

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: Calle de Francisco Giner, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 12 pesetas en la Península y 15 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1,25 pesetas.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO LX.

MADRID, 30 DE SETIEMBRE DE 1936.

NUM. 917.

MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO

COLLADO MEDIANO - 1.º DE SETIEMBRE DE 1935.

El día 1.º de este mes se cumplió el primer aniversario del fallecimiento del que fué nuestro *maestro* queridísimo. Su recuerdo perdura en todos, amigos y discípulos, vivo y tierno.

Pero, ante las horas trágicas por que atraviesa nuestra patria, muchos, si no todos, han pensado seguramente que la muerte fué piadosa con él, evitándole las amarguras y dolores que su espíritu, delicadamente exquisito, habría sufrido al contemplar las crueldades de la lucha en campos y ciudades, y los odios desatados entre hermanos.

A pesar de todo, esperemos confiados, inspirándonos en aquel optimismo que nunca le abandonaba, que el próximo aniversario ha de encontrarnos salvados de las angustias del presente y en pleno triunfo de los ideales de libertad y de justicia que siempre amara él profundamente.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Los problemas de la escuela. XX. La biblioteca escolar, por D.^a María Sánchez-Arbós, pág. 193.—El *self-government* en la escuela (*conclusión*), pág. 196.—El doctor Decroly, por M. A. Ferrière, pág. 201.

ENCICLOPEDIA

La misión del Tribunal permanente de Justicia internacional en el mantenimiento de la paz, por Ake Hammarskjöld, pág. 207.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: En memoria, por D. Ragael Altamira, pág. 213.—Notas de excursiones. Puente del Arzobispo al Monasterio de Guadalupe (*conclusión*), por D. José M.^a Giner y D. José Ontañón, pág. 214.—Obras Completas de D. F. Giner de los Ríos, página 215.—Libros recibidos, pág. 216.

PEDAGOGÍA

LOS PROBLEMAS DE LA ESCUELA

por D.^a María Sánchez-Arbós, C. A.

Directora del Grupo escolar "Francisco Giner", de Madrid.

XX.—LA BIBLIOTECA ESCOLAR.

La necesidad, generalmente sentida en todas partes, de leer con toda prisa, no ha dejado de sentirse intensamente en la escuela, de donde quizá ha partido en estos últimos años la gran afición a la lectura de nuestra masa infantil. Los maestros jóvenes que en estos años van a los pueblos reclaman libros, para ellos y para los

niños. Ya va siendo frecuente presenciar las clases de las diferentes escuelas que visitamos a base de un libro que el maestro tiene en la mano, que lee y comenta, a diferencia de esas otras escuelas algo más viejas en que el maestro lleva la lección preparada y han de escucharla forzosamente los oyentes. Las escuelas actuales, las urbanas y las rurales, con pocas excepciones, bien porque lo reclaman los niños, o bien porque lo sienten los maestros, establecen bibliotecas antes que cualquier otra labor complementaria más o menos precisa. No está mal que sin más inconvenientes procuremos en todas partes una biblioteca y que lo primero sea establecerla, aun con inconvenientes y con defectos, que en un principio no se pueden fácilmente corregir. Ya decíamos en otra ocasión que lo interesante es hacer las cosas bien desde el principio; pero que como no siempre se pueden hacer bien, convendrá hacerlas como se pueda, mejor que dejarlas en letra muerta.

Está bien, repetimos, en que el primer afán sea recoger libros y establecer bibliotecas en las escuelas. Que los niños lean lo que quieran y como quieran, y será lo más humano que observemos en este primer afán por la lectura qué es lo que nosotros debemos entresacar en nuestras observaciones, para que después que ya disfrutamos de una biblioteca consigamos de ella todo aquello que pueda rendir.

El primer afán que advertimos en los niños es el de leer mucho y de prisa. Parece que este mundo infantil ha sentido hambre de lectura y llega ahora a los libros con un deseo insaciable de sus páginas. "Ya he leído todos éstos", me decía un pequeño parándose ante una estantería, y mostraba en su ardiente afirmación el deseo de hacer en dos minutos otro tanto con los dos estantes que quedaban; sin embargo, cuando yo abrí el libro que tenía en la mano, para leer en voz alta una de sus páginas, este niño no lo reconoció, a pesar de ser el libro de esa estantería en que él me decía que los había leído todos. Claro está que hemos de venir a nuestro interior para convencernos de que en los

libros que pasan por nuestras manos, cada uno de nosotros no vemos claramente más que aquellas escenas que están de acuerdo con nuestra presencia moral, y que, como consecuencia lógica, el niño aprecia en los libros que lee muy poco de lo que nosotros apreciamos, y entresaca de ellos solamente lo que mejor se acopla a su mundo actual. Esto lo podemos confirmar nosotros bien claramente, si hemos observado el diferente efecto que nos produce el mismo libro en situaciones distintas de la vida, y es quizá esta observación una de las que más pueden ayudarnos a llegar a utilizar los libros de nuestra biblioteca con el mayor provecho que es de desear. De los libros que los niños han leído ya, entresacar nosotros, para leerles en voz alta, alguna escena preferida, cualquier detalle delicado que lleve al niño a solazarse en lo que ha entendido o a interesarse por aquel detalle que no supo apreciar oportunamente. Esto esfuma un poco ese afán por leer de prisa y por devorar un libro tras otro, que cuando la biblioteca no es muy nutrida, trae consigo el correspondiente problema.

Otra observación interesante es la incertidumbre del niño por el libro que va a escoger para su lectura. Se le ofrecen a la vista cuentos, aventuras, poesías, biografías, leyendas..., y dejando a un lado el caso del niño inteligente que lleva ya trazada su línea a seguir, aunque sea más o menos acertada, la mayoría de los niños, ante la duda de escoger un libro, se inclinan por el lado de mayor seguridad para su recreo: piden un cuento; luego este cuento es demasiado infantil o se parece mucho a otro que ya conocen, y, claro está, o devuelven enseguida el libro, con la consigna de "ya lo he leído", o pierden el rato aburridos, haciendo pasar tontamente sus páginas. Para evitar esto, convendría explicar a los niños cómo el título de las materias no es lo que debe prevenirnos a leerlo, y hasta es útil y de resultados magníficos invitar a los niños, obligándoles habilidosamente a que tomen para su lectura libros que de primera intención no apetecen.

Durante este segundo curso de disfru-

te de biblioteca hemos obtenido también excelentes resultados con hacer que los niños lleven su cuaderno de biblioteca, anotando cada tarde que pasan por ella (dos por semana) el libro que leen, indicando el autor, el título, el número de páginas que tiene y la síntesis de lo leído cada día, apuntando las notas generales cuando se termina por completo de leer aquel libro. Con esto hemos conseguido fijar un poco la fugaz atención de los niños y que no tomen el mismo libro varias veces, por no recordar siquiera que ya lo tuvieron entre sus manos.

Estas ligeras observaciones y otras mucho más interesantes que los maestros podemos todos recoger, deben ir encaminadas a retener, en parte, esa febril afición a que pasen por nuestras manos los libros sin que aprovechemos de ellos ni la vigésima parte de su valor, y, sobre todo, a remediar el grave problema que es para todos el utilizar una reducida biblioteca de cien libros, cuando los lectores pasan en número de ochocientos, cosa frecuente en nuestras escuelas, que ahora comienzan a disfrutar de esta elegancia espiritual que todos los niños van sintiendo.

En nuestro afán de vivir una escuela amplia y libre, vamos dejando a los niños quizá demasiado desamparados muchas veces; hermosa es la libertad; pero habrá que enseñar el camino derecho que nos lleve a poder disfrutarla. Si no sabemos por dónde se llega a ella, de nada nos servirá que exista más o menos cerca. Pasado el primer vehemente deseo que el niño tiene por leer, se siente la necesidad de que le enseñemos a hacerlo con provecho, y de que pasado el primer momento de entusiasmo, el niño no vea en la biblioteca nada más que una serie de libros repletos de aventuras que ya conoce y que ni siquiera llaman ya su atención, sino que vaya siempre a ella con el amoroso entusiasmo de disfrutar con las páginas del libro que tome, de ese goce especial que ofrece el recogimiento y la devoción de un libro en nuestras manos.

Sobre la selección de los libros que pue-

den formar la biblioteca escolar, habría mucho que decir. Mientras el mundo infantil no sea una realidad para todos, tenemos que tomar los libros que nos lleguen. Algunas entidades han tomado ya la feliz iniciativa de seleccionar los libros que pueden ser base de una biblioteca escolar; pero claro es que tropiezan con tener que escoger entre los libros publicados, y éstos no son los más adecuados para los niños. En general, los libros que se editan para las escuelas pasan de lo demasiado infantil a lo demasiado formal, o de lo muy grotesco a lo excesivamente serio. Nos faltan libros para esta edad escolar que pasa de los seis años y no llega a los catorce, y esto lo hemos podido observar también en las tardes de biblioteca, en que los mayores toman sin titubeo las aventuras de Julio Verne o del capitán Gilson, y los de diez años optan por recrearse con *El Infantil* o el *T B O*, a falta de un libro que les satisfaga tan profundamente como las aventuras mencionadas, que toman los mayores de trece o catorce años. En este asunto de la biblioteca escolar, también hemos podido observar cómo, en general, las niñas, quizá por su más rápido desarrollo, piden libros menos infantiles que los muchachos a edad equivalente. Entre los libros que se traducen del Extranjero escritos para los niños, hay una marcada inclinación hacia ellos, mejor y más preferida simpatía que por nuestros actuales escritores. ¿Es que es mejor aquella literatura? Quizá no; es, sencillamente, que la consideración y simpatía hacia el niño es más delicada y refinada en otros países que en el nuestro, y esta consideración al niño se traduce forzosamente en las obras que para los niños se escriben, y que, en realidad, no son más que escenas reales, pero adornadas con esa veneración y ese entusiasmo que los niños deben inspirarnos, y que mientras esto no llegue, no podremos ofrecer los países la cantidad de sensibilidad que exige toda regular civilización.

EL SELF-GOVERNMENT EN LA ESCUELA (1)

(Conclusión.)

III

RESULTADOS DEL "SELF-GOVERNMENT"
EN LA ESCUELA. EDUCACIÓN MORAL (2).

Si verdaderamente, "la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva se aprende de la mejor manera con la práctica", como afirma M. Ferrière, es indudable que el *self-government* ofrece a la educación el mejor medio para establecer esta práctica; este método, en efecto, coloca a los niños en condiciones en que deben obrar por sí mismos y escoger precisamente entre el bien y el mal, sea en sus propios actos, sea en los de sus camaradas: he aquí lo que realmente constituye la moral en práctica.

¿Cuáles son, como consecuencia de ese sistema, las cualidades morales comprobadas en los alumnos que gozan de la libertad, más o menos grande, que les concede el *self-government*? Nuestro cuestionario había preparado una escala completa de sugerencias, a fin de obtener las respuestas más detalladas y más exactas.

Sentido de la responsabilidad.

Un sentido creciente de responsabilidad aparece comprobado casi unánimemente, pues figura en el 98 por 100 de las experiencias; esta facultad está "con frecuencia desarrollada en alto grado", "aun en los niños más pequeños", siendo "a menudo muy notable" y prueba una "comprensión creciente de la obligación social y de la responsabilidad personal"; se ha notado "un aumento del interés general de los niños, de su capacidad de trabajo desde el punto de vista de la responsabilidad". Seguramente, "el desarrollo del sentido de responsabilidad depende de la organización del *self-government*, de los tipos de niños, de las

funciones que haya que desempeñar y de la duración de la práctica de este método por esos mismos niños". Sin embargo, no faltan casos en que "las reglas disciplinarias acordadas no han sido establecidas inmediatamente y han ocasionado la negligencia y el desorden".

Hemos observado algunas desfavorables experiencias en que la importancia del sentido de responsabilidad ha sido exagerada y ha producido casos de hiperconciencia. Los niños, sobre todo las muchachas, han tomado su papel demasiado en serio y han llegado a la fatiga:

"No eran ya niños, sino adultos."

"El sentido de responsabilidad ha aumentado, pero la alegría ha desaparecido de los semblantes; los niños se han hecho serios y severos."

En efecto, esta observación, que—según nos dice el resumen polaco—se ha hecho con bastante frecuencia, sin diferenciar escuelas primarias y secundarias, revela un peligro derivado de una aplicación demasiado rigurosa del *self-government*, que no corresponde a la mentalidad de los niños.

Espíritu de ayuda mutua.

Parece que el espíritu de ayuda mutua se ha desarrollado gracias al *self-government*; esto se ha observado en la mayoría de las experiencias, excepto cuando éste método se ha aplicado demasiado parcialmente. Se nos ha hecho notar que este espíritu es "frecuente", "muy desarrollado", "muy notable", que se encuentra "a menudo", que ha tomado una "gran extensión", y que "da origen a excelentes iniciativas por parte de los alumnos". Este espíritu de ayuda mutua ha sido, sobre todo, comprobado en las experiencias realizadas a la vez sobre los alumnos mayores y los más pequeños. Los pequeños sólo si dan pruebas apenas de este espíritu. En algunos gimnasios (en Polonia), en lugar de la ayuda mutua, ha sido, desgraciadamente, la hipocresía lo que se ha mostrado; los aprovechados, abusando de las ocasiones de auxilio mutuo en favor propio,

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) B. I. E.

no han sido raros. Por el contrario, en algunos casos, "la ayuda mutua se ha llevado hasta el fanatismo, sobre todo cuando los alumnos tenían que hacer aprender sus lecciones a sus compañeros". Este espíritu no es tan vivo en el dominio material.

Dominio de sí mismo.

Las respuestas son casi unánimes en comprobar una cualidad precisa para la formación del carácter: el mayor dominio de sí (*self-control*), sobre todo en los alumnos que desempeñan funciones en el *self-government*.

"Ese control interior es una nueva y excelente adquisición, que proviene del *self-government*; los alumnos aprenden así que es mejor hacer una cosa por ella misma que hacerla porque haya sido exigida por el maestro."

"Desarrollo de mejores jefes de la comunidad", "una mejor disciplina, sobre todo", resultan dondequiera del empleo de este método, que enseña a los alumnos a gobernar su clase o su escuela como una pequeña comunidad y exige, al mismo tiempo, que cada uno de ellos trate primero de dirigirse a sí mismo.

Una escuela primaria de Francia escribe: "En cuanto a la disciplina, los niños más turbulentos, cuando fueron investidos con los poderes de la autoridad, fueron los más ardientes defensores del orden; los aguafiestas, cuando hubieron comprendido la confianza que se depositaba en ellos, se sometieron de buen grado, y no he tenido que intervenir sino muy raras veces."

Después de la introducción del *self-government* en una escuela de la India, "cesó el desorden. Los muchachos aprendieron a venir a la escuela a su hora, lo que había sido imposible de conseguir hasta entonces; la autodisciplina mejoró."

Espíritu de justicia y valor de los juicios de los alumnos.

Una cualidad también revelada en la mayoría de las respuestas de nuestra in-

formación es el espíritu de juicio y de justicia, suscitado y desarrollado por la práctica del *self-government*. El *self-government* "interesa a los alumnos", "les incita a tratar con todo cuidado de formular juicios sanos y justos", como lo reconocen casi unánimemente los que han participado en nuestra encuesta.

Sin embargo, se plantea una cuestión muy delicada, que ha sido objeto de vivas discusiones, tanto por parte de los adversarios como de los partidarios de la autonomía de los alumnos: ¿puede el espíritu de justicia de los niños, gracias al *self-government*, ser desarrollado de tal manera que esos niños formen siempre un juicio justo? ¿Son, en general, los niños capaces de infligir castigos justos? El problema de los castigos, que por sí mismo es ya tan serio, se encuentra todavía complicado por esta cuestión: "¿No se ha puesto en manos de los alumnos autorizados a juzgar, a condenar y a castigar a sus compañeros un arma peligrosa para manos infantiles?"

Este problema lo hemos abordado ya en la parte descriptiva de nuestro informe, consagrada a las sanciones consideradas desde el lado práctico, estudiando la extensión del poder concedido a los alumnos que infligen castigos. El análisis de las respuestas nos prueba que ninguna autonomía escolar ha autorizado a los alumnos a juzgar a los culpables, en ningún caso, ni aun cuando, a veces, una completa libertad se había concedido al tribunal o a la asamblea de alumnos. A cada momento se encuentran casos que no pueden ser juzgados por los alumnos, pues no están capacitados para ello.

En los límites de la jurisdicción confiada a los alumnos, ¿qué suma de confianza se puede tener en el cumplimiento, por su parte, de esta difícil tarea? Un tercio de las respuestas se pronuncia por la incapacidad general y estima que, en la mayor parte de los casos, los castigos infligidos por los niños son demasiado severos. Un cierto número de pedagogos encuentra que sólo los niños pequeños son incapaces de juzgar verdaderamente; otras respuestas, no menos numerosas, observan que si los ni-

ños poseen un sentimiento de justicia muy vivo, en cambio, no comprenden bien el alcance de las medidas punitivas, y por eso juzgan demasiado severamente.

"Al principio de un proceso, dice una respuesta, los niños critican y juzgan con severidad de un modo completamente espontáneo; pero después de algunas horas, la simpatía domina al juicio y les hace lamentar y anular el castigo."

Algunos de nuestros colaboradores observan que la incapacidad de los comienzos desaparece si se prosigue la experiencia bastante tiempo.

El problema de la aceptación del juicio de los niños por los niños juzgados aparece como muy interesante. He aquí una respuesta que trata de ello:

"Los niños confiesan que el castigo infligido por sus camaradas les es menos doloroso que el infligido por los adultos, por no tener entonces el sentimiento de que es uno más fuerte que ellos el que juzga."

Pero también encontramos opiniones contrarias, como ésta:

"Los niños tienen un miedo casi insuperable al juicio de sus compañeros (tribunal de alumnos) y prefieren un castigo más severo, pero infligido por el director o los maestros."

"En casi todas partes se lamentan de los tribunales de niños" (resumen polaco).

Estas opiniones contradictorias bastan para mostrar las dificultades que se oponen a un resumen de todas las opiniones expresadas sobre el problema de la capacidad de los alumnos en la selección de castigos justos.

"Para evitar esas dificultades, es preciso que los maestros intervengan siempre, de una manera cualquiera, en la selección de los castigos, y que no dejen en ningún caso decidir a los alumnos solos."

"El maestro dirige, los alumnos le siguen solamente."

Y todavía: "Los alumnos juzgan los casos más sencillos".

Finalmente: "Es el director, el maestro de clase o el profesor encargado en el *self-*

government de colaborar con los alumnos o el personal docente, en general, quien controla, en última instancia, todos los juicios de los alumnos."

Ese control educativo no impide que "el tribunal trabaje muy frecuentemente con éxito". (M. Burkhardt.)

"Una experiencia de 15 años ha probado que los jóvenes juzgan con frecuencia mejor que los maestros." (I. Thomas, Columbus, Ohio.)

La tendencia más general, sin embargo, es la de no exigir que los niños juzguen por sí solos a sus compañeros.

He aquí todavía dos respuestas interesantes:

"El *self-government* de nuestra escuela no ha estimado necesario ni tribunal de justicia, ni castigos." (Una escuela de Winnetka, Estados Unidos.)

"Juzgamos muy importante que el lado jurídico, negativo, el sistema punitivo, sea sobrepasado por el lado constructivo, positivo: evitar las razones de castigar."

Formación del carácter.

Ya hemos tenido ocasión de subrayar el hecho de que el *self-government* es favorable a la formación del carácter, pues desarrolla un gran dominio de sí mismo (*self-control*). Una pregunta de nuestra encuesta trataba de indagar de qué manera el *self-government* facilita la autoeducación. Esta facultad del *self-government* no es, generalmente, discutida; al contrario, la autoeducación moral que favorece es reconocida por todas partes; es menos aparente en los niños muy jóvenes, sobre todo entre las niñas y en los muchachos débiles y tímidos, que prefieren someterse. En los demás niños, por el contrario, adquiere frecuentemente gran extensión. Gracias al *self-government*, "los instintos ocultos son puestos en evidencia y corregidos; los sentimientos, despertados; la voluntad, fortificada; el carácter, mejorado, y la consagración social, estimulada". Las respuestas a nuestro cuestionario subrayan, sobre todo, el buen influjo ejercido por el

self-government sobre la voluntad de los alumnos.

Todas son unánimes en declarar que, permitiendo el *self-government* la discusión abierta, el carácter individual de los alumnos se revela, sobre todo—lo que es comprensible—en los jefes (*leaders*).

“Gracias a la autonomía, se llega, seguramente, a conocer mejor a algunos alumnos”, porque “se hacen cada vez más naturales”.

Una respuesta, aunque aislada, nos parece importante: es la de una gran escuela americana donde, a pesar del *self-government* muy bien aplicado, los maestros no tienen ocasión de conocer mejor a los alumnos; esto procede, sin duda, “de que los maestros no están presentes en las asambleas de los alumnos”.

Acción educativa de unos alumnos sobre otros.

Gracias al *self-government*, los alumnos se conocen mejor unos a otros; esto nos interesa, sobre todo, a causa de una de las preguntas de nuestra encuesta relativa al influjo moral ejercido por unos niños sobre otros: las respuestas a ella nos dicen que los niños, gracias al *self-government*, ejercen sobre sus compañeros frecuentemente una acción educativa, correctiva, sobre todo. Gracias a una buena vigilancia, a un control serio, a una incitación constante al deber y al sentido de la responsabilidad, esta acción producirá los mejores frutos. Sin embargo, el antiguo método, que consistía en confiar a uno las funciones de guardería, había resultado bien para el funcionario y para la función.

Los documentos polacos ofrecen varios ejemplos interesantes de esta acción educativa y señalan que el influjo de los alumnos sobre sus compañeros se traduce, frecuentemente, por una especie de tutela espontánea de los mayores sobre los más jóvenes; esos documentos citan varios casos en que un alumno debía ser despedido de la escuela, pero los miembros del consejo de alumnos pidieron el perdón del culpa-

ble, comprometiéndose a vigilarlo de cerca.

También distinguiremos, entre los resultados obtenidos, “las deferencias de los niños para sus compañeros”, “el respeto de los más jóvenes para los mayores”, “la práctica de la cooperación intelectual”, “una mejor comprensión por parte de los maestros y los alumnos de lo que es el deber escolar” y “de lo que es la vida natural de una comunidad orgánica”.

Indagación de transacciones.

Al lado de las ventajas ofrecidas por el *self-government*, algunos pedagogos han visto sus inconvenientes desde el punto de vista de la educación moral. A este respecto, nuestra encuesta había propuesto algunas preguntas precisas.

No nos ha sorprendido el encontrar, en algunas respuestas, la traza de tentativas de transacciones, único medio, a veces, de hacer vivir las pequeñas y aun las grandes democracias. El hecho de que varias respuestas no nieguen la existencia de transacciones no es, pues, peyorativo. Otras, sin embargo, no las conocen: una respuesta acusa más bien una tendencia al radicalismo.

Escepticismo.

Por las respuestas que hemos recibido, nos enteramos de que el *self-government* provoca algunas veces un verdadero entusiasmo en los alumnos. ¿Todos los alumnos están encantados con este sistema? ¿Lo están siempre? ¿No existe, al lado de este entusiasmo, cierto escepticismo, acaso necesario para el equilibrio de la comunidad, pero que amenaza con desalentar a algunos, dificultando el desarrollo natural de la vida del grupo? Ese escepticismo no deja, en efecto, de existir, sin embargo, no ha tomado en ninguna parte proporciones peligrosas; es, al parecer, una fase natural de desarrollo, sobre todo al principio, antes de que el método haya tenido ocasión de dar sus frutos. Según algunas respuestas, parece que es principalmente en los grados superiores de la escuela donde ese

escepticismo ha hecho su aparición, sobre todo en la edad de la pubertad. Por otra parte, se ha observado que "el buen éxito de las experiencias suprime el escepticismo"; esta observación es fundada, puesto que resulta de experiencias realizadas durante varios años, como, por ejemplo, las de la *Hillside School*, de Glasgow, comenzadas en 1920. En fin, algunos casos aislados mencionan que el escepticismo depende más bien de condiciones sociales que escolares. Por esto se aconseja implantar el *self-government* lo más pronto posible.

Difamación.

Un espíritu crítico y difamador va frecuentemente ligado al escepticismo. Los alumnos que han fracasado como funcionarios se procuran una satisfacción fácil exagerando las faltas ajenas. Según los informes de nuestros colaboradores, parece que no falta la crítica, entendiendo la crítica motivada, razonable y útil; por el contrario, el espíritu de difamación es raro; he aquí por qué:

"Gracias a la acción y a la práctica, está abandonada la crítica malévola y despreciadora."

"Estando el poder en las propias manos de los alumnos, es la experiencia quien les muestra que todo es resultado de su propia acción."

Tendencia a ponerse delante.

La opinión general quiere que el entusiasmo domine la crítica. Una respuesta, sin embargo, se pregunta si este entusiasmo no oculta acaso una tendencia, de un egoísmo inocente al principio, pero que puede hacerse peligroso: la tendencia a ponerse delante; el niño desea, desde luego, llegar a ser más importante y más útil en la pequeña sociedad a que pertenece; después trata de atraer de este modo la atención de sus compañeros y del maestro y de adquirir una cierta popularidad, con el objeto, acaso inconsciente, de aprovecharse de ella. Esos fenómenos son frecuentes en todas las sociedades, y en to-

das las clases de la sociedad; no son negados en las respuestas a nuestras encuestas, y acaso, aunque proporcionalmente raros, más frecuentes que los casos de difamación; se encuentran más a menudo en las clases inferiores, sobre todo en los muchachos; pero son, sin embargo, excepcionales. Es preciso mencionar aquí la comprobación hecha por algunas respuestas, como la de Glasgow, que, después de una larga experiencia, estiman que esta tendencia perjudicial disminuye gracias a la experiencia, y que, generalmente, la opinión pública en la escuela descubre esas tentativas y las hace fracasar.

Confianza excesiva en sí mismo.

Se señala también una cualidad negativa que puede resultar del *self-government*: los alumnos que han adquirido alguna experiencia en las funciones que han desempeñado con buen éxito, embriagados, por decirlo así, con esos éxitos, han tomado una confianza exagerada en su propio juicio. Este caso no es frecuente, aunque "se presenta a veces en buenos alumnos", "muy inteligentes", "en los de más edad", "en los hijos únicos", "en los que ejercen una función". En resumen: todos estos casos "no provocan una crisis del *self-government*".

En un ejemplo de "monarquía constitucional", encontramos una observación del director de la escuela que estima que "es necesario vencer lo más pronto posible esta tendencia, por miedo a que degenera en fanfarronería".

Por otra parte, cuando los alumnos gozan de más libertad, se ha comprobado que "el *self-government* nivela fácilmente esta tendencia", que "los mismos niños no la soportan y la combaten bastante enérgicamente".

Tendencia al pandillaje.

Nos queda, en fin, por estudiar una última cuestión: Cualesquiera que sean sus causas, ¿puede estar favorecida por la autonomía escolar una tendencia al pandi-

llaje y al espíritu de clase? Nuestra encuesta no señala más que casos muy raros; la mayor parte de las respuestas consideran esta tendencia como inexistente. No tiene, por otra parte, más que lados malos, como lo prueba la respuesta siguiente:

“Yo le llamaría más bien aptitud para ver los hechos desde el punto de vista de los demás”, lo que puede también concurrir al buen desarrollo del método.

Otra respuesta comprueba algunas tendencias destructivas de ese género; pero procediendo de influjos distintos al del *self-government*, sobre todo en la edad de la pubertad. Se consideran generalmente esas tendencias como representando los inconvenientes para el *self-government* (informe de la granja-escuela para anormales de Waterloo), y deben ser combatidas. Un caso único, que se ha producido en una gran escuela de la India, al iniciarse el *self-government*, ha probado la necesidad de “hacer vigilar por el personal de la escuela y por el *Detective Board* a los alumnos que tengan esta tendencia”. (Se trata aquí de alumnos de 17 a 21 años.)

Después de esta descripción de los obstáculos que pueden surgir en la aplicación del *self-government*, nos parece útil añadir dos observaciones importantes hechas por nuestros colaboradores. La primera es que “no debe olvidarse que esos obstáculos resultan frecuentemente de todos los métodos empleados y del espíritu general de la escuela y no son, de ningún modo, exclusivos del *self-government*”.

Y la segunda es que “los alumnos tienen conciencia de su poder y saben servirse de él razonablemente. Pero las parodias del *self-government*, por ejemplo, el sistema de los *perfects*, cuando el poder no está, realmente, en las manos de éstos, son peores que inútiles y conducen simplemente a rivalidades de alumnos y a la formación de facciones”.

Podemos formular aquí una conclusión a todas estas respuestas características para el estudio del método del *self-government*, desde el punto de vista moral.

La independencia y el sentido de res-

ponsabilidad en los alumnos se desarrollan paralelamente al grado de aplicación del *self-government*. Del mismo modo, cuanto más antigua y profunda es la experiencia, menos es de temer el peligro de algunas lagunas morales, las cuales pueden fácilmente prevenir el *self-government*.

EL DOCTOR O. DECROLY

por M. Ad. Ferrière (1).

En vano se pretende medir la grandeza de un pedagogo. La medida vale para el mundo de la cantidad; pero cuando se trata de calidad, de valor moral, de riqueza intelectual, se encuentra uno en presencia de lo incommensurable. Cada hombre es lo que es: aporta al nacer aptitudes diversas, y su grandeza consiste en ejercitarlas y en desarrollarlas para el bien del hombre, en el sentido humano y divino del término. Y como cada ser es original y único, cuando aporta a los otros lo que tiene de mejor, esta aportación es también única. Sin él, a la Humanidad le faltaría algo. Comparemos a los grandes hombres con los obreros que edifican una catedral. Cada uno pone su parte en la obra: unos dibujan los planos; otros se ocupan de los cimientos; éstos levantan las agujas hacia el cielo; aquéllos esculpen ángeles, santos o gárgolas, que muestran su naturaleza profunda. Y de todos estos esfuerzos es de lo que está hecha la catedral.

A veces se ha comparado, en lo que es nuestro dominio, a Decroly con la señora Montessori, a John Dewey con G. Kerschensteiner. También, a veces, se les ha opuesto. Se ha preguntado quién de ellos es el más grande. Lo que yo acabo de decir se aplica a estas tentativas que son vanas. Faltaría algo en nuestras escuelas si la Sra. Montessori no hubiera dado su valor a la espontaneidad creadora del niño sano y a la necesidad de dejarle centrarse;

(1) De la revista *Education*, número correspondiente a febrero de 1936.

es decir, permitirle encontrar por la práctica de la vida inteligente y disciplinada el eje de su ser moral y espiritual. Y faltaría también algo en ellas si John Dewey no hubiera venido a probarnos que el niño se realiza en lo que tiene de mejor, uniendo, en un mismo acto intelectual y moral, el interés y el esfuerzo. Habría en ellas una laguna si Kerschensteiner no hubiera establecido el vínculo que forma un todo indisoluble con el trabajo manual, el estudio, la preparación profesional y la preparación cívica. Pero todas estas indicaciones teóricas y prácticas—sin exceptuar el material Montessori—hubieran tenido menos valor práctico para todos nosotros, si O. Decroly no hubiera estudiado minuciosamente las etapas mentales de la infancia, con la conciencia y la precisión de un psiquiatra infantil, y si no hubiera incorporado a sus descubrimientos primeros, con decisión y brío, que el éxito ha venido a coronar, un método didáctico original para uso de los niños normales.

En su obra reciente, *El Dr. Decroly, educador* (París, Nathan, 1934), Mlle. E. Flayol, Directora honoraria de la Escuela Normal y Secretaria general del Grupo francés de Educación Nueva, ha observado justamente que Decroly era, a la vez, un médico, un experimentador y un pedagogo. Tenemos el Decroly del material educativo, el Decroly de los centros de interés, el Decroly de los *tests* psicológicos, el Decroly de los niños retrasados y anormales, el de la psicogénesis y el del globalismo, sin olvidar al reformador de la escuela pública, que ha sembrado sus enseñanzas en todos los Congresos de la Liga Internacional para la Educación Nueva, y hasta en la América del Sur. Pero, además, y muy justamente, Mlle. Flayol ha sabido poner de relieve la personalidad moral del hombre. Su sensibilidad era la de un Francisco de Asís, sencillo, tierno, amante, y su abnegación por la causa de la infancia, por todas las causas cercanas o lejanas en las que el bien entraba en juego, fué verdaderamente inusitada. A ellas consagró su vi-

da entera, hasta que su salud se alteró. Y si se recobró de la enfermedad que lo había postrado en 1930, fué porque los suyos, sobre todo Mme. Decroly, le obligaron a cuidarse. Pero el corazón le quedó débil. La última vez que lo vi presidía a mi lado una conferencia que di en la Universidad de Bruselas. Su introducción y su conclusión estaban impregnadas de extrema cordialidad y de la comprensión aguda que yo le había conocido siempre. Sin embargo, los días precedentes, en su casa, le había encontrado un poco deprimido, por tener que cuidarse tanto. En la fiesta que se le dedicó en la Escuela del Ermitage, no se atrevió a tomar la palabra. Sin embargo, nadie creía que su fin estaba tan próximo. El 12 de setiembre, poco después del Congreso de Educación Nueva de Niza, desde el cual sus amigos le habían enviado un recuerdo cariñoso, cuando se paseaba por su jardín, se bajó, al parecer, para recoger alguna cosa, y bruscamente, su corazón dejó de latir. ¡Qué emoción la de los suyos y la de los mil y mil amigos que se había hecho en el mundo entero!

El 2 de julio de 1933, en el Palacio de las Académias de Bruselas, en presencia de las Autoridades y de numerosos invitados, el Dr. J. Demoor, antiguo Rector de la Universidad Libre de Bruselas; el señor Huisman Van den Nest, senador y concejal delegado de enseñanza; el Sr. J.-E. Vernheyen, profesor de la Universidad de Gante; el Sr. Langevin, profesor del Colegio de Francia, y un delegado del Ministerio de Instrucción pública, consagraron a la memoria de Decroly el tributo de la admiración y de la gratitud de todos los pedagogos del mundo. Porque ningún país tiene derecho a reclamar para sí solo un hombre como éste. La Ciencia es universal. El hombre de ciencia también lo es. Lo es por el origen de su saber, por la difusión de su pensamiento, por el bien que hace y por el resultado de su obra. Así podemos, sea cualquiera nuestra patria, reivindicarlo como uno de los nuestros. Estrecha y limitada sería la actitud del que pretendiera ver en él "un extranjero" y

preferir a su método y a sus enseñanzas cualquier método "nacional". Y, sin embargo, he oído una vez esta nota discordante. El que se priva de una enseñanza como la de Decroly resulta el primero castigado por ello.

* * *

Antes de exponer las tesis principales del pedagogo belga, quizá conviene decir algunas palabras sobre su vida, aunque ésta haya sido muy modesta, como la de millares de otros médicos de su país. Toda su grandeza fué, en efecto, interior. Brilló por su ciencia y por su bondad. Y éstos son tesoros invisibles que sólo conocen directamente quienes disfrutan de ellos por el trato cotidiano.

El Dr. Ovidio Decroly nació en Renaix (Bélgica) el 23 de julio de 1871. Estudios de segunda enseñanza en Malinas; estudios universitarios en Gante. Después de haber sido interno y ayudante de clínica, al lado de profesores muy estimados en su país, conquistó, en 1896, el grado de Doctor "con la máxima distinción". Al año siguiente, en un concurso universitario, obtuvo una pensión, y después de seis meses de trabajo en Berlín, seguidos de una estancia en París, donde practicó la Neurología en la Salpêtrière, se instaló en Bruselas en 1899.

Su actividad en la policlínica le reveló la necesidad urgente de una institución para el tratamiento y la educación de niños retrasados y anormales, y en 1901 funda su Instituto de enseñanza especial. Desde entonces le sucede todo lo que ocurre a los hombres abnegados y competentes: lo acaparan todas las obras que se ocupan de su especialidad. Enumerar aquí todas aquellas en que colaboró (casi siempre gratuitamente), excedería del marco de este artículo. Pero en 1907, su actividad desborda la primitiva esfera de acción que se había trazado, y de la educación de anormales pasa a la de los niños normales.

Se había observado, en efecto, muchas veces que sus alumnos anormales y retrasados hacían, con su método, más progresos

que los alumnos normales de la escuela pública tradicional. ¿Por qué? Porque ésta emplea los métodos empíricos, mientras que el Dr. Decroly utiliza métodos científicos, escalonando las dificultades de una manera minuciosa, de tal modo, que el niño no pasa a un ejercicio más difícil sin haber aprendido antes la técnica exigida por el ejercicio precedente. ¿Por qué no seguir los mismos procedimientos con los niños normales, sin perjuicio de ir más de prisa y de salvar de una vez dos o tres peldaños de la escalera de los conocimientos? Así se hizo, y los resultados fueron asombrosos.

La escuela experimental para los normales, en la calle del Ermitage, se abrió en 1907; en 1910 hubo que fundar otra en la calle de Vergote; tan grande fué el éxito. Cosa notable: los primeros alumnos fueron hijos de médicos, de sociólogos, de juristas; pero también de grandes industriales. Todos ellos reconocían que sus hijos y sus hijas, por caminos diferentes, adquirirían, tal vez, menos conocimientos escolares superficiales que en la escuela pública; pero, en cambio, desarrollaban su inteligencia, su curiosidad, su intuición, sus iniciativas, en un grado al que no llegaban los alumnos de la escuela tradicional. Este éxito dió al Dr. Decroly una nueva notoriedad; en 1911 presidió el Primer Congreso Internacional de Pedagogía o Ciencia de la Infancia; en 1913 llegó a ser profesor del Instituto Superior de Pedagogía de Buisson Tempels, en Bruselas. En 1914 vino la guerra, y entonces, sin cambiar de dominio su actividad, tomó otro carácter. Desde 1915 fundaba, con algunas almas desinteresadas, el Hogar de los Huérfanos—vasta federación de orfanatos, que presidió hasta su muerte con la misma abnegación.—Después de la guerra, la consigna fué reconstruir. Y desde 1918 lo vemos encargado de organizar la sección de los mejor dotados de la vasta comunidad de Saint-Gilles. En 1920, profesor de Psicología de la Universidad de Bruselas; en 1922, encargado de una misión de los Estados Unidos para hacer un trabajo sobre la cuestión de los tests pedagógicos; en 1925 le llaman a Colum-

bia los dirigentes del Gimnasio moderno; en 1927 va a Madrid para dar conferencias sobre el niño delincuente. Hay, por otra parte, pocos Congresos que traten de educación nueva, de psicología pura o aplicada, de *tests*, de orientación profesional, de psicopatología infantil, de educación de anormales o de neurología en los que no haya participado. ¿Cómo ha podido un hombre sostener una actividad tan vasta y tan múltiple. Hasta que en 1930 fué abatido por la dolencia y tuvo que pensar en reducir su actividad, se le vió simultáneamente profesor en la Universidad, en las Escuelas Normales, en el Instituto de Estudios Superiores (Psicología experimental), en el Instituto Buls Tempels, en los cursos provinciales para la formación de maestros de enseñanza especial y de enseñanza técnica, inspector médico en el Servicio de Protección a la Infancia, en el Ministerio de Justicia; inspector médico principal del Servicio de clases de enseñanza especial de Bruselas, jefe de la Sección de Psicología de la Oficina Internacional Profesional, jefe del laboratorio de Psicología del Niño en el Instituto de Estudios Superiores y en la escuela número 16 de Bruselas, director del Instituto de enseñanza especial y de la Escuela experimental para niños anormales—escuela del Ermitage—; jefe del servicio en la policlínica, presidente del Hogar de Huérfanos, miembro de diversas Comisiones oficiales: Granja-escuela de Waterloo, Instituto de lisiados, Fondo común, Fondo de los mejor dotados, etc.

Nos queda por hablar de sus publicaciones. Son alrededor de ciento cincuenta, de las cuales hay una quincena sobre *tests* mentales, cerca de veinte sobre educación, diez sobre la afectividad y su observación metódica; cuatro, importantes, sobre el fenómeno de la globalización (visión simultánea y no todavía diferenciada de un todo); además otras que tratan de la infancia anormal y de los niños irregulares, y, finalmente, algunas sobre la orientación profesional. Entre sus trabajos, los más conocidos son: *Hacia la escuela renovada*, en colaboración con Gerardo Boon, en

1921; *La evolución de la afectividad*, cuya tercera edición se publicó en 1927; *La práctica de los "tests" mentales*, en colaboración con Raimundo Buyse, en 1928. A ellos hay que añadir las obras póstumas publicadas por Mme. Decroly: *La psicogénesis del niño* (que, en realidad, salió de prensa pocos días antes de su muerte), y *Cómo llega el niño a hablar*, en dos volúmenes. Si no me equivoco, está todavía en preparación otra obra de este maestro tan llorado, de la que son base sus manuscritos. Para que fuera completa, habría que añadir a esta lista la de las obras escritas sobre el método Decroly. Las hay hasta en España—de Rodolfo Llopis, que fué director general de Primera enseñanza—, y en América del Sur, con la obra de Salas Olaizola, que dirige una magnífica escuela experimental en Las Piedras, cerca de Montevideo.

* * *

El éxito del método Decroly es evidente y se debe a su sencillez. Está basado, en efecto, sobre un pequeño número de postulados evidentes. El niño, viene a decir en sustancia, no es un adulto en miniatura, y tiene sus caracteres propios, que forman en cada edad un todo en vías de evolución. El motor central del esfuerzo en el niño es y debe ser el interés, esa llama interior que le impulsa a buscar la verdad en las cosas y en los seres. Los intereses en los niños de la misma edad son, por término medio, los mismos, porque reproducen, en cierta medida, la evolución de los hombres primitivos, con las ocupaciones y preocupaciones de nuestros lejanos antepasados. De aquí resulta que el deseo de conquistar el alimento, la necesidad de defenderse contra la intemperie, la de luchar contra los enemigos y contra las enfermedades, el gusto por el trabajo solidario, son poco más o menos patrimonio de todos los niños. Volver a estos intereses espontáneos, suscitar con este objeto la observación directa de los hechos (cosas y actividades humanas), evocar por asociación

de ideas la curiosidad en materia de Tecnología (transformaciones de la materia primaria en productos útiles, de Historia (cómo se satisfacían las necesidades en otros tiempos), de Geografía (cómo se satisfacen en otros puntos de nuestro globo), asociar a esto las medidas (Aritmética, diagramas, gráficos), expresión hablada (Lengua materna), expresión escrita (dibujo, modelado, los trabajos manuales más diversos, hasta el canto y la representación dramática), es asegurarse, sin trabajo, la plena actividad infantil. Y como el esfuerzo que rinde un trabajo interesante es diez veces más eficaz que el que se hace con aburrimiento, se da uno cuenta de la cantidad considerable de conocimientos inteligentemente conquistados así por la juventud. Decroly utilizaba, además, otros recursos psicológicos: el gusto por las colecciones, que hace de la clase, en poco tiempo, un museo, un museo de minerales, de vegetales, de productos animales, de grabados y de documentos de todas clases; el gusto por la actualidad, que hace que se deje todo programa cuando se presenta la ocasión, para seguir un acontecimiento importante que acapara la atención apasionada de los niños; el gusto por las excursiones, los pequeños viajes que se preparan y utilizan cuidadosamente. Bien entendido que con esa concentración de las *ramas*, con esa visión global de la vida, de la cual saldrán más tarde las *ramas* del árbol del conocimiento, no es posible tener maestros diferentes para cada rama, ni un solo maestro para todas, porque entonces, sobre todo entre los alumnos de 10 a 14 años, la carga sería demasiado pesada. Decroly ha tenido la idea de dividir el trabajo de otra manera: un maestro enseña la observación; otro, las asociaciones técnicas, históricas y geográficas; otro, la expresión. Todo ello relacionado con el mismo centro de interés. No se olvida, naturalmente, la medida y el número que pueden resultar de la observación, aunque la técnica, desde el punto de vista psicogenético, sea distinta. La Escuela del Ermitage y la Escuela Hamaïde, en Bruselas, con sus paredes cubiertas de gráficos, de dibujos y de ins-

cripciones hechas por los mismos niños, son suficientes para mostrar al menos entendido que no se está allí en una escuela cualquiera. En otros sitios nos encontramos con *ramas* sin un tronco común; aquí existe un tronco común: la vida—una vida infinitamente rica y variada, interesante y que hasta cautiva—, ramas que se separan, sin dejar de tomar su savia de un tronco y no viviendo más que de él.

Se impone, sin embargo, una distinción, distinción que el mismo Decroly hizo durante sus últimos años. Ayer se hablaba de "concentración" de ciertas ramas, importantes por sí mismas, y cuya reunión era, en cierto modo, artificial (por *ayer* se entiende el siglo pasado); hoy, demasiados educadores entienden por centros de interés una parcelación de las materias decrolianas, según ciertas normas establecidas por los adultos e impuestas, como en el teatro de Racine, en una estricta conformidad de tiempo, de lugar y de acción. Hasta lo ocasional está previsto en el programa. En cuanto al porvenir, éste pertenece a un método en el que los centros de interés—conforme al sentido propio de la palabra "interés"—surgirán de la vida misma. Entonces, "¿anarquía?". De ningún modo. Dinamismo perfectamente voluntario y consciente, conforme a las leyes del crecimiento intelectual y moral de los niños. Pero también elección estática de los medios de acción; la ocasión erigida en modo cotidiano de proceder, ya que la duración de un interés dado puede depender de mil factores, unos debidos al interés que el maestro haya sabido suscitar, y otros, a las circunstancias.

El método Decroly se adapta a cada edad según sus aptitudes particulares. Ya se ha descrito (véase *Education* de julio-agosto de 1935, pág. 212) el jardín decroliano de los niños. De una manera a la vez exacta y encantadora, el R. P. Chatelain pone en acción los juegos educativos (1). En

(1) Véase la *Iniciación a la actividad intelectual y motriz mediante los juegos educativos*, por el Dr. Decroly y la Srta. Montchamp (Neuchatel y París, Delachaux y Nestlé, *Colección de actualidades pedagógicas*).

mi libro *La práctica de la escuela activa* he demostrado cómo, para los niños de siete a nueve años, se pueden escoger como centros de interés motivos sacados del ambiente y de la actualidad, tales como el otoño, la vaca, el fuego, la mano, etc. El trabajo por hacer y el trabajo hecho se inscriben en un cuadro de sesenta y cinco casillas. Cinco columnas verticales: a) nociones; b) presentación y procedimientos; c) actividad de los niños en la escuela; d) actividad de los niños en la casa; e) mecanización o fijación de las costumbres. Quince bandas horizontales, que tienen por títulos: 1.º, observación; 2.º, determinismo (o relación de causalidad); 3.º, tecnología; 4.º, medida; 5.º, expresión oral; 6.º, asociación; 7.º, asociación en el espacio; 8.º, asociación en el tiempo; 9.º, dibujo; 10.º, moral; 11.º, gimnasia; 12.º, canto; 13.º, expresión concreta; 14.º, lectura; 15.º, escritura. Sería enojoso seguir esta fragmentación al pie de la letra; pero el maestro, el principiante, sobre todo, puede, con ventaja, inspirarse en ella.

En cuanto a los alumnos de más edad, éstos estudiarán las necesidades del hombre: la familia, la escuela, la sociedad, los mundos—animal y vegetal, mineral y cósmico—, desde el punto de vista de los seres vivos, y sus necesidades, como se ha dicho antes.

* * *

Preocupado por la suerte de las masas—del niño pobre de las ciudades y de los campos—, Decroly no perdía de vista el destino de los selectos, tan necesario para servir de guía a nuestras democracias. En su Memoria al VI Congreso Internacional de Educación Nueva—que se leyó en su ausencia, poco antes de su muerte—, escribía:

“Las cualidades esenciales que hay que pedir a los escogidos están representadas no solamente por la inteligencia y los conocimientos, sino, sobre todo, por las disposiciones de carácter que les hacen aptos para dirigir a sus semejantes con desinterés, realizar con generosidad las tareas

que exigen el sacrificio por el interés común, dar ejemplo de valor, de sinceridad, de modestia; poseer en el más alto grado el sentido del deber social, y no considerar la cultura como una simple preparación para mejor gozar del trabajo y de los esfuerzos de los semejantes y de las conquistas de la civilización.”

Tales son las cualidades que reclama, las que ponía por encima de todo y que él mismo poseía, hasta el punto de que es su propio retrato el que ha trazado aquí. Las líneas que siguen, ¿no pueden considerarse como un testamento espiritual?

“Para lograr una selección en la escuela—escribe:

”1. No habrá que limitarse a estimar solamente la superioridad intelectual verbal, sino que se dará tanto valor, si no más, a la inteligencia social, a la capacidad de organizar, de dirigir, lo mismo que a las dotes artísticas y a las de invención y descubrimiento, en los dominios de la Ciencia y de la vida real...

”5. Se dará facilidad a la selección dotada desde el punto de vista social para aprender a dirigir, a tomar iniciativas y a llevarlas hasta el final (gobierno de sí mismo y el escutismo).

”6. Se preparará a la selección para representar su misión en la vida de la ciudad, de la nación y del mundo, teniendo en cuenta que esta misión debe ser, sobre todo, participar directamente en el bien común, para poner su capacidad al servicio de sus semejantes.

”7. Para ello, los que la dirigen tendrán que comprender que los conocimientos y la cultura no deben adquirirse solamente para satisfacer el amor propio y procurar goces pasivos, sino como bienes que se deben conservar, extender y compartir con los semejantes.

”8. Los que eduquen a los selectos deberán prepararlos para que encuentren satisfacción en el cumplimiento modesto de su tarea social y no en los planos que procuran el lujo y la ostentación material.”

Decroly fué un verdadero sabio. Pero fué también, ante todo—ya se sabe—, un hombre

de corazón. El amor, llevando de la mano a la piedad, le llevaba a socorrer todos los infortunios, principalmente los relacionados con la infancia. Hay que leer y releer en *Las barreras*, de Fernando Dubois (París, Nathan), la página admirable en que el autor habla de Decroly, abriendo en un tranvía una carta que le traía la noticia de una desgracia. Desligado del sitio en que se encontraba, se le cayeron unas lágrimas que decían la sinceridad y lo hondo de su emoción. Todo el hombre queda dibujado en estos rasgos.

ENCICLOPEDIA

LA MISIÓN DEL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL EN EL MANTENIMIENTO DE LA PAZ (1)

por Ake Hammar skjöld.

Socio del Instituto de Derecho Internacional.

Se me ha invitado a hablar de la significación del Tribunal permanente de Justicia internacional, de su misión, y se me ha rogado que lo hiciese con ocasión del llamado en los Países Bajos "Día de la Sociedad de Naciones". Combinando estas dos ideas, he concluido que se esperaba de mí una breve exposición sobre el papel del Tribunal en el mantenimiento de la paz. En efecto, el "Día de la Sociedad de Naciones" se ha determinado fuese el 18 de mayo, porque fué el 18 de mayo, hace 36 años, cuando se celebró en La Haya, en *Huis ten Bosch*, la primera Conferencia de la Paz, y porque se ha estimado que esta Conferencia era el primer esfuerzo de conjunto destinado a organizar la paz internacional.

Cosa curiosa: esta Conferencia había sido, en realidad, convocada como una espe-

(1) De la "Colección de Estudios históricos, jurídicos, pedagógicos y literarios (Mélanges Altamira). Monografías... ofrecidas a D. Rafael Altamira y Crevea con motivo de su jubilación de catedrático y del cumplimiento de sus 70 años de edad".—Madrid, 1936.

cie de Conferencia de desarme; pero, muy pronto, se vino a caer en la cuenta de que el desarme es una cosa secundaria: tiene que ser precedida por la creación de órganos competentes para resolver pacíficamente los conflictos entre los Estados, y, ante todo, requiere la existencia de un sentimiento internacional de confianza en esos órganos.

He de señalar de paso la analogía, desde este punto de vista muy patente, entre esta primera Conferencia de la Paz y la gran Conferencia del desarme que se inauguró hace tres años y que prosigue todavía sus trabajos.

Como quiera que sea, la obra principal de la primera Conferencia de la Paz fué la elaboración de una Convención dicha de regulación pacífica de los conflictos internacionales, y que, en realidad, era una Convención para la reglamentación del arbitraje internacional.

El arbitraje es una institución muy antigua; existía ya antes de nuestra era, pero no había de tomar un desarrollo considerable hasta el siglo XIX. Consiste en que dos Estados, que están en desacuerdo, se dirigen a un tercero—sea una persona, sea una organización, sea incluso un Estado—pidiéndole su resolución y declarándole de antemano que ellos han de conformarse con su sentencia.

Hacia el final del siglo XIX, había, diseminado por todo el mundo, algunos entusiastas que pensaban que esta especie de arbitraje podría sustituir definitivamente a la violencia, que era "el principio del fin de la guerra"; y algo, acaso, bajo su impulso, es por lo que la primera Conferencia de la Paz ha tomado la orientación que acabo de indicar.

Esos entusiastas, ¿tenían razón, completamente? No me atrevo a asegurarlo. El arbitraje, en su forma general, encierra varios puntos débiles, de los cuales dos, sobre todo, deben ser mencionados desde el punto de vista que ahora nos ocupa, a saber, el papel del arbitraje en el mantenimiento de la paz.

El primero consiste en que, para que ha-

ya arbitraje, es preciso que los dos Estados que están en litigio se pongan de acuerdo para solicitar el arbitraje; en otros términos, si se produce un conflicto serio susceptible de degenerar en violencia, es preciso que los Estados que, por el momento, están bastante a mal entre sí concluyan un pacto amistoso, un compromiso de arbitraje, rogando a un tercero que les resuelva el conflicto. Esto no es siempre fácil. Es, por el contrario, tan difícil, que, se puede decir, lo que resuelve el conflicto no es la institución del arbitraje, sino la voluntad común de los dos Estados en litigio de no llegar a la guerra: recurrir al arbitraje es solamente la expresión de esta voluntad, y la sentencia arbitral es, en realidad, simplemente, un documento que regula los detalles de una solución ya contenida en el compromiso.

El otro punto débil del arbitraje está en un fenómeno de orden general. Se habla frecuentemente de la igualdad de los Estados, y se da a entender que esta igualdad presenta una analogía muy grande con la igualdad de todos los ciudadanos de un Estado ante la ley. En mi opinión, esto no es completamente exacto—iba a decir que esto no es completamente inexacto.

Sin duda, existe entre los Estados una igualdad jurídica: un gran Estado y un Estado pequeño son igualmente soberanos; tienen igualmente un voto y un solo voto en las grandes Asambleas internacionales. Pero, al lado de esto, hay entre los Estados una desigualdad de hecho, una desigualdad política, que desempeña un gran papel, precisamente cuando se trata de determinar el valor del arbitraje como medio para el mantenimiento de la paz. En efecto, si un Estado pequeño se considera perjudicado por un Estado poderoso, podrá vacilar mucho antes de pedir un arbitraje, temiendo herir la susceptibilidad del gran Estado. Inversamente, si un gran Estado se siente lesionado por un Estado pequeño, tiene, para conseguir el restablecimiento de lo que desea, otros medios distintos del recurso al arbitraje.

El arbitraje, tal como acabo de descri-

birlo, tiene, pues, en realidad, su pleno valor solamente entre Estados de potencia sensiblemente igual, lo que equivale a decir que no tiene un valor muy grande como medio de evitar la guerra.

Ahora bien, la Convención concluída cuando la primera Conferencia de la Paz no hacía más que reglamentar y facilitar el recurso a esta forma antigua de arbitraje; creaba métodos y órganos para facilitar la elección de los árbitros y el contacto entre las partes en litigio, y formulaba reglas de procedimiento que se podían aplicar si las partes no llegaban a establecerlas por acuerdo entre sí. El conjunto de esas reglas y de esos órganos es lo que se llama el Tribunal permanente de Arbitraje.

Pero esto no era suficiente para suprimir los puntos débiles que hacían del arbitraje un medio tan poco eficaz para el mantenimiento de la paz. Para esto era preciso todavía, necesariamente, que se cumpliesen dos condiciones: la primera era crear una verdadera obligación entre los Estados de recurrir al arbitraje, era imponerles este recurso como un deber; de tal suerte, que un Estado estuviese en el caso de citar a otro ante el árbitro como un simple particular puede citar a otro ante el tribunal; la otra condición era crear un tribunal permanente, compuesto de jueces permanentes, a fin de descartar la dificultad residente en el hecho de que las partes en litigio tenían que ponerse de acuerdo sobre el árbitro a elegir.

Esto se ha sentido muy bien ya durante la Primera Conferencia de la Paz, y desde ese momento se han realizado esfuerzos para llegar, al menos, a crear una especie de arbitraje obligatorio. De igual modo, durante la Segunda Conferencia de la Paz—que se verificó en La Haya, en la Ridderzaal, en 1907—, se han proseguido esos esfuerzos, y se ha intentado, al mismo tiempo, crear un Tribunal permanente.

Pero las tentativas han fracasado, puede decirse, completamente.

En primer lugar, los esfuerzos para instituir el arbitraje obligatorio han fraca-

sado porque no ha podido llegarse a un acuerdo sobre la extensión de la obligación a aceptar; en otros términos, sobre los casos para los cuales era preciso que hubiese el deber de aceptar el juicio del árbitro. Se estaba de acuerdo, sin embargo, en un punto: este deber no podía existir en casos en que se rozasen lo que se llamaba el honor de los Estados o, también, sus intereses vitales. Está claro que se puede poner en estas dos expresiones casi todo lo que se quiera, y que, desde el momento en que se estaba de acuerdo para excluir todo conflicto referente al honor y los intereses de los Estados, se había, en realidad, renunciado a crear un arbitraje obligatorio que tuviese algún valor para el mantenimiento de la paz.

En cuanto a la creación de un Tribunal permanente, había habido un gran progreso; pero el último paso—que consistía en determinar de qué modo había de estar este Tribunal compuesto—no ha podido darse todavía. ¿Por qué? Porque las grandes Potencias tenían la pretensión de poseer siempre, en este Tribunal, jueces de su nacionalidad, y las pequeñas Potencias opinaban que eso era un privilegio inadmisiblemente, al que ellas tenían que oponerse; éste era un callejón sin salida.

Sin embargo, las dos Conferencias dejaron, al lado de sus actividades propias, consecuencias alentadoras. Los esfuerzos realizados por ellas producen ciertos frutos; por ejemplo, se concluyeron acuerdos bilaterales, donde estaba previsto, efectivamente, el arbitraje obligatorio, pero más o menos extenso.

No obstante, aun ahí, una circunstancia privaba a estos esfuerzos de toda importancia para el mantenimiento de la paz; en efecto, correspondía a cada uno de estos Estados, que eran partes en estas Convenciones, declarar si la Convención era aplicable a un conflicto determinado; es decir, si a propósito de ese litigio, había o no obligación de aplicarla; era tanto como decir que no había obligación.

¿Cuáles eran las causas verdaderas de todos esos fracasos? Se podría establecer

una larga lista de ellas. Pero dos, en mi opinión, son esenciales: en primer lugar, la importancia exagerada que se daba en esta época a la noción de la soberanía de los Estados, que se entendía entonces como el derecho a obrar según su propia voluntad y sus propios intereses, sin tener en cuenta los intereses de los demás, si esos intereses eran más débiles o menos bien defendidos; en segundo lugar, la noción de la igualdad de los Estados, que ya hemos encontrado una vez y que volverá a encontrarse todavía en nuestro camino.

Un análisis profundo nos muestra que las dificultades creadas por la idea de la soberanía de los Estados y por la idea de la igualdad de los Estados tenían una raíz común: era la ausencia de una organización jurídica de los Estados, o—para ser más exacto—la ausencia de una organización de los Estados para la paz.

Con facilidad se inclina uno a establecer analogías entre el Derecho interior de un Estado determinado y el Derecho internacional, y éste es, a veces, un peligro: acabamos de ver un ejemplo de ello cuando hablábamos de la noción de igualdad de los Estados, que se había tomado prestada de la noción de igualdad de los ciudadanos ante la ley.

Sin embargo, si hay un punto en que esta analogía está, ciertamente, justificada, es cuando se trata de probar que, sin una organización real, la paz es imposible. Sin esta organización, en el interior de un Estado determinado, cada uno es juez de su propio derecho, y, al mismo tiempo, ejecutor de este derecho.

Pero ahí cesa la analogía. Pues, al menos en mi opinión, la organización entre los Estados no puede jamás ser la misma que la organización interior de un Estado. Se ha estimado, a veces, que el desarrollo internacional está únicamente en retraso de unos siglos respecto al desarrollo interno; es posible. Personalmente, yo no lo creo; creo que hay una diferencia, no de grado, sino de esencia.

Sea lo que quiera, en este momento, mientras que la organización del Estado

es comprensiva, abraza todas las manifestaciones de la vida y se impone a todos los ciudadanos con una fuerza obligatoria y ejecutiva, ante la cual tienen que inclinarse, la organización entre los Estados procede asunto por asunto y por vía de acuerdo entre los Estados interesados. Hay, por ejemplo, lo que llamamos la Unión Postal Internacional; hay la Unión Telegráfica Internacional, etc.; esas instituciones representan el mundo organizado para una necesidad definida: en un caso, para las relaciones postales; en el otro, para las comunicaciones telegráficas.

Si tomáis el conjunto de las organizaciones internacionales individuales—correos, telégrafo, radio, etc.—, si las superponéis unas a otra, si hacéis con ellas una suma, llegaréis a una especie de organización general, que es lo que se puede llamar ahora la organización del mundo. Pero eso difiere mucho de la organización interior de un Estado: en lugar de satisfacer las necesidades generales, la organización del mundo, a causa de la interdependencia que entraña, crea nuevas necesidades; para que sea viva y real, su existencia exige una organización de la paz internacional.

Las Conferencias de la Paz celebradas en La Haya en 1899 y en 1907 hubieran podido llegar a esta organización de la paz; no lo han hecho así. Es la guerra la que ha provocado, por primera vez, la creación de esta organización, que es—ya lo sospecháis—la Sociedad de Naciones.

Henos aquí, pues, de regreso al “Día de la Sociedad de Naciones”; henos aquí de regreso también al Tribunal permanente de Justicia internacional.

Todo lo que he dicho hasta aquí ha tenido por objeto explicar qué condiciones tenía necesariamente que llenar para poder servir al mantenimiento de la paz un Tribunal internacional, y explicar lo que ha hecho posible la creación de tal Tribunal en el cuadro de la Sociedad de Naciones. Para resumir en pocas palabras esas explicaciones, puedo disponerlas bajo las tres consideraciones siguientes:

La primera—y la más importante—es que la guerra había creado, en un momen-

to que, por desgracia, era, probablemente, fugitivo, y que se trataba, por consiguiente, de coger al vuelo, una voluntad universal de paz.

La segunda es que, aceptando el Pacto de la Sociedad de Naciones, los Estados habían renunciado ya a un número considerable de prerrogativas consideradas hasta entonces como necesariamente inherentes a la noción de soberanía; de ahí a aceptar la jurisdicción obligatoria de un Tribunal internacional no había ya un paso muy grande que dar, no había ya un obstáculo insuperable.

La tercera consideración es que la guerra y la Sociedad de Naciones han traído perspectivas diferentes a la cuestión de la naturaleza de la igualdad de los Estados. Entendámonos: nadie discutía ni nadie discute la igualdad jurídica de los Estados; pero se ha llegado a reconocer, por otra parte, que los Estados llamados grandes Potencias tienen responsabilidades que no incumben a los Estados de importancia menor en cuanto al número de habitantes o a su superficie; aceptar esto era reconocer que esos Estados debían tener también, en ciertos asuntos, una influencia preponderante; lo prueba los puestos que les son atribuidos en permanencia en el Consejo de la Sociedad de Naciones. Desde entonces no era difícil crear un Tribunal verdaderamente permanente, puesto que estaba concedido de antemano que ese Tribunal debía siempre comprender miembros de las grandes Potencias.

Así, el Tribunal permanente de Justicia internacional podía ser creado, y una vez creado, ha constituido un Tribunal, cumpliendo las condiciones para el mantenimiento de la paz que se echaban de menos en el arbitraje bajo su forma antigua: en primer lugar, el Tribunal es verdaderamente permanente, tiene sus jueces, que están siempre disponibles; enseguida tiene el derecho de conocer obligatoriamente en los litigios que le son sometidos; en tercero y último lugar, es él quien decide si un conflicto determinado, llevado ante él, es o no de su competencia.

Las dos primeras características descar-

tan las dificultades que habían impedido al arbitraje de estilo viejo ser eficaz; la tercera—el derecho del Tribunal de decir él mismo si es competente o no—descarta la dificultad que habían hecho ineficaces para el mantenimiento de la paz los tratados de arbitraje que habían sido concluidos entre los Estados bilateralmente.

He aquí, pues, un Tribunal que, teóricamente, puede constituir una verdadera alternativa de la guerra. He aquí un Tribunal al que un Estado, si está en conflicto con otro Estado, puede dirigirse, y ante el cual el otro Estado debe, necesariamente, presentarse para defender su causa. En fin; he aquí un Tribunal cuyas decisiones están garantizadas en cuanto a su ejecución por la Sociedad de Naciones.

Sin duda, éste es un gran progreso. Pero es preciso no exagerar nada. Por mi parte, yo no creo que la actividad del Tribunal, en tanto como Tribunal pudiendo ser embargado unilateralmente por un Estado, en un litigio que lo separa de otro Estado, sea verdaderamente de una importancia inmediata para el mantenimiento de la paz.

¿Por qué? Porque el Tribunal—que es un Tribunal de justicia—no puede hacer más que una cosa: decir cuál es el estado del derecho. Ahora bien, en realidad, los conflictos que amenazan degenerar en violencia, en guerra, no son aquellos en que se trata de la existencia o no existencia de un derecho; son, por el contrario, los que tienen su origen en el hecho de que, a veces, el estado de derecho existente es considerado como intolerable por un país determinado.

No hay que hacerse ilusiones: el derecho no es un fin en sí; el derecho no es más que una forma de la vida; y la vida evoluciona, la vida se desarrolla. Esto ocurre igualmente en el interior de los Estados; pero allí hay una válvula de seguridad infalible: la legislación. Si la tensión entre el estado de derecho tal como existe y las necesidades de las nuevas formas y de las nuevas tendencias de la vida resulta intolerable, el legislador interviene; modifica el derecho a fin de te-

ner en cuenta las exigencias de la vida. En el mundo internacional no es posible nada semejante a esto, porque no hay legislador. Las leyes internacionales son contratos concluidos entre los Estados; ahora bien; cuando hay una tensión entre el derecho existente y las nuevas tendencias de la vida, hay siempre algunos Estados que tienen interés en mantener el antiguo derecho, mientras que otros tienen interés en crear un Derecho nuevo, modelado sobre las exigencias de las nuevas tendencias. Por esto es por lo que, en el mundo internacional, la conciliación desempeña un papel tan importante al lado de la jurisdicción.

Y porque el Tribunal permanente de Justicia internacional es el órgano del derecho tal como éste existe, en casos de conflictos graves resultantes de la tensión que acabo de describir, los Estados desean más bien dirigirse al Consejo de la Sociedad de Naciones o a Comisiones de conciliación, a fin de tratar de establecer una especie de equilibrio que permita evitar conflictos agudos.

Pero si es preciso no exagerar en un sentido positivo, es preciso también no exagerar en un sentido negativo.

El Tribunal de Justicia, como órgano destinado a dirimir diferencias, desempeña, desde luego, un gran papel en el mantenimiento de las buenas relaciones entre las naciones. Pues existe, a pesar de todo, una categoría de conflictos donde los derechos existentes están en juego; esto es tan cierto, que una de las cláusulas principales de los acuerdos de Locarno, concluidos hace diez años, habla de las “desavenencias respecto a derechos que los Estados se disputan recíprocamente”. El Tribunal lo hace directamente, primero sentenciando los litigios que se le someten; pero enseguida, y sobre todo, lo hace indirectamente, impidiendo que los litigios nazcan. He aquí cómo: cuando los Estados saben—y yo no hablo teóricamente, sino por experiencia—que existe la posibilidad de ser citados ante el Tribunal, y que éste dirá dónde está el derecho, se ponen a examinar ellos mismos si su derecho es tan

fuerte como les había parecido a primera vista. Y ha ocurrido, no tres o cuatro veces, sino docenas de veces, que los Estados, después de este examen de conciencia a la sombra del Tribunal, han sacado la conclusión de que harían bien en prestarse a un acuerdo amistoso con su adversario, porque, buena y sencillamente, han temido fuesen advertidos de su error por el Tribunal.

Y hay más. Se dice frecuentemente que la democracia es pacífica. No quiero discutirlo. Pero si esto es cierto, es igualmente cierto que a la opinión pública se la excita fácilmente y se la empuja a violencias que pueden tener consecuencias lamentables y ejercer una influencia nefasta en las decisiones de los Gobiernos. En casos de ese género, los Gobiernos encuentran a veces útil poner al Tribunal, por decirlo así, como una pantalla entre ellos y su propia opinión pública. Ocurre que un Gobierno cree que el país está equivocado, mientras que la opinión pública está convencida de que el país tiene razón. Si el Gobierno cediese, sería barrido por la opinión pública; si, al contrario, el Gobierno acepta el ir ante el Tribunal, para sostener allí un proceso y lo pierde, a los ojos de la opinión pública, no habrá cedido; pero la solución habrá sido inmediatamente la que debía producirse.

Existe todavía otro sector en el que el Tribunal tiene una influencia profunda—aunque todavía más indirecta—para el mantenimiento de la paz.

Se puede concebir el mantenimiento de la paz de dos maneras diferentes: una consiste en evitar hasta lo último todo conflicto, en atenuar todo lo posible toda irritación que se produzca, aunque sea necesario hacer aquí y allá un pequeño esguince a lo que se considera justo y equitativo; la otra concepción es que una paz que no está fundada en un respeto absoluto del Derecho es y continúa siendo precaria: esta última idea es la que está expresada, según creo, por la frase de rúbrica “la paz por el derecho”.

Se puede decir que el Tribunal es el ór-

gano de la paz por el derecho, y esto, en dos aspectos. En primer lugar, se ha reconocido que nada favorece las dificultades y los conflictos como los equívocos, las faltas de claridad, las oscuridades; el Tribunal está ahí para codificar el Derecho internacional en los motivos y considerandos de sus decisiones. Esto es de tal modo verdadero, que, recientemente, se han publicado dos gruesos volúmenes conteniendo una exposición, más o menos completa, del Derecho internacional extraído de los motivos de las decisiones del Tribunal.

En segundo lugar, el Consejo de la Sociedad de Naciones (y la Asamblea) tiene la facultad de pedir al Tribunal informes jurídicos, llamados “informes consultivos”. Ya he dicho hace un momento que, por razones inherentes a la vida misma y a la naturaleza de las relaciones internacionales, los Estados, en circunstancias graves, prefieren dirigirse, por ejemplo, al Consejo de la Sociedad de Naciones más bien que al Tribunal. Pero el Consejo, a su vez, puede consultar al Tribunal; lo hace, lo ha hecho con frecuencia, sobre todo antes. Los informes consultivos dados por el Tribunal sirven para introducir, en las decisiones de oportunidad política y de conciliación del Consejo, elementos de derecho y de justicia abstracta; sirven, pues, para crear la plataforma, el punto de partida necesario para una solución equitativa, también desde el punto de vista puramente político. Y todavía si se lleva el escepticismo hasta pensar que, a veces, las opiniones del Tribunal no desempeñan ese papel, en todo caso llenan la misión de indicar claramente la distinción entre la solución jurídica y la solución política de un conflicto; sirven, por consiguiente, para desvanecer la ilusión, que existe a veces, de que una solución política es, al mismo tiempo, una solución jurídica.

No me extenderé más en estas cuestiones, por interesantes que sean. Ya he dicho, además, a grandes rasgos, todo lo que tenía la intención de decir sobre el papel del Tribunal en el mantenimiento de la paz, o más bien sobre la naturaleza de ese pa-

pel en el seno de la Sociedad de Naciones.

Antes de terminar, quisiera, sin embargo, añadir dos breves observaciones. La primera es que, cualquiera que sea la utilidad del papel del Tribunal permanente de Justicia internacional y su importancia para el mantenimiento de la paz, es necesario no creer que sea el Tribunal, como tal, en cuanto órgano existente, lo que importa en realidad; lo que importa es la idea que el Tribunal representa en el momento, es que esta idea no se pierda. Esta idea es que, a pesar de todo, es posible, en el mundo internacional, encontrar a la violencia una alternativa pacífica, fundada en el Derecho. Si, en un momento dado, se llegase a crear un órgano mejor adaptado todavía que el Tribunal actual a la realización de esta idea, no habría sino que felicitarse por ella; pues, una vez más, lo que es interesante no es el órgano, es la idea que éste representa. Pero con una condición: que la sustitución por otro órgano del que existe sea debida a los acontecimientos y a sus exigencias, y no al hecho de que el Tribunal no haya sacado todo lo posible de los poderes de que dispone para el mantenimiento de la paz.

La otra observación es de un orden mucho más vasto: es preciso no tener una confianza ciega en las instituciones y en los órganos en general; lo que importa es el espíritu que está tras esos órganos. Se ha dicho con frecuencia que la Sociedad de Naciones es lo que quieren los Estados que son sus miembros y lo que son esos Estados. Se puede decir con igual razón que el Tribunal es lo que quieren los que han creado su Estatuto y los que determinan su composición.

Pero, en uno y otro caso, no se llega así al fondo de las cosas; yo he tocado a ese fondo al decir hace un momento que una de las condiciones que permitieron la creación del Tribunal después de la guerra fué la voluntad de paz que, durante un momento fugitivo, existía entonces en el mundo entero, sin esa voluntad, los órganos creados para ayudar a mantener la paz no valen gran cosa.

Ahora bien, la voluntad de paz es una cosa de porvenir; está, ante todo, en las manos de la juventud; es de ésta, en último lugar, de quien depende, entre otras, el papel del Tribunal permanente de Justicia internacional, para el mantenimiento de la paz.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

EN MEMORIA (1)

por D. Rafael Altamira, C. A.

Juez del Tribunal Internacional de La Haya.

El nombre de Cossío evoca en mí recuerdos probablemente muy distintos a los de la mayoría de quienes hablan de él ahora.

Son los recuerdos de mi juventud inmediatamente postuniversitaria; de aquellos años de Museo Pedagógico en que Cossío, Rubio y yo (el más joven y nuevo de aquella casa) formábamos todo su personal técnico y vivíamos en cordial y efusiva camaradería, queriéndonos y estimándonos muy de veras y cambiando a cada paso las observaciones y las reflexiones que nacían de nuestro optimismo, de nuestra juventud y de la sana alegría que nos caracterizaba entonces. Años de trabajo, de lucha con el medio ambiente, a menudo; de animosas y tonificadoras excursiones por la sierra, *pedibus andando*; de veladas deliciosas oyendo el cuarteto Monasterio, y de charlas pedagógicas con D. Francisco Giner y entre nosotros.

Aquella comunión de vida acabó para mí en 1897, al abandonar el Museo para ir a la Universidad de Oviedo. Desde entonces, y por muchos años, nuestra relación siguió a distancia, inquebrantable en su medula sentimental e intelectual, pero con

(1) Este trabajo fué escrito, a petición del catedrático de la Escuela Normal de Albacete, D. Alfredo Jara, para la conmemoración de Cossío que allí se ha efectuado recientemente.

todas las deficiencias que impone la lejanía o las breves entrevistas de un viaje eventual a Madrid. Más tarde aún, esa complejidad de la existencia ciudadana (en los hombres que trabajan, bien entendido) que hacía raras las entrevistas de amigos tan entrañables como Giner, Azcárate y Salmerón (muchas veces le oí quejarse de esto, como de algo irremediable, a don Francisco) espaciaron más y más mis entrevistas con Cossío y con Rubio.

Al final de la vida, nuestra intimidad se restauró. En los dos últimos años de Cossío nos hemos visto con alguna frecuencia: entrevistas a solas, tranquilas, sin agobios, en que volvimos a vaciar fraternalmente nuestras almas; pocas veces evocando recuerdos, porque los problemas del presente y del porvenir nos acuciaban más fuertemente; muchas, hablando (¿cómo no?) de las dolencias y de la soñada salud o del momento actual de España y del mundo entero, de la momentánea declinación de los ideales más queridos por uno y otro. Cossío, con aquel pesimismo o más bien melancolía irónica y resignada con que había ya venido a contemplar las cosas; yo, con mi incorregible optimismo, que, sin embargo, no desconoce todos los peligros del día de hoy, ni borra las inquietudes respecto del mañana inmediato.

Una vez me habló de los dos cuadros que, a su juicio, son los mejor pintados (punto de vista técnico) del mundo. Ambos están en Holanda. Le envié desde allá dos grandes fotografías de ellos, invocando nuestros años de mocedad, en que don Francisco y él me habían completado y enriquecido mi amor a las Bellas Artes, en que me iniciara mi paisano, el catedrático de Valencia D. Eduardo Soler. En otra ocasión discurremos acerca de Felipe II, con motivo del libro que acababa yo de escribir, en las vacaciones de 1934. Algún día diré lo que pensaba Cossío de Felipe II, figura de la Historia española que siempre le interesó desde el punto de vista propiamente político; es decir, de la concepción del Estado.

Me duele quebrar estos recuerdos; pero

no queda tiempo para más. Por otra parte, estoy seguro de que quienes escuchen estos renglones en la Escuela Normal de Albacete, considerarán con toda la profundidad y amplitud que merecen los otros aspectos fundamentales de quien fué, ante todo, un Maestro, en la más noble acepción de la palabra.

NOTAS DE EXCURSIONES

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

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

(Continuación.)

De Puente del Arzobispo hay 19 kilómetros a *La Estrella*.

El río sirve de límite a las provincias de Toledo y Cáceres; pero inmediatamente, la carretera entra de nuevo en la primera, bordeando las estribaciones, llenas de olivares, de la Sierra de Altamira. Quedan al fondo, en primer término, el Puente y Alcolea de Tajo, con Gredos detrás, y a la izquierda, en el llano, el pueblecito de Azután, que perteneció al convento de San Clemente, de Toledo.

Se atraviesa el arroyo del Pedroso, teniendo delante el Cerro de la Estrella, de tierra roja. La carretera, en agria pendiente, lo rodea hasta llegar al pueblo del mismo nombre, el mayor hasta llegar a Guadalupe, que no se ve hasta que se está encima y que tiene un tipo distinto a los vistos hasta ahora: oscuro, apelmazado y de calles irregulares.

Al salir de él se entra en terreno serrano. A nuestra derecha, la Sierra de Altamira, áspera y poblada de encinares. Atravesamos éstos, entre grandes jarales de trecho en trecho. A cuatro kilómetros, *Aldeanueva de San Bartolomé*, pueblo pobre y pequeño, de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

adobe, con iglesia achaparrada. Después, los encinares se van haciendo más frecuentes. A cinco kilómetros, *Mohedas de la Jara*, al pie de los picos de la Sierra, con nuevos olivares y sotos de robles y fresnos. Su iglesia es del XV, rodeada al exterior por imposta de bolas, con dos portaditas modestas y graciosas. Interior de tres naves. Dos alfarjes en éstas y en la Capilla mayor, que tiene retablo del XVI, con pinturas estropeadas, al lado del cual hay un armarito cuyas hojas tienen otras, mejores, de tiempo de los Reyes Católicos. Zócalo de azulejos. Una gran casa del siglo XVIII, perteneciente a un obispo de Coria, según dice una inscripción.

La carretera, al salir del pueblo, describe curvas y cuestas empinadas, durante ocho kilómetros, hasta llegar a *Puerto de San Vicente*. Desaparecen los árboles poco a poco, las jaras se espesan y el campo se llena de brezos. De cuando en cuando, algún huerto con frutales aprovecha los sitios abrigados. El pueblo, el último toledano, queda en hondo, y como a un kilómetro del puerto, que es el límite con Cáceres.

Nos detuvimos en lo alto, a las 5 de la tarde. Por un lado, se domina la llanura del Tajo, con Gredos al fondo, y a la derecha, la silueta de los Montes de Toledo, limitando tierras rojizas y grises. Por el otro, nos encontramos de lleno en la Sierra de Guadalupe, con sus crestas de canchal, monte bajo en las laderas y el macizo grande de Las Villuercas, al oeste. En primer término, el valle del Guadarránque, que hay que atravesar.

Una bajada de curvas pronunciadas hasta el río, y 22 kilómetros al pueblo de *Alía*. Al llegar al Guadarránque, encinares viejos, algún que otro terreno sembrado, acantilados con musgos y líquenes, brezos y madroños. Junto al puente de la carretera, aún se yergue el viejo gótico, y al salir de él, comenza de nuevo una áspera subida para salvar la divisoria, que se atraviesa por un desfiladero de ingentes rocas, rojizas y amarillas, el paraje más agreste del camino, que recorrimos a pie por más de

un kilómetro. Se suaviza la sierra y a poco rato se llega a *Alía*.

Es este pueblo bastante grande, colocado en una ladera, con mucha tierra metida en cultivo y en lugar desde donde se descubre el valle del Guadiana, con los montes de Herrera del Duque al fondo y el castillo del mismo, que se divisa en un alto.

De *Alía* a Guadalupe, 17 kilómetros de continuas revueltas; los 13 primeros de bajada hasta atravesar el Guadalupejo y los cuatro restantes de fuerte repecho, hasta llegar al Monasterio. Las márgenes del río son de frondosa vegetación y se pasa junto a la antigua presa, de muro de ladrillo, del XVII, que aún se utiliza malamente para el riego.

Llegamos al Monasterio a las 7,30.

(Continuará.)

OBRAS COMPLETAS DE D. F. GINER DE LOS RÍOS

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 Suárez.

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.

XX.—*Arqueología artística de la Península.*—Prólogo de Juan Uña.

Administración: "Espasa-Calpe, S. A.",
Ríos Rosas, 24, Madrid.

LIBROS RECIBIDOS

Mas y Pí (Juan).—*Letras españolas.*—Buenos Aires, 1911.—4.º—(Don. del Consulado de España en La Plata, República Argentina.)

Monzone (Luis).—*Tratamiento Científico-Pedagógico para Afásicos, Tartamudos, Defectuosos graves de pronunciación.*—Juicios y observaciones de su Director Prof. ...—Trabajo presentado al Congreso Científico Internacional Americano del Centenario.—(Escuela Especial para Niños Anormales de la Provincia de Buenos Aires).—La Plata, Estab. Gráfico A. Gasperini y C.^a, 1910.—(Don. de ídem.)

Tiberio (Oscar).—*Palingenesia.* Florilegio de muerte, de galantería, de amor.—La Plata, imprenta "La Popular", MCMXII.—4.^a—(Don. de ídem.)

Oliveira (Carlos).—*La vena oculta.*—Buenos Aires, Librería "La Facultad",

Juan Roldán, 1910.—8.º—(Don. de ídem.)

Baudón (Héctor Roberto).—*Echeverría. Mármol.*—Buenos Aires, Librería "La Facultad", de Juan Roldán, 1918.—8.º—(Donativo de ídem.)

Anuario de la Escuela especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.—Curso de 1934-35.—(Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.)—Madrid, 1936.—4.º—(Don. de la Escuela especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.)—(2 ejemplares.)

Altamira y Crevea (Rafael).—*Colección de estudios históricos, jurídicos, pedagógicos y literarios (Mélanges Altamira).*—Treinta y dos monografías de Historia de España, Historia de América, Historia y Crítica literarias, Derecho, y Pedagogía, escritas por Autores españoles y extranjeros, y ofrecidas a D. ... con motivo de su jubilación de catedrático y del cumplimiento de sus 70 años de edad.—Madrid, 1936.—4.º.

Arias Sanjurjo (Joaquín).—*Avellaneda y el sentido oculto del Quijote.*—Segunda parte. Indagaciones y demostraciones. (Papeletas cervantinas de nuevo conocimiento vulgar.—Quinta papeleta.)—S. 1. (Santiago), Tipografía "El Eco de Santiago", 1935.—Folleto en 4.º—(Donativo del autor.)

Boletim Oficial do Ministério da Instrução pública.—Direção do Prof. Oliveira Guimarães.—Año IV. Fascículos I-II.—Lisboa, Imprensa Nacional, 1934.—2 vols. 4.º—(Don. del Ministerio de Instrucción pública, de Portugal.)

Boletim Oficial do Ministério da Instrução pública.—Direção do Prof. Oliveira Guimarães.—Año V. Fascículo I.—Lisboa, Imprensa Nacional, 1934.—4.º—(Don. de ídem.)

Boletim Oficial do Ministério da Instrução pública.—Direção do Prof. Oliveira Guimarães.—E. T. P. (Ensino Técnico Profissional).—Lisboa, Imprensa Nacional, 1934.—4.º—(Don. de ídem.)

Madrid.—Imp. de J. Cosano.—Palma, 11.