos años de experiencias, es ahora más fácil apreciar su valor y contestar a las objeciones que no dejó de levantar su aparición.

Era natural prever, en efecto, que esta reforma iba a suscitar dificultades, encontrar resistencias de orden profesional o privado, sin que sus promotores, sin embargo, se mostrasen sorprendidos o intimidados por ello.

Pero antes de emprender la exposición y el planteamiento del proyecto, es preciso recordar brevemente sus líneas generales.

I

La preocupación esencial del Comité es buscar un sistema de educación aplicable a los niños de 11 a 14 años, y destinado a la vez a completar y a orientar sus conocimientos prácticos en establecimientos

especiales colocados a continuación, pero distintos, de la escuela primaria.

Este sistema, es preciso señalarlo ante todo, tiene la pretensión de adaptarse a las condiciones y de responder a las necesidades de *todos* los niños—cualesquiera que sean sus recursos intelectuales o sus aptitudes físicas—, y condena absolutamente el procedimiento de enseñanza que se preocupa ante todo de encontrar y de sacar a luz el talento o la inteligencia en una minoría de privilegiados. El beneficio que se piensa recoger de esta reforma no está, pues, reservado a la *élite*, sino a los mismos términos del informe «*The whole line is to move forward*».

La enseñanza del primer grado comprenderá, pues, en lo sucesivo dos grandes secciones: las *Junior Schools*, que, como antes, conservarán en su base las *Infant Schools* y recibirán los alumnos de 7 a 11 años, término de la permanencia en la sección primaria, y las *Senior Schools*, prolongando la enseñanza hasta los 14 y, eventualmente, 15 años.

Detalle importante: el paso de una a otra sección es función de la edad y no será nunca adelantada ni retrasada por causas diversas: inteligencia viva o deficiente, ardor o abandono en el trabajo, afirmando el informe que toda excepción a esta regla es de un beneficio contestable para el bueno como para el mal alumno, y motiva confusión. Además, podían ser tomadas medidas especiales para mantener, en todo lo posible, la uniformidad del progreso.

II

La nueva organización se ocupa, sobre todo, de los niños de más de 11 años. Deja, pues, a la *Junior School* en su función esencial: dar el *mínimum* de conocimientos indispensables, preparándolos para los distintos ejercicios del grado superior; pero, por este mismo hecho, está en estrecha relación con la *Senior School*, sin que por esto haya asimilación de métodos. De este modo, la Comisión se dirige contra el arrebato inmoderado de los alumnos con miras al aprobado anual, así como pone en

(1) Del número de octubre último de la revista *L'Enseignement Public*, de París.

guardia a los padres—y maestros—contra el error que consiste en apreciar el trabajo y las aptitudes de un niño por el modo como se comporta en un examen. Basta que el nivel general de la clase sea el que se espera y que se pueda normalmente alcanzar. Porque, ya lo hemos precisado, no se trata de algunos, sino de todos los alumnos.

La cuestión era tratar de saber si este paso brusco de la *Junior* a la *Senior School* a la edad de 11 años no acarrearía la supresión de la clase infantil, que retenía los niños de 5 a 7 años. La circular de 1925 parecía inclinarse a los reformadores en este sentido, señalando su preferencia por las *Junior Mixed and Infants*, divisiones con el objeto de evitar dos traslados sucesivos en un tiempo bastante corto. Con la claridad de nuevas experiencias, esta fusión no ha sido juzgada necesaria, y se tiende hoy a la autonomía de las dos clases—conservando cada una de ellas sus métodos especiales y sus propios programas—, con la única reserva de que no podrá ser hecha ninguna excepción en el paso de la clase infantil a la escuela primaria a los siete años y que la permanencia en la escuela primaria comprenderá por lo menos, tres años, siendo juzgado indispensable este lapso de tiempo como preparatorio para la enseñanza post escolar, sea dada esta enseñanza en escuelas secundarias, técnicas, centrales o simplemente en estas que nos ocupan, es decir, en las *Senior Schools*.

Las «Senior Schools».

Las *Senior Schools* tienen una tarea extensa y variada a la vez. Deben organizar secciones numerosas y distintas, en las cuales vendrán a ordenarse los niños naturalmente. Estas secciones pueden diferenciarse en cuanto al objeto y a la organización; una regla común preside su disposición: están creadas para responder a las aptitudes o a las necesidades de los alumnos, pero no constituyen cuadros fijos e inextensibles, imponiendo una clasificación arbitraria o no susceptible de transformaciones. De su adaptación y de

su flexibilidad depende su éxito, porque el éxito se mide por el resultado obtenido y no por el tiempo pasado en cada curso. El principal trabajo y la suprema habilidad del maestro consisten, pues, en la elección y distribución de los alumnos.

Porque piensa en la dificultad de esta realización y porque quiere dejarles el cuidado de ellos, como el del establecimiento de los programas, a las autoridades del distrito, la Memoria omite esta última cuestión. Tampoco habla de la inspección de los estudios. Fijar de antemano las condiciones de exámenes destinados a satisfacer los deseos de empleados y maestros le parece una medida inhábil y quizás imprudente. Es dar de golpe a los estudios un límite y una dirección. Es privarse de la aportación de iniciativas atrevidas, exploraciones provechosas en un campo de acción mal definido. Solamente entrevé la introducción de textos distintos para cada grupo de alumnos, textos claramente inspirados en los programas y limitándose a ellos.

De este modo, los métodos y los programas se adaptarán a la vida y a las condiciones del medio: sus aplicaciones serán, ante todo, inmediatas y prácticas.

I

Principios de organización.

Estos principios son tres:

1.º La instrucción primaria se termina para todos los niños en el curso del undécimo año. Después de esta edad tendrán que escoger entre una de las cuatro formas de enseñanza post-escolar.

2.º Este segundo grado de instrucción será distinto y considerado como un todo que siempre comprenderá distintos tipos de escuelas.

3.º A partir de 1932, la obligación escolar se trasladará a los 15 años.

Al salir de la *Junior School*, el alumno entrará, pues, sea en la secundaria—antiguamente *Grammar School*—, donde el ciclo de los estudios se retendrá hasta los 16 años, por lo menos, y donde recibirá una enseñanza sensiblemente análoga a la

de nuestros *Lycées y Collèges*, sea en la *Technical School*, cuyo nombre revela la función, sea aún, si se trata de un sujeto brillante, a la *Selective Central School*, destinada a la *élite*. Por último, la *Senior School* recibirá al niño que, por causas diversas, no haya seguido ninguno de estos tres caminos. Esta última forma de escuela, que agrupará al mayor número de alumnos, será una verdadera continuación de la escuela primaria. Constituye el elemento nuevo y el más interesante de la reorganización. Será la escuela del pobre, y es con este título con el que merece nuestra atención.

¿Es esto decir que no se había hecho nada hasta ahora por las autoridades locales y por los maestros para completar, en el marco mismo de la escuela, la instrucción primaria de los niños? ¡Seguramente no! Hacía mucho tiempo que la *School of the poor*, celadores de la educación, habían aumentado sus programas. Y el mismo Parlamento, por el *Education Act* de 1918, prolongaba la escolaridad hasta 14 años, enumerando cuidadosamente las excepciones a esta regla y encargando a Consejos especiales el tomar medidas eficaces para asegurar su respeto. Esta ley consagraba los resultados, lentamente adquiridos, de un esfuerzo de 40 años, que había ya precedido a la creación de las escuelas secundarias centrales y técnicas.

Pero el problema moderno es más vasto y de esencia más liberal. No se trata ya de dar a una categoría de niños—los mejor dotados—la oportunidad de correr su suerte, sino de crear un organismo: la *Senior School*, destinada a todos los alumnos y prácticas en el más amplio sentido de la palabra.

II

Hemos señalado que el paso de la *Junior* a la *Senior School* dependía sólo de la edad. La Comisión estima que la presencia de un alumno conceptuado más atrasado entre condiscípulos más jóvenes constituye un peligro para éstos, así como este mismo niño, colocado en una clase correspondiente a su edad, recupera, bajo in-

fluencias diversas, pero muy importantes, el tiempo perdido, como igualmente cree peligroso, estando ligado el desarrollo intelectual a los recursos físicos, apresurar el progreso del alumno bien dotado.

La Comisión piensa igualmente que este pasaje debe hacerse de una vez y en la misma época, para asegurar de este modo la homogeneidad de las secciones de la *Senior School*. Así, puede haber allí, sin duda, cerca de un año de diferencia de edad entre los alumnos. Pero es a este precio como se consigue la buena organización de la escuela.

Por otra parte, a fin de evitar este inconveniente y de asegurar tres años completos de estudios a los niños de la *Senior School*, ciertos Comités han fijado la admisión entre 10 años y medio y 11 años y medio. Parece preferible atenerse a la base de 11, es decir, a una fecha intermedia entre 11 y 12 años. De este modo, quizás algunos niños no estarán tres años completos en la escuela, pero es probable que no tengan por ello un perjuicio serio. Y la Comisión da por descontado tales resultados, que no dejarán de persuadir a los padres para prolongar un año la estancia de los niños en la *Senior School*.

III

¿Dónde y cómo se instalará la *Senior School*? Siempre que sea posible—dice la Memoria—en un local separado de la escuela primaria. Es preciso separar por principio lo dado y lo adquirido creando en un medio nuevo una mentalidad diferente.

Semejante concepción acarrea, evidentemente, dificultades de orden material y financiero. En todos los casos, y cuando, por insuficiencia de alumnos o falta de local, no se pueda realizar íntegramente el proyecto, la organización de la *Senior School* asegurará su completo aislamiento, y su personal, comprendido el director, será también distinto del de la *Junior School*.

La Comisión prevé que se levantarán objeciones, a las que no niega valor, por los que estiman precisa o necesaria la

continuidad de acción de la escuela y del maestro sobre el alumno; influencia que perturba tanto más cuanto el espíritu de cuerpo es más vivo. Pero ella ha hecho notar que el contacto entre maestro y alumnos ha sufrido ya una primera ruptura al salir de la escuela maternal, y que este espíritu de cuerpo, tan favorable, en efecto, a la emulación, encontrará un terreno más propicio a su desarrollo en las *Senior Schools*, donde se agrupan niños de más edad y de la misma condición, y que están más abiertas a la acción del medio solar o mejor adaptadas a la vida.

Es evidente, por otra parte, que semejante transformación no puede llevarse a efecto más que con la estrecha colaboración de autoridades y maestros y también de alumnos. El Comité ha emprendido en este sentido, con la ayuda de conferencias y a través de la Prensa, una verdadera campaña para hacerla entender y justificar. Ciertas desconfianzas, en Midlon, por ejemplo, han sido de este modo fácilmente disipadas.

IV

La reorganización necesitaba, para ser completa, la adhesión de las *Voluntary Schools*, es decir, escuelas todavía numerosas no subvencionadas por el Estado. El Comité les hizo una llamada urgente, y en un folleto especial expresó la esperanza de que «los directores de las escuelas especiales ayudarían al desenvolvimiento de la llamada escuela moderna, como parte integrante del sistema nacional de educación».

Este llamamiento fué oído. Desde noviembre de 1927 estaba tomado un acuerdo en este sentido por el Comité central de la *Church of England*. Diariamente se agregan adhesiones procedentes de patronatos o de comités de parroquias.

En algunas ciudades pequeñas donde no existen de hecho más que escuelas de la *Church of England*, las autoridades locales, inspirándose en el artículo 34 del *Edu-*

cation Act de 1921, han procedido ellas mismas al agrupamiento de las clases y al reparto de los alumnos. Es más delicado realizar bien esta reforma donde coexisten *Council* y *Non-Provided Schools*, y ha parecido a veces preferible crear *Senior Schools* perteneciendo a los dos tipos. Estas escuelas tienen, evidentemente, la ventaja de sacar partido de los alumnos en el mayor círculo posible. Se trata de una cuestión de economía, así como también del interés de los niños, porque una verdadera clasificación, con todos los beneficios que procura, sólo puede efectuarse si lo permite el número de estos alumnos. La escuela ideal es la que comprende dos secciones paralelas con tres clases cada una —una por año—, con una séptima clase más para los alumnos que pueda ser útil aislar o para los que permanezcan más de tres años.

Estableciendo una media deseable de 40 alumnos por clase es, pues, una escuela de 240 ó 280 la que sería el tipo perfecto de la *Senior School*. En los medios rurales, este número será con frecuencia difícilmente alcanzado. Por el contrario, en algunas ciudades podrá haber tres secciones paralelas con 10 y aun 11 clases.

La circular 1.350 aconseja la separación de niños de los dos sexos, pero no la impone más que cuando el número de muchachos y de niñas exija la organización de dos clases. En las localidades importantes que posean muchas *Senior Schools*, recomienda a los maestros establecer una regla común para la admisión, distribución de alumnos y carácter general de los estudios, sin que allí haya, por otra parte, asimilación o conformidad de programas, reservándose uno de los establecimientos el trabajo en hierro, otro el de madera, a fin de satisfacer los deseos de las familias.

He aquí un cuadro que muestra el agrupamiento de las escuelas y la distribución de los alumnos en una ciudad de 25.000 habitantes. Los números están tomados del registro de llamada:

Escuelas.	Antigua organización.		Nueva organización.		
	Sección infantil. (5-7)	Muchachos, niñas o mixtas. (8-14)	Sección infantil. (5-7)	Juniors. (8-11)	Seniors. (11-14)
A	109	140 muchachos. 129 niñas.	»	»	307 muchachos.
B	106	139 muchachos. 137 niñas.	»	»	353 niñas.
C	79	(mixtas e infantiles).	69 (juniors, mixtas e infantiles).		
D	171	125 muchachos. 150 niñas.	200	105 muchachos. 116 niñas.	»
E	90	179 ídem.	190	100 ídem.	»
F	167	127 muchachos. 126 niñas.	170	107 muchachos. 91 niñas.	»
G	77	169 muchachos.	170	122 muchachos.	»
	720	1.500	730	710	660

La «Senior School» rural.

Si la reforma se efectúa sin dificultades en los medios urbanos o de población densa, no es lo mismo en los distritos rurales del centro o del sur. La Memoria entrevé frecuentemente la simple transformación de escuelas y hasta de clases —las de cabeza de partido, por ejemplo— en *Senior School*.

Es preciso decir, desde luego, que la dispersión o el alejamiento de los alumnos raramente ha sido causa de reclamación. Padres y Consejos locales se han preocupado ellos mismos de los medios de transporte. La mayor parte de los niños franquean en bicicleta las siete u ocho millas que los separan a veces de la *Senior School*. En algunos sitios, los Comités locales compran bicicletas al precio de cuatro libras cada una, y las prestan a los padres, que se obligan por escrito a asegurar su sostén, dejándoles la facultad, durante el tiempo de enseñanza, de apropiarse la máquina, cuyo valor se considera reducido a dos chelines y seis peniques pasados cuatro años. La experiencia ha probado que el coste de este medio de transporte no excede de una libra por alumno y por año.

En otros sitios son los padres los que reciben un abono por el empleo de las má-

quinas que poseen—una media de seis peniques por diez traslados—. Y este sistema, como el primero, goza del favor de las familias.

Los transportes por automóvil son más gravosos. Cálculos que merecen confianza establecen que el gasto anual por alumno varía—según la distancia y el número de los transportes—entre tres y cinco libras. Y, sin embargo, a pesar de este aumento de precio, la reorganización reduce los gastos escolares. En un condado del oeste, la economía realizada solamente en el sueldo de los maestros—cuyo número disminuye alrededor de un 20 por 100—alcanza 6.000 libras, y esta economía, descontados los gastos de transporte, es muy apreciable.

Es cierto, efectivamente, que el proyecto reduce sensiblemente el número de escuelas rurales. En el condado antes citado, la situación escolar es ésta:

Una escuela con un maestro.

Treinta y siete escuelas con dos maestros.

Cincuenta y una escuelas con tres maestros, agrupándose los niños de cinco a 14 años.

La reorganización prevé la división del condado en tres distritos, cada uno del cual comprenderá:

Diez *Junior Mixed et Infant Schools*, con una media de 474 alumnos.

Y Dos *Senior Schools*, en lugar de seis, con 60 y 52 alumnos, respectivamente.

En otro distrito que posee 24 escuelas y 2.240 alumnos inscritos, habrá dos *Senior Schools*, una que tiene 421 muchachos, otra 389 niñas de más de 11 años, y otros tres centros con divisiones *Senior*.

Otra dificultad para las *Senior Schools* rurales viene de la necesidad de asegurar, con vigilancia, la comida caliente de mediodía. En la mayoría de los centros se han encontrado en seguida los locales necesarios. La misma cuestión financiera ha sido resuelta. Se estima que una comida que comprende carne, legumbres y una variedad de *pudding* puede darse al precio de dos a dos y medio peniques. En ciertos sitios, con un efectivo de 40 alumnos y un régimen, esto es verdad, únicamente vegetariano, este precio de coste no ha pasado de dos peniques.

He aquí, a título de indicación, la estadística hecha por el director de una importante escuela de Bristol:

AÑOS	Número de niños.	Número de comidas.	Coste de la comida. — Peniques.
1926	130	19.620	2,25
1927	344	46.046	2,37
1928	450	69.039	2,39

Así, a pesar de la creciente carestía de la vida, el precio medio de la comida no ha aumentado sensiblemente.

Añadamos que en muchos sitios los jardines escolares proveen de legumbres a los alumnos y que, además, por medio de compras al por mayor, los Comités no dejan de tener amplias provisiones a precios convenientes.

La organización interna de la «Senior Schools».

La Comisión, en su afán de innovar, pone en guardia a las autoridades y a los maestros contra el peligro de copiar servilmente la disposición de las escuelas actuales, sobre todo en lo concerniente a las salas

de ejercicios o de trabajos manuales. Sin duda, es natural utilizar los locales especiales que existen. Pero cuando sea posible, el trabajo de la *Senior School* tendrá lugar en sus propias salas, bajo la vigilancia de maestros exclusivamente agregados.

Estas salas se utilizarán, por lo menos, un día por semana y medio día en las clases mixtas. Sus dimensiones serán tales que puedan recibir el efectivo normal de una clase, o sea 40 alumnos.

Se arreglarán otras salas para las experiencias, enseñanzas domésticas, bibliotecas, etc., cuando los recursos sean suficientes. En cuanto al mobiliario, se compondrá de mesas lisas fácilmente trasportables y grandes estantes.

El arreglo siguiente está previsto para una *Senior School* que cuenta 400 alumnos:

1.º Un *hall* para las reuniones y los ejercicios físicos.

2.º Ocho salas de clase, con 480 pies cuadrados de superficie cada una y capaz para 40 niños.

3.º Dos salas de clase, midiendo una y otra de 600 a 700 pies cuadrados.

4.º Locales especiales para el trabajo manual, costura, etc.

5.º Salas de reposo y de trabajo para los maestros, lavabos, guardarropas, etc.

No se hace mención en esta lista de campos de juego. Es que se cuenta con la iniciativa de los Comités y de los maestros para suplirlo. En las escuelas rurales, el pequeño número de alumnos hace con frecuencia difícil, sin el socorro de elementos extraños, poco deseables, la organización de equipos de *foot-ball*, *net-ball*, *cricket*, etcétera. A veces, el dinero escasea.

Sin embargo, el ingenio de los instructores y el ardor de los alumnos ha provocado en muchos sitios la formación de Sociedades que disponen de material conveniente. Muchas veces son los mismos maestros los que entusiasman a sus alumnos, afianzan su equipo, organizan — el sábado — los *matches*. Pero también frecuentemente los municipios favorecen los *sports*. Así, por no citar más que un ejemplo, la ciudad de Bristol concede anual-

mente subsidios a los establecimientos escolares, y una de estas escuelas, que recibe por parte suya 1.200 francos, puede cada semana equipar y exhibir dos equipos sobre el terreno.

Conclusión.—La situación actual.

Esta reorganización está lejos de estar terminada. Alrededor de la cuarta parte de las *Senior Schools* calculadas funcionan normalmente. Es preciso decir que en el momento en que la Comisión depositaba su Memoria, el número de niños inscritos en los registros especiales se elevaba en Inglaterra y el País de Gales solamente a 1.932.444. Sobre este número, 164.159 alumnos, o sea un 8,50 por 100, frecuentaba las divisiones *Senior*, de las cuales la mayor parte funcionaba en las *Central Schools*.

Rápidos progresos se han alcanzado desde entonces. A últimos del año 1928 quedaban todavía poco más de un millón de alumnos sin gozar las ventajas de la *Senior School*.

Este número se ha reducido aún más, y se puede prever ahora que la reorganización será efectiva, si no en 1931, como lo consideraba firmemente la Memoria, en el año siguiente lo más tarde.

MONTAIGNE, PEDAGOGO MODERNO

por Ernesto Morales.

Montaigne—gran escritor, clara inteligencia, precursor en pedagogía—, a pesar de la admiración universal que consagra su gloria, es un calumniado. Se le acusa de escepticismo. Es el lugar común que pesa sobre él. Abramos cualquier diccionario—urna de lugares comunes—; se quiere en dos frases sintetizar la filosofía de Montaigne. Ninguno deja de acusarlo de escéptico. Como todo gran espíritu, el de Montaigne no presenta una sola faz. En algunos puntos podría aparecer como escéptico, pero en otros aparece como un hombre de fe, de creencias firmes, capaz de afrontar la injusticia en su defensa de

la verdad. Cuando habla de pedagogía y sus temas afines, no lo hace con la sonrisa del escéptico, con la palabra fría del escéptico. Se presenta serio y fuerte, su voz cobra timbre viril. Ataca al pedantismo, la enseñanza libresca, la educación realizada mediante bárbaros castigos. Se indigna y se exalta. Su actitud—que pierde a veces toda moderación—no es la del escéptico, de ninguna manera. Y en muchos puntos—¡tantos abarcan sus admirables *Ensayos!*—, si bien se les examina, tampoco su actitud es la del escéptico que se conforma con señalar el mal y sonreír desdeñosamente incrédulo. Como todo hombre de inteligencia superior, Montaigne se ve acosado por dudas múltiples. Y a veces, allí donde otros afirman sólo porque ignoran, él, que no afirma, porque sabe mucho, aparece como escéptico. La leyenda del escepticismo de Montaigne ya ha sido combatida por críticos de visión intensa—Faguet o Compayré—; sin embargo, se perpetúa como lugar común, como parásito de su renombre.

Mal puede ser escéptico un moralista. El lo es. Un hombre que predica, ¿puede ser escéptico? Hay un fervor y un entusiasmo en algunas de las páginas de su gran obra que revelan bien toda su sinceridad.

Un moralista tiene que caer en pedagogía. Montaigne no se libra de esta regla. Fué pedagogo, ya directamente, como en su ensayo *De la educación de los niños* (libro I, cap. XXV), ya tocando temas afines a la educación: *De la pedantería* (libro I, cap. XXII), *De la afección de los padres hacia los hijos* (libro II, capítulo XXXI), *De los tres comercios* (libro III, cap. VIII), *Del arte de confeccionar* (libro III, cap. XIII (1)).

Como se ve, la materia le ha interesado. A más del interés real que sus páginas poseen, Montaigne, como pedagogo, tiene un singular interés histórico. Es un precursor. Dice él en el siglo XVI cosas que Rousseau diría en el XVIII, y que más ade-

(1) También se podrían citar: *De la costumbre*, *De la cólera*, *De la carpentería*, donde eventualmente aparecen el pedagogo y el moralista.

lante hallarían Pestalozzi y Froebel. No parece un hombre del Renacimiento. Ingenioso, equilibrado y tolerante, su palabra se proyecta rica de modernidad hasta nuestros días.

Luis de Zulueta, en el corto pero sagaz estudio que le dedica, dice: «En pedagogía, como en cualquiera otra ciencia, al tratar de un autor clásico, aparte de su significación histórica, importa preguntarse qué es lo que en sus escritos tiene todavía para nosotros un interés inmediato». Y se pregunta: «Un maestro, un educador de nuestros días, ¿pueden aprender algo de Montaigne?» Por nuestra parte, sin titubear, responderíamos: ¡Sí! ¡Sí, y mucho! (Ya lo evidenciaremos al analizar sus ensayos pedagógicos.)

Claro está, la pedagogía contemporánea ha avanzado considerablemente, ha llegado a conclusiones imprevistas por él; pero lo importante es comprobar que cuanto él afirma de esencial en el siglo XVI, ratificalo la nueva pedagogía del siglo XX. Montaigne, temperamento razonador, no considera un arte la pedagogía; no le da la emoción que las actuales teorías pedagógicas conceptúan indispensable. A pesar de su tolerancia, no deja que el sentimiento ocupe la cátedra del intelecto.

Gentilhombre, encerrado en su castillo, viviendo entre autores clásicos, Montaigne no pudo tener una visión social de la pedagogía. Su principal ensayo, *De la educación de los niños*, está escrito para un niño que va a ser gentilhombre. Hoy la pedagogía tiene en cuenta, sobre todo, al niño como futuro componente de una comunidad, como colaborador de una sociedad laboriosa.

En cambio de esto que Montaigne no alcanzó, comprobemos lo mucho que logra, audaz, vidente, modernísimo:

Zulueta señala los siguientes puntos: Es antimemorista, aboga por desarrollar la personalidad del niño, es amplio y tolerante, es un acérrimo contrario del castigo medieval.

A estos cuatro, podríamos agregar otros dos, no menos densos de modernidad: Quiere darle a la educación un fin moral,

no ilustrativo, y se muestra entusiasta partidario del deporte.

Según su costumbre de fortalecer su propio pensamiento con citas de los autores grecolatinos que tan bien conocía, Montaigne se parapeta en Plutarco: «¿Qué deben aprender los niños? Lo que es preciso para que se hagan hombres» (1). Y no se harán hombres repitiendo de memoria lo que sus maestros, con autoridad que él no se cansa de negar, les hacen repetir hasta el tedio. Como se ve, esto es darle a la educación un fin moral. Reacciona contra la enseñanza coercitiva de la Edad Media, en la que todo quedaba subordinado a la teología. «Mi creencia es aprender a vivir» — dice —. Quiere encender de conciencia a su alumno. ¡Adquirir conciencia! ¿Pero acaso no es éste el fin mismo de la vida?

Ahora, confirmemos con palabras de sus *Ensayos* la modernidad que Montaigne ha proyectado hasta nosotros.

1.º Es antimemorista. — Dice en su ensayo sobre la pedantería: «Nos afanamos sólo en llenar la memoria, dejando vacíos y desguarnecidos el entendimiento y la conciencia. Así como los pájaros van muchas veces rebuscando el grano, y lo llevan en el pico, sin catarlo, para dárselo a su nidada, así nuestros pedantes rebuscan en los libretos, la guardan en la punta de la lengua y la sueltan y echan a volar en seguida que tienen ocasión»... «Sabemos decir: Cicerón opina esto, Platón hacía aquello, Aristóteles dijo lo de más allá. Pero, ¿qué es lo que decimos por cuenta propia? ¿Qué discurrimos nosotros? Tan buenas razones daría un papagayo»... «Guardamos en depósito las opiniones y el saber de los demás, y con esto nos damos por contentos, cuando sería preciso hacerlos nuestros totalmente. Somos como aquel que, necesitando fuego y yendo a buscarle en casa del vecino, al encontrar en ella espléndida fogata, se acerca al ardiente rescoldo para calentarse, y allá se queda sin acordarse ya de llevar a su casa la candela

(1) «Sícito a los demás, es sólo para expresar mejor mi pensamiento» — dice él mismo al atacar a los pedantes atiborrados de citas.

de que tenía menester»... Y en su ensayo sobre la educación de los niños: «Van las abejas de una en otra flor buscando el menudo botín que más tarde convierten en dulce miel, producto suyo por entero y que ya no es ni tomillo ni mejorana. Así, todo lo que tomare de otro, lo fundirá y transformará para producir una obra completamente suya, a saber: el propio juicio»... «Estas son mis lecciones. Las aprovechará el que las ponga en práctica, no el que las sepa de memoria».

2.º Aboga por desarrollar la personalidad del niño.—Dice en *De la educación de los niños*: «Los que nos enseñan no cesan de sermonearnos al oído, como quien vierte líquido por un embudo, y nuestra obligación no es otra que repetir lo que nos han dicho. Desearía que esta parte y aspecto fuese corregida; y, desde el principio, según la capacidad del alma que tiene entre sus manos, comience a ponerle sobre la pista verdadera, haciéndole gustar las cosas, eligiéndolas, juzgándolas por sí mismo; unas veces mostrándole el camino y otras dejando al discípulo que lo busque. No me place que el maestro piense y hable solo; quiero que escuche al muchacho cuando hable»... Comprende que favoreciendo el desarrollo de la personalidad que el niño trae, se ha de lograr que éste aprenda mejor y más pronto que constriñiéndosela para obligarlo a ser lo que no debía ser. Lo dice en una de sus donosas comparaciones: «El camino recorrido a la ventura por nuestro gusto nos fatiga menos que otro ya determinado, aunque éste sea mucho más corto».

3.º Es amplio y tolerante.—En *De la educación de los niños*: «No es caso maravilloso el de aquellos que pretenden, según ahora se usa, con las mismas lecciones y reglas de conducta, dirigir diversos espíritus, de medidas y hechuras diferentes, y en todo un regimiento de niños no encuentran más que dos o tres que alcanzan algún fruto de sus enseñanzas»... Tan amplio y tolerante es, que hasta habla contra los libros, él que los amaba entrañablemente... «Por todas estas razones, no quiero que se aprisione a este muchacho; no quiero que le entreguen a la cólera o a la

melancolía de un furioso maestro de escuela, como los otros mancebos, amarrado durante 14 ó 15 horas diarias, como un mozo de cuerda. Tampoco me parece bien que si tiene un carácter melancólico, dado a la soledad, el cual le lleva a una indiscreta afición a los libros, se fomenten en él estas inclinaciones. Esto los vuelve incapaces para el civil comercio y les aparta de mejores ocupaciones. ¡Cuántos hombres he visto embrutecidos por el temerario anhelo de saber!»... (1). Y cita el caso de su amigo el mariscal de Montluc, al que se le había muerto un hijo joven: «El pobre muchacho, decía el mariscal, no encontré en mí más que una serenidad seca y altiva y se ha ido del mundo con la creencia de que yo no sentía por él ni amor, ni ternura, ni aun la justa estimación». (*De la afición de los padres hacia los hijos*.) Montaigne aboga por que haya intimidad entre hijos y padres, entre alumnos y maestros, y, por consecuencia:

4.º Es acérrimo contrario del castigo, base de la educación medieval.—En *De la educación de los niños*: «En verdad, no hay cosa más graciosa todavía que la gentileza de los niños franceses; pero ordinariamente luego no dan lo que prometen, y cuando son hombres no encuentro en ellos ningún portento. He oído decir a personas de buen sentido que esos colegios adonde se les envía, y de los que hay a porrillo, los embrutecen de tal manera»... «Si deseáis que un niño sea temeroso del castigo y la vergüenza, no les habituéis a ellos»... «Censuro toda violencia en la dirección de un alma delicada»... (*De la afición de los padres hacia los hijos*.) «A mi entender, los azotes no sirven para otra cosa sino para tornar las almas cobardes y prestarles una maligna testarudez» (idem).

5.º Quiere darle a la educación un fin

(1) Caso excepcional en él, tan equilibrado, en su ensayo sobre la «pedantería» llega a decir: «El estudio de las ciencias más ayuda a reblandecer y afeminar el ánimo que a conservarle fino y aguerrido. El país más fuerte que en la hora presente conocemos es Turquía, pueblo tan amante de los avaros como poco cuidadoso de las letras». Aquí Montaigne no ve claro o exagera. Tampoco aquí es moderno, porque nosotros ya no medimos la grandeza de un país por su potencia bélica.

moral, no meramente ilustrativo. —Dice en *De la pedantería*: «Nos mostramos ansiosos de conocer si tal persona sabe griego o latín, si escribe en prosa o en verso; pero no nos cuidamos de averiguar si ha ganado en bondad o en cordura, y esto, que habría de ocupar el primer sitio, queda en último término. Preciso sería enterarse de quién es mejor sabio y no de quién es más sabio»... «Pero no basta que nuestra crianza no nos eche a perder, es preciso que nos haga mejores». «Al que no tiene la ciencia de la bondad, todas las demás ciencias le hacen más daño que provecho»... (*De la educación de los niños*.) «No busco en los libros más que un honesto recreo, y si estudio, no me atrae otro saber que el del conocimiento de mí mismo para aprender a vivir bien y a bien morir». (*De los tres comercios*.)

6.º Es un entusiasta partidario del deporte. —En *De la educación de los niños*: «No basta templar su alma; es preciso robustecer los músculos; si el alma no es secundada, se encuentra oprimida en demasía y es ardua tarea para ella sola acudir a dos opuestos menesteres»... «Los juegos y los ejercicios serán una parte del estudio: la carrera, la lucha, la música, la danza, la caza, el manejo de caballos y armas. Quiero que la buena presencia, el porte, la disposición de la persona se formen al mismo tiempo que su espíritu. No es un alma, no es un cuerpo lo que educamos, es un hombre; no lo dividamos en partes opuestas; y, como dice Platón, no debemos educar al uno sin la otra, sin conducirlos al mismo paso, pero como un tiro de corceles sujetos a las mismas riendas»...

Acerca de la enseñanza de la historia, nos ha dejado Montaigne afirmaciones modernísimas... «Que el maestro... no quiera, ante todo, grabar en la memoria de su discípulo la fecha de la destrucción de Cartago, sino las costumbres de Aníbal o Escipión; ni el lugar donde murió Marcelo, sino porque fué contrario a sus deberes que muriera allí precisamente. No se afane tanto en retener historias como en juzgarlas»... Para él, tan útil o más que tratar a los hombres vivos es entrar en amistad filológica con los hombres «que ya sólo viven

en las páginas de los libros». En su siglo, todavía no emancipado de la didáctica teológica de la Edad Media, ya desnuda de anécdotas la historia y busca su medula, la enseñanza del hecho, no el hecho amenizado de pormenores que lo malogran.

Su conocimiento del latín, que había aprendido en su castillo, en la infancia, con sus ayos, era acabado. También sabía bien el griego. Mas su caudal intelectual no le envanece; habla en contra del estudio de las lenguas muertas y en favor de las vivas: «Sin duda es hermosa y grande la adquisición del latín, pero la pagamos demasiado cara». Y antes que el latín o el griego, él prefiere saber «la lengua propia y la de los vecinos». En algo más es moderno este admirable gentilhomme del siglo xvi. En su desdén por el aprendizaje gramatical de las lenguas: «Yo no sé lo que es adjetivo, subjuntivo y ablativo»—se vanagloriaba—. Kant diría mucho después: «Hay dos maneras de aprender un idioma: el natural—hablándolo—y el artificial, gramaticalmente». Los últimos sistemas para la enseñanza de los idiomas, sistemas directos, vitales, sobre cosas, dan la plena razón a Montaigne. Gabriel Compayré—didáctico a quien la pedagogía actual debe conclusiones importantes—se muestra muy entusiasta del gran perigordiano, un propagador de sus geniales vislumbres; pero apunta: «Lo que ha faltado sobre todo a Montaigne para ser verdaderamente un educador, es el amor a la infancia. Estaba demasiado enamorado de su tranquilidad para aficionarse a la compañía de los niños, aun de los suyos». La acusación es verdadera, aunque no completamente verdadera. Sin efusividad, es cierto, vimos cómo Montaigne abogaba por establecer «intimidad» entre los grandes y los chicos, y cómo se mostraba amplio y tolerante para con éstos; cómo les daba un lugar en el mundo de las ideas y quería que se respetase su personalidad; cómo se exaltaba atacando el procedimiento sistemático de los castigos. Todo esto, ¿no es demostrar amor a la infancia? (1).

(1) Pesan sobre él y lo acusan sus propias frases. Dice, por ejemplo, hablando de sus hijos: «Yo no he sufrido con gusto criarlos cerca de mí». O esta otra:

La pedagogía de Montaigne tiene lagunas, ¿cómo no tenerlas?; pero, a pesar de ellas, asombra que este hombre, más hecho sobre los libros que sobre la vida; que este escritor de genio, más que educador, haya podido, braceando en el denso pantano de los prejuicios medievales, arribar a nuestro mundo contemporáneo, trayéndonos, frescos, un manojo de apotegmas pedagógicos, de ideales didácticos que aun marcan rumbos porque aun no han sido logrados.

(De *La Prensa*, de Buenos Aires.)

PEDAGOGIA SOVIÉTICA

HABLANDO CON LUNATCHARSKI (1)

por Rodolfo Llopis.

Profesor en la Escuela Normal de Maestros de Cuenca.

En plena tormenta.—8 de abril, Lunes. Lunatcharski me había citado para aquella mañana en la Narkompros, es decir, en la Comisaría del pueblo para la Instrucción pública. Nevaba. Me encamino hacia el bulevar Tchistoprudny. En el número 6 está la Narkompros. Dos placas, una a cada lado del portal, con inscripciones en ruso y en francés, lo indican. En el vestíbulo, a derecha e izquierda, los imprescindibles guardarropas: abrigo, gorras, sombreros, galoches... En los rincones, puestos de libros y periódicos. Por las escaleras laterales se va a los pasillos donde afluyen las distintas dependencias. En las paredes, el clásico «periódico mural», anuncios de propaganda soviética, estadísticas, diagramas, gráficos, el indispensable buzón de la samocrítica... En cada piso, un modesto *buffet*, con espléndido

«Los niños están en el número de las cosas que no tienen mucho por qué ser deseadas, especialmente en este tiempo en que tan difícil sería hacerlos buenos».

(1) Este trabajo forma parte de una serie de diez artículos que con el título *Seis semanas en Rusia*, publicó *El Sol* en el mes de julio. Para completar esta información, véase *Rusia en el crisol: Cómo se forja un pueblo*, por Rodolfo Llopis, que la «Editorial España» acaba de publicar.

samovar, té, caviar... En los sótanos, el restaurante, siempre lleno...

Subo por la escalera central que me conduce al primer piso. Un gran cuadro: Lenin escribiendo. Un antedespacho pequeño. Retratos de Kruspskaia y de Lunatcharski. En un cuadro bastante malo, Lunatcharski se deja pintar... A la izquierda, el despacho del Comisario del pueblo. A la derecha, la secretaría particular. Graciosos blusones rusos que entran y salen...

A las dos de la tarde llega Lunatcharski. Esta mañana vino de Leningrado. Mañana marchará a Ginebra a la Conferencia del Desarme. Le pasan la firma. Me llama. Ya estoy ante Lunatcharski, ante uno de los hombres más interesantes de la revolución rusa. Dramaturgo, poeta, filósofo, hombre de acción, antiguo amigo de Romain Rolland... Su mejor obra—*Religión y socialismo*—no puede circular actualmente en Rusia. Y cuando se publicó, Lenin la combatió duramente. Su mejor drama—*El Quijote emancipado*—ha conseguido los honores de la traducción. El escenario de la Volksbühne, de Berlín, ha dado vida al episodio de los galeotes, en el que dos estudiantes salmantinos, Drigo y D. Baltasar, simbolizan a Lenin y Trotski... Lunatcharski redacta argumentos para películas. Lunatcharski, comisario del pueblo, marchará esta vez a Ginebra sin su compañera. Me dicen que no ha conseguido el obligado pasaporte. El partido es así de severo. ¡Todavía se acuerdan de la apasionada historia del collar de perlas!...

Anatolio Vassilievitch, llamado también «Galerka» y «Voinoff», aunque más conocido por Lunatcharski, comenzó su vida de militante revolucionario en 1899. En 1904, estando en Kief, se adhirió a los socialdemócratas. Perseguido y condenado recorrió Europa pronunciando conferencias hasta 1917. Habla en inglés, en francés, en alemán, en italiano... La revolución de octubre lo exalta a Comisario de Instrucción pública. El Gobierno se instala en Petrogrado. La lucha sigue encarnizada en las calles de Moscú. A Lunatcharski le dicen que los revolucionarios han bombardeado el Kremlin, la iglesia de la Asunción, San

Basilio, que hay millares de víctimas... Lunatcharski no puede sufrir en silencio tanta desgracia. El 2 de noviembre escribe su famosa carta: «No puedo más—dice—. Ha sido colmada mi medida. Yo no puedo evitar estos horrores. No puedo trabajar bajo la impresión de estas ideas que me enloquecen. Dimiuto. Me retiro de los comisarios del pueblo. No ignoro la responsabilidad que contraigo con esta decisión, pero no puedo más...»

Al día siguiente, mejor informado, retira la dimisión. Lo anunciaba «a todos los obreros, campesinos, soldados y marinos y a todos los ciudadanos de Rusia» en un vibrante manifiesto: «El pueblo trabajador—decía—es ya dueño absoluto del país. Además de las riquezas materiales ha heredado grandes riquezas culturales: edificios de gran belleza, museos, bibliotecas... Todo eso es ahora patrimonio popular. Todo eso ayudará a que el pobre y sus hijos se trasformen en hombres nuevos... ¡Conservad para vosotros mismos y para vuestros descendientes las bellezas de nuestra tierra! ¡Sed los custodios de los bienes del pueblo!...»

¡En plena tormenta, vibró imponente la voz del espíritu!...

Podemos inventariar nuestra obra.— ¡Ya podemos inventariar nuestra obra—me decía Lunatcharski—, aunque apenas si está comenzada! Ya podemos mirar hacia atrás... ¡Mirar hacia atrás!... Es recordar mi llegada al Ministerio, la negativa de los funcionarios a colaborar con nosotros... Me encontré solo. Solo con un puñado de militantes decididos y sin ninguna experiencia pedagógica. Tuvimos que resolver nosotros mismos nuestros propios problemas. Como carecíamos de técnicos, nos faltaba tradición. Mejor. Eso nos permitió avanzar rápidamente. Eso facilitó nuestras rectificaciones. Porque la escuela rusa—afirma Lunatcharski—no es el resultado de una teoría, ni la realización del ideal de un pedagogo. Es el producto de la revolución de octubre. Cada revolución lleva en sí los elementos de todo un sistema educativo. La revolución de octubre, revolución proletaria, lleva fatalmente en sus entra-

ñas una pedagogía y una escuela proletarias.

Desde el primer momento—continúa Lunatcharski—sabíamos lo que queríamos. El esfuerzo revolucionario que acabábamos de hacer resultaría estéril si al mismo tiempo no provocábamos una profunda revolución en la mentalidad y en los espíritus. Nuestro programa era muy sencillo. De un lado, había que trasformar aquellas masas incultas, cuya ignorancia había sido cuidadosamente cultivada en los tiempos del zarismo. Había que liquidar esa herencia... Y, por otra parte, había que preparar las futuras generaciones para que ellas fuesen en su día el más firme sostén de la República soviética. Costara lo que costara, había que apoderarse del alma del niño.

Al principio—prosigue Lunatcharski—nos sabotearon los popes, los intelectuales... Tomamos medidas dolorosas. Y se acabó. No podíamos consentir que nadie obstaculizase nuestra marcha. Comenzamos a construir una nueva sociedad en medio de todo un mundo de enemigos. Todo ruso tenía y tiene que ser, necesariamente, un constructor de esa nueva sociedad. Por eso hemos hecho escuelas para niños y escuelas para viejos. Por eso en Rusia todas las instituciones tienen una finalidad pedagógica: la Prensa, el teatro, la T. S. H., el club sindical, el comité político... Hemos llevado nuestras escuelas y nuestras instituciones hasta los más apartados rincones, rescatando en todas partes a multitud de seres de la ignorancia.

Peró nuestro problema—continúa Lunatcharski—no es tanto un problema de cantidad como de calidad. No basta crear muchas escuelas. En nosotros no podía haber duda alguna: implantamos la escuela proletaria. «Nuestra educación, dijo Lenin desde el primer momento, será una educación de clase al servicio del proletariado.» Nuestra escuela es una escuela de clase. Después de todo, en los países capitalistas, la escuela es también de clase. En todo sistema educativo encontramos la esencia de la sociedad que lo engendra. La Historia, hasta aquí, no es más que la historia de la lucha de clases. Y esa lucha

ha repercutido con toda intensidad en la escuela. Así puede verse que todo sistema educativo refleja los intereses de la clase dominadora. Por eso no se encuentra actualmente ningún sistema que esté concebido y realizado en beneficio de toda la sociedad. Un sistema que responda plenamente a todas las exigencias de la Humanidad sólo será posible cuando desaparezcan las clases sociales. La escuela, en todos los países burgueses, es una escuela burguesa, hecha en beneficio de una clase social. La neutralidad de que alardean es una hipocresía. «Mientras haya clases sociales—nos decía Lenin—, existirá escuela de clase.» Pero como aspiramos a destruir las clases sociales, para que sólo exista una, la de los trabajadores, la escuela proletaria acabará siendo la escuela de todos.

—¿Y se encontró personal preparado para hacer esa educación?

—Hemos luchado con la falta de maestros—me contesta Lunatcharski—. Tuviémos que admitir a los antiguos, que se han ido adaptando. Constituyen el 60 por 100. Pero tuvimos, sobre todo, que improvisarlos. Y de nuestras 200 escuelas normales y de nuestras 150 escuelas de segundo grado que tienen sección pedagógica, salen anualmente maestros y maestras formados ya con arreglo a nuestras concepciones. Todavía no estábamos satisfechos. Advertíamos cierta crisis de calidad. Por eso el año pasado fundamos el Instituto de perfeccionamiento pedagógico, que ha dado ya excelentes resultados. Por él pasan anualmente 25.000 maestros.

Para nosotros — prosigue Lunatcharski —, todo maestro es un agente de propaganda. La enseñanza superior nos preocupa menos en ese sentido. Los maestros, sí, porque educan. En cuanto a los cateóricos, nos conformamos con que no hagan nada en contra. Hay que hacer una salvedad con los que explican Economía, Sociología, Política... Esos, sí; esos tienen que ser marxistas, comunistas... Esta misma mañana—continúa Lunatcharski—, el presidente de la Academia Comunista ha pronunciado un discurso contra la cien-

cia burguesa, diciendo que hay que atacarla dondequiera que esté. Me parece equivocado su punto de vista. Eso es alejar a quienes, sin ser comunistas, están sirviendo lealmente al régimen de los soviets. La Anatomía y la Química, por ejemplo, no tienen nada que ver con el marxismo...

—¿Y en cuanto a los maestros?— pregunté un tanto asombrado ante aquellas afirmaciones poco ortodoxas.

—Los maestros son distintos. Plekhanof decía que el agitador es un hombre que da una idea a la multitud, y que el propagandista, por el contrario, es hombre que da multitud de ideas a un pequeño núcleo de personas. Entre nosotros, el maestro ha de serlo todo, agitador y propagandista, porque propaganda y agitación descansan en la instrucción. Atravesamos un momento — añade Lunatcharski — en que todo trabajador de la enseñanza ha de ser trabajador de la revolución...

La escuela y la vida.—Hoy, al cabo de 12 años; hoy que ya puede inventariarse la obra pedagógica de los soviets, ¿cuál es el rasgo más típico de la escuela rusa? — pregunté.

Y Lunatcharski va enumerando los rasgos, buscando el más típico: la coeducación en todos los grados..., las relaciones de camaradería que existen entre maestros y alumnos..., el contenido revolucionario de los programas..., el gran desarrollo del sentimiento de la responsabilidad que ha provocado en los niños..., el que los niños crean ahora que las escuelas son suyas..., la total compenetración entre la escuela y la vida... Quizá esto último sea lo más característico. Esa compenetración es tan íntima, que cuando el Estado ha trazado su *gosplan*, es decir, su plan económico quinquenal, y ha dicho que en los próximos cinco años la agricultura debe incrementarse en un 30 ó en un 35 por 100, y la fundición, aumentarse en ocho o diez millones de toneladas, ha pensado inmediatamente en la escuela. Cuando se dice que necesitamos 45.000 ingenieros, 66.000 técnicos y dos millones de obreros calificados...; cuando se dice que la agricultura necesita

30.000 Ingenieros Agrónomos, 40.000 ayudantes, 250.000 tractoristas, 50.000 mecánicos y cinco millones de campesinos instruidos adecuadamente, hay que pensar en los 160.000 maestros más que hacen falta para realizar ese plan. Porque no puede haber desarrollo económico sin un previo desarrollo cultural. La instrucción pública es la base de ese plan. Sin instrucción pública no tendremos mano de obra calificada. No hay instrucción por instrucción. El maestro tiene que tener presente que cuando esté en los Jardines de la Infancia está ante un obrero en potencia; que cuando esté en la escuela primaria se encuentra ante un futuro trabajador. Por eso hoy la industrialización del país y la colectivización de la agricultura, que tanto preocupan a los soviets, imprimen actualmente carácter a la labor escolar.

—La revolución rusa —continúa Lunatcharski— ha impuesto las condiciones de nuestro desenvolvimiento. No hemos hecho lo que hemos querido, sino lo que la vida ha exigido de nosotros. Primero hubo que organizar la defensa del país. Es lo que se llamó el primer frente, o frente militar. Después hubo que organizar la economía del país. No se podía continuar el hambre de 1919. Era perder la revolución. Surgió el segundo frente, o frente económico. El tercer frente es el frente pedagógico. Llegará un momento —concluye Lunatcharski— en que desaparecerá la necesidad del primer frente y en que el segundo será sólo una cosa mecánica. Quedará el tercero nada más. Entonces, siguiendo a Engels, pasaremos del reino de la necesidad al de la libertad...

En las tupidas redes del Estado. — «¡Cueste lo que cueste, hay que apoderarse del alma del niño!» Ese fué el grito de los revolucionarios rusos. A eso ha tendido la pedagogía soviética desde el primer momento. Eso han conseguido mediante una minuciosa organización escolar, en virtud de la cual el niño, poco a poco, va quedando prisionero en las tupidas redes del Estado. Cada nueva institución que frecuente reafirma las anteriores influencias recibidas.

Cierto que en la escuela está poco tiempo: cinco o seis horas. No importa. La influencia de la escuela no termina en los muros del edificio. Se continúa en el club, en el sindicato, en las organizaciones infantiles, en el teatro, en la calle. Toda la vida soviética tiene un sentido pedagógico. Es como una escuela inmensa. Y la escuela no es sino la vida soviética en miniatura, donde el niño inicia sus actividades futuras.

La educación comienza en las mismas *crèches*. El Congreso de Pedagogía celebrado en Moscú en el pasado enero habla del «colectivismo de los niños de las *crèches*, de las formas que revisten sus inclinaciones sociales, de la dinámica de las mutuas relaciones sociales en los dos o tres primeros años infantiles»... Y en la magnífica Exposición para la protección de la madre y del niño —lo más valiente y mejor concebido que conozco— hay buena prueba de todo ello.

Después vienen todos los organismos que integran la educación social, es decir, las instituciones escolares para niños de tres a 17 años, período en el cual, en principio, la enseñanza es obligatoria. Primero son los Jardines de la Infancia, para niños de tres a ocho años. Es la educación pre-escolar. ¿Qué fines persiguen con estas instituciones? Las directivas oficiales lo dicen terminantemente: formar el futuro militante socialista, crear en el niño costumbres colectivistas, explicar los fenómenos de la vida desde el punto de vista materialista... Hay todavía pocos Jardines de la Infancia. En Rusia propiamente dicha, 1.629, que albergan a 85.349 niños. Pocos. El 0,5 por 100 de la población pre-escolar. Y hay que advertir que la tercera parte está instalada en Moscú y en Leningrado. Ya se quejaron violentamente en el último Congreso. De todas formas, antes de la revolución no se conocían en Rusia los Jardines de la Infancia. Las Casas de niños, los Hogares infantiles y las Colonias tratan, en la medida de lo posible, de aminorar ese vacío.

Luego existe la Escuela única del Trabajo. Consta de dos grados. El primero,

para niños de ocho a 12 años. El segundo tiene dos ciclos: para niños de 12 a 15 y de 15 a 17. Es lo que llaman escuela de siete y de nueve años. Y los dos últimos años, de especialización, orientación pedagógica, cooperativa, administrativa... Las escuelas elementales de primer grado se continúan por tres vías: escuela profesional, de fábrica, escuelas para jóvenes campesinos y escuelas para quienes no encajan en las anteriores. Antes de la guerra, la escuela estaba frecuentada por el 50 por 100 de la población escolar. Ahora, por el 65 por 100, y en Ucrania, por el 87 por 100. En 1934 esperan que sea efectiva la obligatoriedad. En 1927 había 78.014 escuelas de primer grado, con 6.649.423 alumnos, y 1.506 escuelas de segundo grado, con 701.526 alumnos. En la actualidad, en las escuelas de primer grado hay 10.089.600 escolares, y en las de segundo grado, 1.599.400. De seguir este ritmo, confían que en 1935 habrá 15.107.700 en las primeras y 2.206.800 en las segundas... Hay cantinas escolares, colonias de vacaciones...

En el primer grado todo es gratuito. En el segundo, las Autoridades locales están autorizadas para cobrar. Desde luego, quienes ganan menos de 100 rublos mensuales no pagan nada. Ni en Moscú ni en Leningrado paga nadie. En general, cada año son menos los que pagan, y en 1934 todo será completamente gratuito.

Se continúa esta educación social con la instrucción profesional, en la que, además de las instituciones elementales ya citadas, están los 707 *Technicus*, que frecuentan 127 301 alumnos. Y, por último, existen las escuelas superiores, es decir, las Universidades. En la República rusa —R. S. F. S. R.—, estas escuelas superiores albergan 118.761 estudiantes. De ellos, 18.486 frecuentan las escuelas de Pedagogía; 20.747, las de Economía rural; 42.452, las Industriales; 19.726, las de Medicina; 13.430, las Social-económicas, y 3.620, las de Bellas Artes. De ellos, el 31,3 por 100 son mujeres, siquiera en estudios pedagógicos alcanzan el 58,7 por 100, y en Medicina, el 57,7 por 100.

La revolución de octubre quiso llevar obreros a la Universidad. Se encontró con que carecían de preparación para seguir con provecho los estudios universitarios. Surgieron entonces las Universidades obreras, las *Rabfaks*, donde adquieren rápidamente esa preparación. Hay 62. A ellas asisten 35.922 estudiantes...

Todas esas instituciones se completan con los centros creados para instruir a los adultos y para educar políticamente a las masas. Los clubs, *isbas* de lectura, bibliotecas y escuelas para liquidar analfabetos se encargarán de lo primero. Las escuelas soviéticas del partido y las Universidades comunistas correrán con lo segundo. De esa forma, poco a poco, como se dice al principio, el Estado soviético va forjando los nuevos ciudadanos que necesita.

Si los orígenes sociales...—La organización pedagógica rusa responde al fin que se propone alcanzar: formar ciudadanos conscientes del ideal y de los objetivos inmediatos de la República soviética. Ese ideal no es otro que la implantación de una sociedad socialista, y por objetivos inmediatos, el desarrollo económico, industrial y agrícola del país.

Para conseguirlo, extraen de las masas trabajadoras todas las fuerzas que poseen y las desarrollan en su grado máximo, teniendo en cuenta las condiciones y las necesidades sociales del medio que rodea al individuo. Juntamente con esto, los programas escolares están en íntimo contacto con la vida y con las exigencias prácticas, contribuyendo de esa forma a la educación ideológica del ciudadano. Los métodos de enseñanza, a su vez, aprovechan el deseo, la necesidad de actividad que hay en los niños. Y, por último, la disciplina en la escuela es el régimen de una comunidad en la que, individual y colectivamente, aceptan todas las responsabilidades sociales.

Lo primero que se estudia es el proceso del trabajo. Se trata de conseguir que el niño comprenda las relaciones existentes entre las formas que reviste ese trabajo y el orden social y entre las formas del trabajo y las fuerzas de la Naturaleza. Partiendo del principio de que todo trabajo es

una conquista del hombre sobre las fuerzas ciegas de la Naturaleza, se educa al niño en la fe en la acción todopoderosa del pensamiento humano y de la ciencia. Con todo trabajo se obtiene un «producto». Ese producto puede servir para aumentar el bienestar individual, o de un grupo, o de la sociedad entera. De esa forma se enseña a los niños la manera de contribuir a acrecentar la producción y se les hace ver que sólo en un régimen colectivista no es posible la explotación del hombre por el hombre.

Método de «complejos», plan Dalton, internacionalismo, auto-organización... son otras tantas características de la práctica escolar soviética.

Y la escuela está tan íntimamente unida a la vida rusa, que todos los problemas que hoy tiene planteados la Rusia de los Soviets reaparecen en la escuela: la industrialización del país, la maquinización de la agricultura, la liquidación del analfabetismo, la lucha antirreligiosa, el combatir la mentalidad pequeñoburguesa, todavía tan arraigada... En el Congreso que en el pasado mes de marzo celebró la Federación Panrusa de los Trabajadores de la Enseñanza vi discutir apasionadamente todas estas cuestiones, en su afán de que la escuela y los maestros contribuyan eficazmente a la construcción socialista que están realizando. No en balde el Comité ejecutivo de U. R. S. S. tiene declarado: «Al hacer el balance de la edificación cultural de los 10 años de revolución, declaramos a las masas laboriosas del país nuestra gratitud a los maestros, que en estos años de dolor han sabido ser fieles a su vocación, desprendiéndose de los vestigios del pasado, colaborando fraternalmente con el proletariado.» Kalinin, Lunartcharski, Korosteleff, Pistrak, Apletin, Abolin y tantos más tuvieron importantes intervenciones. Se habló de la delicada situación de los maestros creyentes, ya que la escuela es antirreligiosa. Se habló contra la burocracia. Se habló de la feminización del personal docente—hay un 55 por 100 de maestras—. Se habló, sobre todo, de la proletarización de la cultura. En muchos sitios

se excluyeron de las escuelas a los hijos de los que carecían de derechos electorales. ¡Las escuelas sólo para el proletariado! En el Congreso se acordó atender primero a la clase obrera; pero si hay lugares libres, deben admitirse los hijos del *nepman* y del *kulak*, pues conviene reeducarlos, y que el maestro, haciendo de «filtro», purifique la conciencia del barro burgués y feudal... Y en cuanto a la enseñanza superior, aunque las estadísticas oficiales dicen que el 25,3 por 100 de los estudiantes son obreros, y que el 25,3 por 100 son campesinos, y el 27,5 por 100 empleados, y que el 11,9 por 100 se reparte entre el resto de la población, yo he visto al representante de Leningrado protestar de que un 30 por 100 de antiguos burgueses estudiaran en las Universidades. Y un buen día dejé de ver a una linda muchachita a quien conocí en la segunda Universidad de Moscú. Pregunté por ella. El Soviet de estudiantes encargado de revisar los orígenes sociales de los alumnos acababa de decretar su expulsión. Habían averiguado que era hija de un *kulak*...

Un niño de la escuela Chatsky.— ¡Cueste lo que cueste, hay que apoderarse del alma del niño!... ¿Lo han conseguido? Yo creo que sí. Han logrado, por lo menos, formar una mentalidad que a nosotros nos ha de sorprender. He visto a los pequeños de tres a diez años formar parte de una organización política. «Los niños de la revolución de octubre». Los he visto, de 10 a 16 años, formar parte de los grupos de *Pionniers*. Los he visto, a partir de los 16, integrar la juventudes comunistas *kon somols*. Los he visto desfilar por las calles protestando contra el *kulak*, contra el pope o plantando nidos en el campo... En la Narkompros me refería Pistrak, el gran pedagogo, la escena con Lunartcharski cuando los redactores de *La Fraternidad Infantil*, niños de nueve a trece años, después de una acalorada Asamblea, se le presentaron a defender sus reivindicaciones: bibliotecas, manuales escolares, comida caliente... Yo he visto a 130 niños de escuela Radiehtcheff entregados a la liquidación del analfabetismo. Y a los *Pion-*

niers cuidar de los pequeños mientras sus madres acudían a la escuela. Yo he visto Asambleas, discusiones, diarios murales de grupos de niños que me han dejado perplejo...

Una mañana... Visitaba yo uno de los mejores Jardines de la Infancia de Moscú, el de Chatsky. Era la primera escuela que visitaba. No figuraba en mi programa para aquel día. Hubo, pues, verdadera sorpresa. Schlegel, la directora, me acompañó a una de las clases. Alegre, limpia. Los 18 niños de cinco años que constituían aquella sección jugaban con barro. Unos, de pie; otros, sentados en el suelo; otros, en sillitas «montessori». Jugaban a los bomberos. Una casita, una escalera, unos hombres... La maestra hizo mi presentación: «Este camarada, pequeños, viene de España, de un país lejano, donde hay también niños como vosotros que son vuestros hermanitos»...

Unos siguieron jugando, otros volvieron la cabeza, y con sus ojos desorbitados me miraban sorprendidos. Hubo uno que, dejando de jugar, marchó al armario, cogió un libro y me lo entregó, al mismo tiempo que me dirigía unas cuantas palabras. Mi acompañante hizo rápidamente la traducción. «Este niño dice que tiene un libro que habla de sus hermanitos los niños de otros países. Que se lo regala a usted para que lo ofrezca en su nombre a sus hermanitos los niños españoles»...

No pude ocultar mi sorpresa. Mi sorpresa y mi emoción. En aquel libro, en efecto, se habla de los niños de todas las razas, de sus juegos, de sus padecimientos, de sus trabajos y explotaciones...

—¿Cómo te llamas, pequeño?— hice que le preguntaran.

—Iura; me llamo Iura— me respondió.

—Cuando yo vuelva a España, pequeño Iura, yo ofreceré en tu nombre este libro a tus hermanitos los niños españoles...

Hoy, divulgando el hecho, cumplo lo prometido. Guardo el libro como el más preciado de los recuerdos. Yo no olvidaré fácilmente la escena de aquella mañana en que un niño de cinco años me habló como no saben hablar los hombres: «Para mis hermanitos los niños españoles»...

¡Todavía hoy, al recordarlo, no puedo dominar la emoción!...

ESCUELAS Y EPIDEMIAS

por J. A. Palanca.

Siempre que entre la población infantil se presenta una enfermedad epidémica, es costumbre entre nosotros, como primera medida, cerrar las escuelas por un plazo de dos o tres semanas. El foco de parálisis infantil que hemos padecido durante el otoño pasado no podía hacer excepción a esta regla, y una vez más, rindiendo culto a la tradición, hemos decretado la interrupción del curso escolar.

Es muy difícil, en realidad, sustraerse a los prejuicios y a las costumbres, y esta del cierre de las escuelas a la menor amenaza de epidemia infantil corre parejas con la de la fumigación. Sin embargo, ya hay quien se da cuenta de lo absurdo de la medida, y recuerdo que un periódico de Madrid, en una caricatura, hacía la mejor de las críticas de la medida: «¿Estarás muy triste por no ver a tus amiguitos en el colegio?», le preguntaban a un niño; y él respondía: «No, señor; porque nos vemos todos los días en el cine...» Efectivamente; la escuela bien atendida y bien vigilada no sólo no representa un peligro, sino que es, por el contrario, el sitio único e ideal para una vigilancia eficaz sobre la población infantil. Lo absurdo, lo ilógico, es prescindir de ese fácil y cómodo observatorio y desparramar a los niños por toda la ciudad, para que vayan esparciendo el contagio por plazas, paseos y espectáculos.

Todavía si el cierre de las escuelas fuese hasta fin de curso, podría obtenerse algún beneficio; pero 15 ó 20 días, que es el límite prescrito generalmente en estos casos, apenas si será lo suficiente para que los niños enfermos se repongan algo y vuelvan a la escuela en condiciones de transmitir aún la enfermedad. Sería fácil indicar algunos trabajos confirmatorios de la inutilidad del cierre de las escuelas llevados a cabo por médicos y maestros americanos conjuntamente, sobre todo en el Esta-

do de Pensilvania; pero prefiero copiar los siguientes párrafos del doctor Frank W. Laidlaw, del servicio sanitario de Nueva York:

«La escuela en funciones y vigilada convenientemente por un médico sanitario puede constituir un valioso medio para ahogar una epidemia, y el sanitario que no utiliza la escuela durante la explosión de una enfermedad infecciosa susceptible de ser transmitida por contacto o convivencia entre los escolares no tiene mucho de sanitario.

No hay que olvidar que toda epidemia empieza por un caso. Practíquese al principio un detenido estudio de estos primeros brotes. Investíguese si la escuela ha sido realmente invadida, cómo y cuándo. El simple informe o la mera notificación de que un niño tiene escarlatina, por ejemplo, quiere decir muy poco. Analícese cuándo el niño empezó a estar enfermo, si lo estuvo en la escuela, en qué local de la misma, etc., y estos datos serán los que tendrán verdadero valor epidemiológico. El papel de la enfermera sanitaria en esta clase de trabajos es valiosísimo, y aunque su sostenimiento cueste dinero, más cuesta y más representa la clausura de las clases. De todas maneras, *conste que la clausura de una escuela es peligrosa.*»

A propósito de gastos, también los trae la fumigación, y generalmente, los mismos que creen en la suspensión de clases como medida salvadora creen también en la eficacia de la fumigación. Ha llegado ya el momento de no quemar más incienso a la tradición, ni justificar el empleo de estas fumigaciones simplemente porque lo reclame el tendero de al lado, ni decretar el cierre de una escuela en cuanto aparece una enfermedad infecciosa entre los niños.

Por nuestra parte, y desgraciadamente, el cierre de las escuelas tiene que mantenerse como un criterio ante una enfermedad infecciosa infantil, por la sencilla razón de que carecemos de vigilancia médica en las escuelas, y porque de esas enfermeras sanitarias, que son el complemento de muchas escuelas extranjeras, no tenemos aquí la menor representación. Digamos, pues, que la medida de cierre de las es-

cuelas que se tomó en Madrid con motivo de la epidemia de parálisis infantil, tomada precisamente a petición mía, fué una medida inútil, anticientífica y falta de lógica; inútil, porque no evita la propagación de la enfermedad; anticientífica, porque impide la vigilancia de los escolares cuando es más precisa, y falta de lógica, porque las escuelas públicas madrileñas son hoy por hoy más sanas, más limpias y más higiénicas que la mayoría de las casas de los escolares que las frecuentan. Pero digamos en seguida, en descargo nuestro, que con todos sus inconvenientes y con todos sus defectos, era necesario el cierre, porque ni tenemos una vigilancia médica apropiada en la escuela, ni contamos con esas enfermeras, que no limitan su acción a la escuela, sino que la prolongan, llegando a las casas, a la intimidad del hogar, y termina en la familia la labor que comienza y se desarrolla en la escuela.

Toda epidemia tiene consecuencias desagradables. En esta de poliomiélitis, la falta de mortalidad queda sobradamente compensada con el porvenir terrible e implacable que espera a esos pobres niños cojos, lisiados, deformes...; pero toda epidemia tiene también algo aprovechable, y quizá no sea lo menos el miedo, a veces el pánico, que infunde y que puede servir para enseñarnos, para mejorarnos y para perfeccionarnos. Esto ha pasado precisamente con la parálisis infantil. Y si ahora se medita serenamente ante esas cifras oficiales, expresión sincera de la verdad, habrá que reconocer lo infundado de la alarma. Cualquiera de las enfermedades infecciosas de la niñez ofrece constantemente más peligros que el pasado brote de poliomiélitis, y no digamos de la tuberculosis, que, sin alarmas, sin gritos ni alharacas, se lleva anualmente millares de angelitos al cielo...; y es que el carácter epidémico agudo y el aparato de las parálisis impresionan el espíritu público con una fuerza y una intensidad que no corresponden a la realidad de los hechos.

Pero busquemos el aspecto favorable de este hecho y tomemos la pasada epidemia de poliomiélitis como un aviso de la Providencia, como una llamada superior a

maestros y médicos, para hacernos comprender que nuestro deber es trabajar juntos, colaborar, compenetrarnos en la noble tarea de salvar al niño y de velar por la fortaleza de nuestra raza.

Y entre todos evitemos la dura necesidad de suspender las clases durante algún tiempo cada vez que una epidemia, por muy ligera que sea, amenace a la población infantil. Porque algo hay de triste, de inconfesable, en este proceder. Es tanto como declarar tácitamente que hoy por hoy nuestras escuelas son peligrosas para la salud del niño en cuanto ocurre la menor anomalía sanitaria. Y esto no puede ni debe ser.

(De *El Sol*.)

ENCICLOPEDIA

CAÏEL (1)
por Teófilo Braga.

Este armonioso pseudónimo oculta un nombre aun más poético, Alice, ennoblecido por la inteligente escritora portuguesa D.^a Alice Pestana, en una serie de trabajos literarios que hacen de ella una gloria de Portugal.

En los momentos en que una obra suya, la novela *Genoveva Montanha*, va a tener la consagración de generalizarse en lengua española, y cuando la eximia escritora, por su matrimonio con un sincero lusófilo, va a adoptar por patria civil la tierra de Lope y de Cervantes, se hace necesario, como comentario a su obra, esbozar algunos rasgos de su individualidad.

Bien desearía haber tenido íntima convivencia con la escritora que hoy presento al público español, para diseñar con facilidad su característica literaria; nunca nos vimos, ni nos hablamos. Pero su obra es vasta, y por ella entré en esa comunión de espíritu, que colocó a Caïel a mi vista en un foco de luminosa naturalidad. En su obra se descubren dos aspectos femeni-

nos, que la hacen sobresalir en este medio social moderno: posee *ternura*, esa cualidad delicada y fundamental de la mujer, y *energía*, rara en su sexo, pero que la impulsa a generosas iniciativas. De esa sencilla fórmula, se deduce el criterio para aquilatar bien su trabajo y prever las manifestaciones futuras de su talento.

Pero, antes de seguir, dos líneas biográficas: D.^a Alice Pestana nació en Santarém, en abril de 1860, de una familia que todavía tiene sangre insular: su madre era natural de la isla de Madeira. No es esto indiferente para explicar ese espíritu libre de convencionalismos, esa actividad e independencia con que comenzó el combate de la vida, dedicándose a la enseñanza privada y entrando en las lides de la Prensa.

Las fechas restantes de su vida son las manifestaciones sucesivas de su actividad pedagógica y artística. En 1878 hizo su estreno, lleno de buenos auspicios, en la Prensa, publicando en lengua inglesa, que conoce a la perfección, unos artículos sobre Shakespeare, insertos en la *Financial and Mercantile Gazette*. Se ve por este estudio que sabía llegar a la fuente viva del arte, y que se emancipaba de las idealizaciones ridículamente necias en que muchos escritores portugueses gastan todavía su tiempo.

En 1885, en el periódico *As Repúblicas*, redactado por Tomás Ribeiro y Camilo Castello Branco, es donde proplamente comenzó a ser conocida como escritora original, por unos breves cuentos, que agradaron por su sentimiento delicado, mereciendo ser reunidos en un volumen, en 1886, bajo el título de *As mães e as filhas*.

Tomás Ribeiro puso un prólogo a estos cuentos, que en breve fueron consagrados con una segunda edición (1888), en la cual se encuentran los juicios críticos de los principales escritores portugueses, quienes saludaron el gentil espíritu que se revelaba en las letras, siendo de notar las apreciaciones de Camilo Castello Branco, de D.^a María Amalia Vaz de Carvalho, de D. Antonio da Costa y del desgraciado y

(1) Este trabajo sirvió de prólogo a la traducción española de *Genoveva Montanha* (Madrid, 1900).

brillante Julio César Machado. Esa simpatía por el libro *As maes e ás filhas* no fué pasajera: acaba de aparecer la tercera edición de los delicados cuentos, aumentada con uno nuevo, intitulado *¿Superstição ou remorso?*

La vida de acción la atraía, y Caïel, por haber ejercido la enseñanza, fué encargada de una comisión oficial, de la cual dió cuenta en un *Informe de uma viagem de estudo a estabelecimentos de instrucção secundaria do sexo feminino em Inglaterra, Suiza e França*. Está fechado en 25 de enero de 1889 este importante documento, presentado al Ministerio do Reino (1).

Esta misión tuvo sobre su espíritu el trascendental influjo de abrir nuevos horizontes a su inteligencia, e imprimir un marcado relieve a sus creaciones como escritora.

Con este espíritu de energía, que contrasta con la apatía normal de su sexo, redactó las *Primeiras leituras*, en que, por medio de cuentos, se dirige a la infancia con sentimiento ingenuo. La primera edición de este libro es de 1890; se ha reimpresso en 1899.

En el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués Americano, figuró dignamente D.^a Alice Pestana. A este certamen, celebrado para conmemorar el Centenario del Descubrimiento de América (1892), envió su trabajo o Memoria *¿Que deve ser a instrucção secundaria da mulher?* Problema sin solución todavía en Portugal, donde la instrucción pública es dirigida desde el exclusivo punto de vista del expediente administrativo. Consecuencia de este trabajo fué que, al año siguiente, se encargase a D.^a Alice Pestana una nueva misión pedagógica, de que dió cuenta en el *Informe de uma visita de estudo a estabelecimentos de ensino profissional no estrangeiro*, fechado en 31 de agosto de 1893, y entregado al Ministro de Obras públicas, Comercio e Industria.

Debe notarse que esta comisión impor-

tante fué completamente gratuita, ¡cuando se despilfarran subvenciones para estudiar en el Extranjero los diferentes sistemas de contabilidad!

Pero la escritora no abandonaba sus creaciones literarias, y, así, publicaba al mismo tiempo, en la *Revista Ilustrada*, una nueva novela, *A filha do João do Outeiro*, que un año más tarde, en 1894, salía en volumen, ilustrada con dibujos de Condeixa; y en este mismo año daba a la publicidad otra novela en dos volúmenes, *Amor á antiga*. Conociendo los grandes maestros de la novela contemporánea, como Balzac, Flaubert, Daudet, Zola, la delicada escritora se inclinaba de preferencia hacia la novela inglesa, en que la vida moral se retrata con una cierta suavidad, que contrasta con el realismo brutal. Y esto mismo sucede en su hermosa novela, aparecida en 1896, *Madame Renan*, en que los tipos están bien dibujados, y las situaciones, fundadas en dramas subjetivos. Y, como desafiando la forma literaria para vencer sus dificultades, decidióse a escribir una novela en cartas: tal es *Genoveva Montanha*, publicada en 1898, y de la cual sale ahora la traducción española.

Este género es extremadamente difícil; usáronlo Madame de Stael y Balzac, habiéndolo fundado el autor de *Clarisa Harlow*. La acción no es narrada, ni pasa a la vista; dedúcela el lector, e interesándose por la reconstrucción de lo que pasa o está aconteciendo, las impresiones son más intensas, tomando casi un aspecto de realidad. A esto se debió el que, aun siendo la novela de Richardson tan pesada por la extensión de sus cartas, la impresión que ejerció en toda Europa fuera profundísima. En la novela *Genoveva Montanha*, las cartas son las que nos revelan los tipos, nos muestran el color o el aspecto moral, como las de Doña Feliciano, en una redacción popular casi intraducible, y nos hacen adivinar esa vaga tristeza que causó la desgracia de Genoveva por no haber definido el sentimiento, que se transformó en un primer amor, psicosis, devenida mórbida por el alocado casamiento de su primo.

(1) Corresponde en Portugal a nuestro Ministerio de la Gobernación, y de él dependen los asuntos de Instrucción pública.

Después de este trabajo literario, doña Alice Pestana tuvo *saudades* de su vida de acción, y encontró el objetivo verdadero y único de la mujer en la civilización moderna: fundar la paz social, hasta hoy no comprendida de los políticos y de los Gobiernos; convirtióse en propagandista de la aspiración moderna de las almas puras, que se fortifican espontáneamente en la organización de las ligas de la paz en las naciones cultas. En 1898 entró en este campo, con su elocuente manifiesto *La Femme et la Pair: Appel aux mères portugaises*; y, más tarde, en 18 de mayo de 1899, se inauguraba, por su iniciativa, la *Liga portuguesa da Paz*, siendo, como presidente, el alma de este movimiento, que coloca a Portugal en cooperación con los esfuerzos de las generosas asociaciones europeas que persiguen el mismo ideal. Portugal tomó parte en el Congreso de La Haya para la Paz, y el informe de sus delegados se ha publicado en el *Diário do Governo* de 3 de mayo de 1900. Fué la *Liga portuguesa da Paz* la que hizo conocer en Portugal la importancia de este Congreso; sin la presión de la opinión pública, por ella esclarecida, tal vez el Gobierno portugués hubiera dejado pasar ese acto, en que se estableció un estado jurídico para los conflictos internacionales. En este trabajo de la *Liga portuguesa da Paz* es donde D.^a Alice Pestana ha desenvuelto su energía femenina, conciliando voluntades, armonizando desacuerdos de opinión, excitando apatías, despertando ideal en los espíritus.

La energía fecundiza su elaboración literaria. Así, de 1899 a 1900, publicó, quincenalmente, veinticuatro números de la *Revista Branca*, dedicada a los pequeños y a los nuevos; y, simultáneamente, *O Tio Victorino*, novela basada en un estudio expresamente hecho en *Os Lusíadas*, y dedicado a los niños portugueses en conmemoración de la fiesta nacional del Cuarto Centenario de la India. Su último y más reciente trabajo, *Commentarios á vida*, es una colección de artículos publicados en diversos periódicos. Cúpome la gloria de la dedicatoria de este libro, prologado

por el claro espíritu de Teixeira Bastos. Hállase en este momento en vías de publicación otra novela de Caíel, *Testamento de mãe*. Finalmente, en la última temporada teatral, púsose en escena en el Teatro Normal de *Doña Maria*, de Lisboa, su composición dramática en un acto, *Pri-meira agonia*.

Es cierto que la mujer de treinta años, según el gran entendedor Balzac, se halla en esa edad en que tiene conciencia de su encanto. De la mujer de cuarenta, hemos de decir que se encuentra en aquella otra en que sabe unir a la energía la ternura, con las cuales puede ejercer la más profunda acción social. Caíel comprende, de seguro, la verdad de este vaticinio.

LA SESIÓN DE NUEVA YORK
DEL INSTITUTO DE DERECHO INTERNACIONAL
por Rafael Altamira,
Catedrático de la Universidad de Madrid.

La reunión del Instituto de Derecho Internacional que acaba de celebrarse ha sido llamada oficialmente sesión de Nueva York. Este nombre es relativamente impropio, puesto que todo el mundo entiende por Nueva York la ciudad así llamada y que la sesión referida ha tenido por sede el Hotel de Bryarcliff, a orillas del Hudson y a hora y media de la gran metrópoli de los Estados Unidos. Este apartamento de la ruidosa urbe tuvo por objeto ofrecer a los congresistas un medio tranquilo, propicio al trabajo intelectual que el Instituto exige y libre de las perturbaciones de todo género que ofrece la antigua Nueva Amsterdam. La localidad de Bryarcliff estuvo, a ese respecto, bien elegida. Por añadidura, proporcionó a los miembros del Instituto (la mayoría de los cuales iba por primera vez a los Estados Unidos de Norte América) la contemplación de uno de los paisajes más hermosos del Este en toda estación, pero muy singularmente en el espléndido otoño de la primitiva Nueva Inglaterra. Ante la admirable sinfonía de colores—verde, rojo, anaranjado, amarillo,

cuero—de los bosques que rodean Bryarcliff, visten todas las colinas de la comarca y bajan hasta reflejarse en el magnífico río que por primera vez vió y mencionó Verrazano en 1524, no puede uno menos de acordarse de las palabras con que describió esta tierra, a comienzos del siglo XVII, Enrique Hudson: «Es la mejor para el cultivo de todas las que conocí hasta ahora y abunda en árboles de las más varias especies».

Científicamente (y podría añadirse, políticamente sin echarlo a mala parte), la sesión de Bryarcliff ha tenido una importancia verdaderamente extraordinaria.

En primer término, ha sido la primera que el Instituto celebra fuera de Europa y en territorio americano. Este hecho es significativo y pudiera ser también rico en consecuencias provechosas para el Derecho internacional, especialmente para las relaciones entre el antiguo y el Nuevo Mundo. La buena comprensión de esto requiere algunas explicaciones.

El Instituto de Derecho Internacional fué creado, por iniciativa belga, en 1873. No es, sin embargo, una asociación europea, sino universal. Sus miembros titulares y asociados se reclutan en todos los países del mundo entre los hombres que cultivan el Derecho internacional, ya teóricamente, en la cátedra y los libros, ya prácticamente, en el ejercicio de funciones arbitrales, judiciales o diplomáticas. Los países americanos están representados en él ampliamente. Aunque a la presente reunión han faltado bastantes titulares y asociados, en el número de los asistentes figuran nueve norteamericanos, cinco hispanoamericanos y un brasileño. Un japonés representó al Asia.

No obstante esa amplísima composición, el Instituto, como ya dije antes, sólo se había reunido en Europa. Para que no viniese antes a América, conspiraron diversas causas: lo largo y (para muchos) lo penoso y caro del viaje; el tiempo que éste obliga a descuidar los asuntos de la madre patria, y quizá también el hecho de que los americanos fundasen, años ha (pero muchísimo después que los belgas), otro Ins-

tituto de Derecho Internacional, que para muchas gentes tenía el aire de un competidor, poco favorable tal vez a que pisara su terreno propio el antecesor europeo.

Estos recelos—aun en el caso de que tuviesen algún fundamento real—han sido desvanecidos mediante el entusiasmo y la buena voluntad del Dr. Jaime Brown Scott (Presidente del Instituto en el ejercicio de 1928-29) y el apoyo de la Fundación Carnegie, de quien los miembros de aquella Corporación hemos sido huéspedes espléndidamente atendidos desde el momento del embarque para América.

La primera consecuencia de este hecho ha sido afirmar el carácter universal del Instituto creado en 1873. El americano sigue siendo exclusivo de las naciones del Nuevo Mundo. La segunda consecuencia consiste en haber estrechado fuertemente los vínculos entre los miembros europeos y americanos y haber fortalecido en todos el sentimiento de que «la Ciencia no tiene fronteras» (y perdonen los lectores lo manoseado de la frase, pero en este caso es oportuna), y de que el Derecho internacional científico no puede ser diferente a uno y otro lado del Atlántico, como tampoco lo es el positivo.

Con esto tendría suficiente la sesión de Nueva York, o de Bryarcliff, para afirmar su especial importancia. Pero no ha sido ése su único mérito. La materia de sus deliberaciones y la cantidad y calidad de sus resultados científicos, la colocan entre las más fecundas y útiles del Instituto. En ese sentido, dos notas la caracterizan, en mi opinión. Es una la de haber discutido y adoptado una declaración referente a los derechos del hombre, es decir, de la persona humana individual. La otra es la de haber dominado, en el cuadro de asuntos de su programa, los temas referentes al Tribunal Permanente de Justicia Internacional. Ambos hechos son significativos y corresponden a las circunstancias y preocupaciones principales del momento presente.

De la oportunidad de la declaración referente a los derechos del hombre, no dudará seguramente nadie que, independien-

temente de sus ideas respecto a la constitución del Estado y a la construcción de los organismos de éste, crea que el fondo sustancial de la vida política consiste en el respeto y el libre ejercicio de los derechos mencionados. Bastaría el hecho de que algunas doctrinas y regímenes modernos les nieguen valor (y, por tanto, necesidad de existencia) para que la iniciativa del Instituto revista una singular importancia. La gran mayoría de los 61 miembros del Instituto presentes, constituida por hombres nacidos en 22 naciones y pertenecientes a religiones, filosofías y políticas muy diversas, ha votado en favor de la declaración. Un solo voto en contra (y aun ése muy relativo), y algunas abstenciones, las más de las cuales no significan ni oposición ni indiferencia, sino discrepancia en cuanto a la pertinencia para el Instituto de pronunciarse sobre aquella materia; y, precisamente, esas razones de abstención, dadas por algunos, sirven para subrayar todavía más la voluntad y la intención de la mayoría. El cuadro de los derechos votados comprende los de la vida, la libertad y la propiedad debidamente garantizados, sin distinción de nacionalidad, sexo, raza, lengua y religión, y con plena igualdad (art. 10). La declaración acentúa y precisa, en artículos sucesivos, «el derecho al libre ejercicio, así público como privado, de toda fe, religión o creencia cuya práctica no sea incompatible con el orden público y las buenas costumbres»; el derecho «al libre uso de la lengua escogida por cada individuo y a la enseñanza de esa lengua»; la obligación para el Estado de respetar esos derechos, muy particularmente de no negar ninguno de ellos «por motivo que, directa o indirectamente, se base en la diferencia de sexo, raza, lengua o religión», y de abstenerse de retirar la nacionalidad a nadie (salvo por causas determinadas en la legislación general de cada país), fundándose en motivos de «sexo, raza, lengua o religión».

Conviene advertir que la libertad de enseñanza de la lengua escogida por cada persona se refiere exclusivamente a la enseñanza privada, y no implica, por parte

del Estado, obligación alguna de crear establecimientos dedicados a la realización de ese derecho, ni de sostenerlos o subvencionarlos. Así quedó entendido con la aceptación por la Comisión respectiva de una de las enmiendas que tuvo el honor de presentar. Dado el hecho de que, por virtud de las últimas correcciones de estilo, el texto definitivo de la declaración ofrece algunas variantes de forma respecto del aprobado al final de la discusión de cada artículo, y esto pudiera inducir al lector que ignore los precedentes a una interpretación sensiblemente distinta de la que corresponde a cada frase, conviene, en caso de duda, consultar las actas de cada sesión y el texto de las enmiendas aprobadas.

Los otros temas examinados por el Instituto han sido los siguientes: Estatuto jurídico de las Sociedades; Inmunidades diplomáticas de las personas investidas de funciones de orden internacional; Extensión del arbitraje obligatorio (en conexión con la ampliación de la competencia del Tribunal de Justicia Internacional); Acceso de los particulares a las jurisdicciones internacionales (en especial la del Tribunal referido); Codificación del Derecho internacional; Naturaleza jurídica de las consultas (*avis consultatifs*) emitidas por el Tribunal ya citado. Como se ve, de siete asuntos, tres se refieren a la repetida jurisdicción de La Haya, aparte de que en la discusión de algún otro el Instituto se haya referido más de una vez a la jurisprudencia de aquélla.

La razón de esto reside en el hecho de que, por virtud de la extensión que la firma de la «cláusula facultativa» (justicia obligatoria) y de numerosos tratados modernos de arbitraje han concedido al Tribunal de La Haya, la vida jurídica internacional, en cuanto depende de la función judicial, se halla hoy en manos y bajo la influencia de aquél. El Instituto ha reconocido ese hecho y le ha otorgado la importancia que merece.

Justamente con esto, la sesión de Nueva York se ha caracterizado por la atención prestada al tema de Francisco de Vitoria

y su escuela de Derecho internacional. El origen de esa atención se halla en el tácito consentimiento del Instituto (un acuerdo definitivo no es reglamentariamente posible hasta 1931), para que su sesión de 1932 se celebre en España y contribuya al homenaje preparado a la memoria de aquel insigne profesor de Salamanca y de sus doctrinas internacionales. Sabido es que la iniciativa de ese homenaje procede del actual presidente del Instituto, Dr. Brown Scott, y que la patrocina en los Estados Unidos un Comité especialmente creado para ese objeto y compuesto por juristas norteamericanos. Con ese motivo, el doctor Brown Scott ha expuesto sus ideas respecto de Vitoria y la escuela española de los siglos XVI y XVII, en diferentes actos públicos celebrados por el Instituto. Esas ideas se han precisado ahora de una manera especial con el concurso de otras personas que trabajan en este asunto de conformidad con el Dr. Brown Scott.

Nadie ignora que la razón principalmente alegada para conceder una estimación especial en la historia del Derecho llamado antes «de gentes», a las ideas y el sistema de Vitoria y de algunos de sus discípulos, contemporáneos y continuadores, estriba en la comprobación de que fueron precedentes inmediatos y fundamentales de los libros de Hugo Grocio. El mismo Grocio lo declaró con honrada franqueza la mayoría de las veces. El Dr. Brown Scott, y algún otro tratadista moderno, pretende algo más, a saber: que lo esencial del Derecho internacional moderno (y en parte del futuro), se encuentra ya en Vitoria y en los otros teólogos juristas españoles de los siglos XVI y XVII, y que en ese sentido, por lo menos (como también en el de la construcción científica), la ciencia del Derecho internacional es una creación española, aparte el valor propio de la obra de Grocio.

No sería de extrañar que esa concepción del lugar que corresponde al pensamiento español en la Historia hallase algunos contradictores que, sin desconocer ninguno de los altos méritos de Vitoria, estimen que la construcción científica del

Derecho internacional es posterior a éste. Quiero dejar claramente establecido aquí que ni afirmo ni niego en punto a esa cuestión. Lo primero que haría falta para tomar posiciones a ese respecto sería determinar claramente qué es lo que se discute, o, en otros términos, qué es lo que cada cual entiende por ciencia de una rama del Derecho y qué por sistema, y el valor que concede a este último en la creación científica. Pero lo que sí me importa decir ahora es que, independientemente de ese aspecto, Vitoria y sus discípulos y contemporáneos ofrecen un caudal de principios e ideas en punto a las relaciones entre los Estados y los hombres de distinta nacionalidad, raza y civilización, que representa, no sólo una novedad en el orden de los que en el siglo XVI conocían y proclamaban los filósofos y juristas de todos los países, sino también un sentido jurídico libre de toda preocupación egoísta de patria y de intereses, y un calor de humanidad, tanto más insignes y nobles, cuanto que se produjeron y actuaron en función de uno de los problemas concretos de Derecho internacional en que más ha influido siempre—y sigue influyendo—el patriotismo desviado por la más utilitaria patriotería, a saber: el de dominación de territorios ajenos y gobierno de pueblos inferiores.

Bastaría esto—aunque no se comprobara lo otro—para justificar el proyecto del Instituto de Derecho Internacional en punto al homenaje ideado por el Dr. Brown Scott.

(De *La Nación*, de Buenos Aires, 29 de noviembre de 1929)

INSTITUCION

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.

LIBROS RECIBIDOS

Luzuriaga (Lorenzo).—*Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*.—Madrid, J. Cosano, 1929.—Don. del Museo Pedagógico Nacional.

Sociedad para el progreso social.—*Crónica del primer Congreso de la Sociedad para el progreso social. (Barcelona, 24 a 27 de junio de 1929)*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1929.—Don. de la Sociedad.

Lope de Vega.—*El cordobés valeroso Pedro Carbonero. Publicada por José de Montesinos*.—Madrid, 1929.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Bello (Severino).—*Guadarrama, Madrid y el agua de Lozoya*.—Madrid, Artes Gráficas, 1929.—Don. del autor.

Ruiz de Azúa (Justo).—*Contribución al estudio de las euflicíneas y euequisetíneas españolas, especialmente de las provincias vascongadas*.—Madrid, 1928. Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Gómez de Baquero (D. Eduardo).—*Les-sing y el Laoconte*.—Madrid, 1929.—Donativo del autor.

Mantovani (Juan).—*El problema de la educación*.—La Plata, 1929.—Don. de D. Martín García.

Rezzano (José).—*Función del maestro en los sistemas nuevos de educación*.—La Plata, 1929.—Don. de la Universidad de La Plata.

Hartmann (Dr. Juan).—*La enseñanza primaria de la Cosmografía*.—La Plata, 1929.—Don. de ídem.

Scala (Augusto C.).—*La enseñanza de la Botánica en la escuela primaria*.—La Plata, 1929.—Don. de ídem.

Mantovani (Juan).—*El problema de la educación*.—La Plata, 1929.—Don. de ídem.

Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.