

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El 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; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—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.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XLIII.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1919.

NUM. 716.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Profesores de Universidad e instrucción universitaria (*conclusión*), por Fr. Paulsen, pág. 321.—«El Seminario Pedagógico» de Stanley Hall, por Don D. Barnés, pág. 325.—La Asociación mundial para la educación de los adultos, por D. L. Luzziuriaga, pág. 331.—La autonomía universitaria: Opiniones de los profesores Sres. D. Augusto Pi y Suñer, pág. 334; D. M. Arias de Velasco, página 335; D. Luis Octavio de Toledo, pág. 356; D. Odón de Buen, pág. 337; D. M. Miguel Traviesas, pág. 338.—Opiniones de los alumnos: Sr. D. M. José María Muniesa, pág. 338.—Revista de revistas: Francia: Revue Pédagogique, por D. D. Barnés, pág. 340.

### ENCICLOPEDIA

Consideraciones sobre nuestra vida política, por D. José Manuel Pedregal, pág. 343.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Un juicio sobre D. Francisco Giner, por D. Carlos Rahola, pág. 341.—Libro recibido, pág. 351.

## PEDAGOGÍA

### PROFESORES DE UNIVERSIDAD E INSTRUCCIÓN UNIVERSITARIA (1)

por Fr. Paulsen,

Profesor que fué de Filosofía en la Univ. de Berlin.

(*Conclusión.*)

*Los Seminarios.*—Se encuentra hoy un importante auxiliar a las lecciones en lo que es conocido por prácticas de Seminario. Se han originado, por decirlo así, de las controversias sostenidas en la Edad Media. Pero su carácter es diferente, pues no se proponen transmitir conocimientos, sino ayu-

dar a producirlos. Los Seminarios son verdaderos planteles de investigación científica. Primitivamente tuvieron otro propósito; los primeros Seminarios establecidos durante el siglo XVIII en Halle y en Göttinga fueron instituciones filológicas, es decir, se proponían la preparación de los futuros profesores de escuelas secundarias; de aquí los Seminarios para maestros (Escuelas Normales). De hecho, sin embargo, estos primeros Seminarios, especialmente el de F. A. Wolf, eran instituciones en las que se enseñaba la técnica de la investigación filológica. Lo mismo puede decirse de los Seminarios y Sociedades filológicas dirigidas durante el siglo XIX por G. Hermann, Fr. Thiersch, Fr. Ritschl y otros. Eran Escuelas para filólogos, no para maestros. Y esto mismo puede repetirse de los numerosos Seminarios que en los últimos años se han establecido para las otras Ciencias de la Facultad de Filosofía, y también de las Facultades de Teología y Derecho. Con pocas excepciones, todos tienen el propósito tantas veces dicho de enseñar el trabajo e investigaciones científicas y no cómo aplicar la ciencia en un empeño práctico.

No es éste el sitio de revisar las varias instituciones de este género y su modo de proceder. Generalmente, la enseñanza dada en un Seminario toma esta forma: se proponen diferentes problemas de investigación científica y se trabaja bajo la dirección del profesor. El filólogo, el historiador, el economista dan un problema de solución posible para el estudiante con medios a su disposición.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

El profesor designa el material que puede ser usado, y después les permite que hallen por sí mismos el camino para resolverlo. El resultado obtenido se comunica a uno o dos estudiantes compañeros de curso, quienes lo examinan y refieren al profesor y estudiantes en clase, donde indican los puntos fuertes y débiles del trabajo. De análoga manera se realizan los ejercicios de seminario en las Facultades de Teología y Derecho. Por lo que se refiere a las Ciencias Naturales, los ejercicios de Seminario son diferentes. Aquí la ejecución del trabajo elegido se efectúa bajo la dirección del profesor o su ayudante. Donde la utilización de fuentes literarias es el objeto esencial, la lectura de los originales se hace en clase. En presencia del profesor son interpretados textos latinos y griegos; o comparados monumentos históricos o diferentes fuentes de información, o algunos autores de Filosofía o Teología son leídos y discutidos respecto de sus ideas directoras. Al lado de estos verdaderos Seminarios mencionaremos los Institutos oficiales sostenidos por el Estado, que tienen sus propias clases y Biblioteca y también las sociedades privadas y ejercicios mutuos, todos los cuales son anunciados cada semestre en la lista oficial de lecciones.

Debemos mencionar un tercer género de ejercicios en estrecha relación con las lecciones: las llamadas *repeticiones* y *conversaciones*. Su objeto es asegurar la comprensión de la lección; resolver dificultades; contestar preguntas, y hacer práctico al estudiante el uso de las categorías y definiciones de su Ciencia. Por muy convenientes que puedan parecer estos ejercicios (el ministro prusiano de Instrucción, Eichhorn, los recomendaba muy calurosamente a las Universidades hace cincuenta años), sin embargo, no han alcanzado gran importancia ni considerable extensión. La causa de esto puede ser que falta la necesidad de estos ejercicios: presuponen una relación personal íntima entre profesor y estudiantes, como ocurre en una Escuela; pero en una Universidad, al menos en las clases numerosas, y debido al frecuente cambio de profesores, aquella relación ín-

tima entre profesor y estudiante no puede existir. Con un gran número de personas desconocidas unas de otras y del profesor, éste no puede usar un método de diálogo. También el temor de encontrarse con censuras burlonas a consecuencia de desdichadas respuestas puede ser un obstáculo a este género de ejercicios. Una conversación terminaria, en estas circunstancias, dando el maestro lecciones circunstanciales suplementarias producidas por preguntas o erróneas respuestas, sin ser capaz de apreciar hasta dónde debía llegar para satisfacer la necesidad general. En la Facultad de Derecho, los ejercicios de este género y aplicaciones prácticas en relación con las lecciones han ganado recientemente gran importancia.

*La libertad de enseñanza.*—La labor del profesor de Universidad presupone la libertad de enseñanza. Si ha de ser un investigador científico independiente, y si ha de educar a sus alumnos para lo mismo, necesita que no se le prescriba lo que ha de enseñar.

La cuestión es distinta en las escuelas. En ellas no se trata de investigar lo nuevo, sino de adquirir verdades antiguas. El alumno no ha de juzgar, sino aceptar lo que le ofrecen, y, por tanto, el maestro le ofrece generalmente conocimientos aceptados. Por tanto, entendemos que las Universidades empezaron como escuelas en este sentido; durante la Edad Media, el objeto principal fué la trasmisión y aceptación de los conocimientos contenidos en los textos canónicos, y durante los siglos xvi y xvii, este propósito permaneció en vigor. Pero durante el siglo xviii, como ya hemos indicado antes, un gran cambio tuvo lugar. Desde entonces fueron aceptadas las consecuencias de la reforma y a la vez las de la completa revolución en la concepción del cosmos, que habían sido establecidas mediante investigaciones científicas cosmológicas; se reconoció que la verdad no es algo ya fijado, sino producido por el progresivo trabajo de investigación científica. La Teología dogmática y la Filosofía aristotélica perdieron su valor canónico. Colocándose ellas mismas sobre este terreno, las Uni-

versidades alemanas tomaron una forma enteramente diferente. El estudiante dejó de ser un escolar, en el antiguo sentido de la palabra, y el profesor ahora viene a ser realmente lo que su título significa; ahora profesa ideas y opiniones personales. Este ha sido su derecho y su deber siempre, desde entonces.

Esto es aceptado ya generalmente en todas partes. Nadie reprocha a un físico o fisiólogo, o filólogo o historiador el enseñar lo más nuevo, en lugar de confinarse él mismo en teorías generalmente aceptadas; todo lo que se exige es que debe fundar en buenas razones sus nuevas opiniones. Únicamente en lo que respecta a la Teología y Filosofía se intenta en ocasiones limitar la libertad de enseñanza.

Respecto de la Teología, las Autoridades eclesiásticas y la Iglesia combaten la libertad de enseñanza. Sostienen que la Iglesia está en posesión de la verdad absoluta, que ha sido formulada en dogmas. El dogma no puede permitir otra cosa que la sumisión a su creencia; la duda y la crítica no son permitidas. El objeto del profesor de la Facultad de Teología puede consistir únicamente en instruir a los servidores de la Iglesia en lo que ella enseña, así como en asegurarles la inmunidad contra la duda, demostrándoles la invalidez de todas las objeciones a los dogmas. Por esta razón, el estudio de las herejías es una parte importante de la enseñanza; en ella se muestran todas las formas posibles de error, así como las causas de ser rechazadas. El servidor de la Iglesia queda con ello suficientemente equipado para reconocer y extirpar los errores que surjan nuevamente, del mismo modo que las herejías que han sido prolijamente rechazadas.

La Iglesia católica romana ha insistido sobre su derecho a gobernar la enseñanza de la Teología. En las Facultades católicas únicamente se da la enseñanza aprobada; los profesores son servidores de la Iglesia,

La cuestión es muy diferente en el protestantismo. Los profesores de Teología de la Universidad pretenden ser ante todo servidores de la Ciencia, y únicamente como tales ser también servidores de la

Iglesia, en cuanto un clérigo nada puede hacer sin educación científica. De esto se origina un constante conflicto entre los derechos de la Iglesia y los de la Ciencia, conflicto que es mantenido a veces en reserva y a veces sale al público y llega a ser clamoroso. El profesor apela a su derecho y su deber de enseñar lo que considera como resultado de la investigación científica. Los representantes de la Iglesia, oficial o voluntaria, le reprochan por una enseñanza diferente de lo que la Iglesia y el credo pide a sus discípulos; por tanto, se pretende que no puede ser un maestro de los servidores de la iglesia. La representación del Estado en la persona del Ministro de Instrucción, quien tiene la Inspección general de las Universidades, y, por tanto, también la de las Facultades de Teología, es como el índice de la balanza; a veces, las objeciones de los eclesiásticos pesan más, y tiene lugar entonces la represión de teorías y profesores reputados como anticlericales; a veces pesa más la libertad de investigación científica, y entonces el Estado tiende su mano protectora sobre el que es atacado. Generalmente la balanza se ha inclinado en los últimos tiempos a favor de la enseñanza sin trabas, y esto explica el disgusto del partido ortodoxo por los actuales reglamentos, y de aquí su demanda de que se conceda a las Autoridades eclesiásticas un poder directo sobre las Facultades de Teología.

Ya se ha establecido en las páginas anteriores por qué es obligado que estos esfuerzos aparezcan sin esperanza de buen éxito; ellos son contrarios al espíritu de las Universidades tanto como al de la iglesia protestante. En la iglesia protestante, la creencia no está fundada sobre una autoridad externa, de aquí que ninguna doctrina pueda establecerse sobre ella. Entre el credo de la Iglesia y lo que las Facultades enseñan hay únicamente una relación de libre conformidad, nunca de absoluta subordinación. En la iglesia católica, el principio de absoluta sujeción gobierna soberano; la iglesia protestante está basada dondequiera en el principio de libre reconocimiento. Por de contado, lo primero es lo más sen-

cillo; pero lo más sencillo no es siempre lo mejor o lo más seguro. Nada de lo que se refiere a la vida es sencillo, mientras que todo mecanismo tiene la ventaja de la simplicidad. El absolutismo en la vida del Estado es también más simple que la monarquía constitucional; sin embargo, ha llegado a ser imposible, y hoy el Estado descansa sobre la libre armonía de los dos factores, armonía que no puede ser forzada. Análoga condición existe en la relación entre la Teología científica y la iglesia protestante. Juntas han crecido y han llegado a ser lo que son, frecuentemente combatiéndose una a otra; pero sobre la tierra, como ha dicho Heráclito, «sin guerra no hay vida».

El que no desea la libertad en la enseñanza debe parar finalmente en los Seminarios y ejercicios eclesiásticos; cosas que están en armonía con la iglesia católica, pero que sería la muerte de la protestante; así como la primera está basada sobre la disciplina, la última está fundada en la libertad, muy desde el principio, y para las iglesias resulta también cierto lo que se ha dicho de los Estados, que son conservados por las mismas fuerzas que les han dado origen.

La otra Ciencia que tiene a veces que defender su libertad es la Filosofía. Esta es atacada por los mismos que combaten la libertad en la enseñanza teológica. De la Filosofía se espera una limitación nacida de una demanda de conformidad con las doctrinas de la Iglesia. En la Prensa y en los Congresos católicos es constante la lamentación de que nuestras Universidades permitan una Filosofía atea que ha tendido a minar la fe y a corromper a la juventud. Las clases se dice que son verdaderos semilleros de revolución, de democracia social y de anarquismo. Sería fútil combatir esto si las verdaderas fuentes de la epidemia se dejasen intactas. En una parte de la Prensa protestante, esta opinión halla un vivo eco.

No es éste el lugar de investigar si estas lamentaciones están bien fundadas, si realmente se enseña Filosofía atea en las Universidades alemanas, y si esto tiene las consecuencias aludidas. Pero la respuesta puede darse en una palabra; esta es, que

una Filosofía dependiente no es nada y nada puede hacer.

La Filosofía, de hecho, no es más que el intento que cada época repite para dar expresión a la esencia y al sentido de la realidad tal como aparece a la inteligencia humana que la contempla sin prejuicios. Todas las Ciencias, las de la naturaleza como las del espíritu, llevan en común piedras constructivas para el conocimiento de la realidad, y puesto que constantemente proporcionan nuevos materiales, no puede haber una absoluta y definitiva Filosofía, al menos hasta que la realidad sea agotada por la Ciencia. Cada época tiene que renovar aquel intento de exponer una última conclusión basada sobre todo el conocimiento acumulado, y esta es su Filosofía. Nada se opone a que estudie tales intentos en épocas anteriores, en su forma y en su contenido. El desarrollo histórico es materia evidente por sí misma, y una Filosofía será tanto más vital y fértil cuanto más fielmente utilice las adquisiciones de los anteriores procesos del pensamiento. Pero en un punto no puede cejar sin poner en peligro su propia existencia, a saber: en el derecho a examinar las ideas de los antiguos pensadores, y si fuera necesario, a modelarlas de nuevo o a desecharlas. Una Filosofía que cediese este derecho, que aceptase ciertos pensamientos como inexpugnables y absolutamente sagrados para todo examen, no sería Filosofía. La Filosofía significa una investigación de la verdad libre de prejuicios; es decir, desembarazada de afirmaciones que no pudiesen ser puestas en duda ni comprobadas.

El mismo argumento es aplicable a la instrucción filosófica en las Universidades. Dejaría de ser filosófica si se sometiese a cualquier otro poder que el de la investigación libre. Dejaría de ser fértil tan pronto como interviniese cualquier autoridad exterior. La instrucción filosófica puede ser eficaz únicamente si el estudiante está seguro de encontrar una libre y desembarazada expresión de las convicciones de su maestro formadas según su mejor conocimiento y creencia. Y lo encontramos también indudable para las otras Ciencias. No habría grandes esperanzas en una enseñan-

za de las Matemáticas o Física, Filología o Historia si sus teorías estuviesen fundadas sobre ciertos supuestos que no pudiesen ser examinados ni probados, o tendiendo a conseguir ciertas conclusiones predeterminadas por una autoridad exterior. Precisamente esto es lo que se pide para la Filosofía. Un requisito previo de su eficacia es la confianza del estudiante de que no se le trata con engaño. Kant dijo:

«Es absurdo pedir que se ilumine a la razón humana y prescribir al mismo tiempo qué forma ha de tomar y de qué lado de la cuestión ha de inclinarse el fallo.»

El estudiante es sumamente cauto en esto. Si él sabe o piensa que el profesor de Filosofía está obligado a tener ciertas ideas, o por lo menos que no se le permite sostener ciertas otras, no se sentirá inclinado a esperar mucho de su instrucción. Lo que él desea oír en las clases de Filosofía son, no opiniones oficialmente prescritas o sancionadas, sino pensamientos presentados por un hombre que ha hecho un profundo estudio de las grandes cuestiones del mundo y la vida, y los defiende como sus convicciones personales.

La Filosofía idealista especialmente ha tenido un profundo interés en no sofocar el influjo de otras corrientes de pensamiento. Cada limitación de esta libertad despertaría una sospecha de insinceridad y destruiría su eficacia. De aquí que, en lo que se refiere a la instrucción, la libertad perfecta, *libertas philosophandi*, es un requisito previo para el éxito de la instrucción universitaria.

Toda invasión en esta libertad engendra irritación por parte de quien es así disciplinado, y desconfianza en el alumno, respecto de esas opiniones prescritas y oficialmente protegidas.

Los límites del absoluto derecho a enseñar se refieren sólo a la forma de la instrucción, y en ella pueden ser más estrechos que los que la ley establece. El profesor se encuentra limitado, en primer término, por una consideración del lugar que ocupa y de su dignidad. Tratar con desprecio o con burla cosas venerables para los demás podrá no estar prohibido a la Prensa públi-

ca y al orador de Asamblea, pero el respeto a su profesión impedirá al profesor hacerlo. Su deber es guiar a los estudiantes en la investigación de la verdad, y la verdad no admite nunca el ultraje. El profesor nunca tratará desdeñosa y despreciativamente aquellas opiniones de los demás que él no comparta. Si por su perversidad merecen tal tratamiento, deberá evitarlas antes que combatirlos. ¿Qué beneficio puede hacer a sus oyentes familiarizándolos con lo que han dicho y dicen los necios, cuando tanto tiempo y atención exige lo que han dicho los sabios? Si quiere prevenirles contra el error, debe mostrárselo en toda su fuerza, porque lo que es absurdo no engaña ni extravía a nadie. Y está, además, limitado el profesor por otra consideración: la de que ninguna réplica es posible en la cátedra. La Prensa, las Asambleas populares, el parlamento son lugares públicos donde la parte atacada puede defenderse; pero en la cátedra sólo habla uno. Por eso es deber del profesor, cuando ataca, procurar, mediante citas, que se oiga a la otra parte, siendo en cierto sentido, a la vez, acusador y defensor; única manera de que actúe como un juez. Una consideración hacia sus oyentes le guiará en esto. El orador procura captarse el juicio de su auditorio, aunque éste le siga con los ojos vendados; pero el profesor se propone libertar a sus oyentes, intenta guiarles en la adquisición de juicio y observación propios y autónomos, y esto sólo podrá hacerlo si está habituado a mirar los dos lados de toda cuestión y puede así presentarla imparcialmente.

“EL SEMINARIO PEDAGÓGICO,, DE STANLEY HALL (1)

por D. Domingo Barnés,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

(Continuación.)

*Un examen sanitario al entrar en la escuela*, por William H. Burham. Junio de 1914.

Este examen es conveniente:

1.º Para evitar el ingreso de los niños

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

que no están sanos o no están suficientemente desenvueltos física y mentalmente.

2.º Para proporcionar datos físicos suficientes que capaciten a los maestros para que su labor no vaya en perjuicio de la salud del niño o evite su desenvolvimiento, como ocurre con frecuencia en el primer año de la vida escolar.

3.º Para que desde el primer momento de la vida escolar se adapten las ocupaciones a la capacidad individual de los niños y se haga una graduación adecuada.

4.º Para que proporcione el médico escolar los datos necesarios para evitar enfermedades contagiosas en la escuela.

5.º Para proporcionar a los maestros un conocimiento adecuado de sus nuevos discípulos y que adopten respecto de ellos la actitud debida.

6.º Para que los niños sean bien encauzados desde el primer momento y se les evite fracasos innecesarios y el retraso o la eliminación en los últimos grados.

7.º Para influir pedagógicamente en los padres y promover en ellos una actitud adecuada hacia la escuela.

Deben ser excluidos de la escuela los niños siguientes:

1.º Los que tienen una enfermedad infecciosa.

2.º Los raquíticos o los que sufren las consecuencias del raquitismo, que les colocan en una condición física deficiente y propensa a desenvolver neurosis o algún otro defecto por influjo de la labor escolar.

3.º Los tuberculosos, a menos de que haya escuelas al aire libre en que puedan ser colocados.

4.º Los que padecen una anemia acentuada, a menos de que puedan colocarse en las mencionadas escuelas.

5.º Los que padecen enfermedades crónicas susceptibles de agravación por la asistencia escolar o que puedan perturbar la labor de la escuela.

6.º Los retrasados físicos o mentales a quienes perturbe o pueda perturbar la labor escolar.

7.º Los que padecen defectos importantes en los sentidos.

8.º Los que padecen neurosis o algo análogo que pueda ser físicamente contagioso: epilepsia, corea, etc.

9.º Los niños que no han sido vacunados.

*Problemas universitarios contemporáneos*, por G.-Stanley Hall. Junio de 1914.

*Algunos aspectos psicológicos de la enseñanza de las lenguas modernas*, por G.-Stanley Hall. Junio de 1914.

*La reforma en la educación*, por Robert Bennett Bean. Junio de 1914.

*Un experimento en la enseñanza del idioma*, por Matha J. Fulton. Junio de 1914.—Se enseñaron cien palabras en dos semanas (diez días de escuela), diez cada día, usando estos procedimientos:

- I. Escribir la palabra en el encerado.
- II. Explicar la significación de la palabra.
- III. Usar los niños la palabra en una sentencia.
- IV. Escribir los niños diez veces la palabra y decir en voz alta cada letra mientras la escribe.
- V. Destacar por la entonación de la voz o con tiza colorada sobre la pizarra, las partes difíciles de la palabra.

Los resultados del experimento pueden sumariarse en las siguientes afirmaciones:

- I. El adiestramiento en la pronunciación es necesaria en toda clase donde los niños tienen una aptitud muy variable.
- II. Se obtienen los mejores resultados presentando las palabras de tantos modos como sea posible.
  - 1.º Deletreando oralmente.
  - 2.º Visualización de palabras.
  - 3.º La combinación de la escritura y la conversación.
  - 4.º La correlación de la palabra con su significación, para fijar una impresión permanente.
- III. Adiestramiento constante.
- IV. Despertar de intereses.

Acudiendo a procedimientos que apelen a niños de diversas etapas de intelectualidad.

V. Inspección actual.

Los métodos de estudio que se ofrezcan

a los niños deben ser continuamente vigilados por el maestro.

*El Dios del niño*, por Lorey C. Day. Setiembre de 1914.

*Sugestiones para un estudio de la mediocridad*, por Gustavo A. Feingold.—Deduce de datos excesivamente fragmentarios, que debe prestarse una atención individual predominante al estudiante «mediocre» sobre el «retrasado» y el «brillante», porque están en una condición de equilibrio mental inestable y todo depende de que se emplee con ellos el estímulo adecuado.

*La doctrina de la disciplina mental*, por C. K. Lyans. Setiembre de 1914.

*La salud y el peso de los niños en relación con la inteligencia general*, por Cyrus D. Mead. Setiembre de 1914.

*La psicología del movimiento del «boy scout»*, por M. Jane Reaney. Setiembre de 1914.

*Notas sobre el lenguaje de un niño de dos años y medio*, por Alice D. Snyder. Setiembre de 1914.

*Cómo un conocimiento de las características del niño adolescente puede ayudar a la dirección de su conducta*, por Mrs. Emma E. Kuno. Setiembre de 1914.

*Los factores del desenvolvimiento mental, considerados desde un punto de vista educativo*, por W. H. Winch. Setiembre de 1914.

*La psicología del juego*, por G. T. W. Patrick. Setiembre de 1914.—Es dudoso que la tendencia mostrada en el juego del niño y en el deporte del adulto a adoptar las formas de las antiguas actividades raciales puedan abarcarse bajo nombres tales como supervivencia, reversión o recapitulación. Estos términos biológicos son demasiado estrechos e implican cierto reproche porque no corresponden a las actividades del juego y del deporte. Es una presunción sin garantías el que estas formas peculiares de psiquis que de un modo especial caracterizan el espíritu masculino adulto sean de un orden superior que las que se muestran en el juego en el amplio sentido en que se usa aquí el término. Las últimas representan, por el contrario, for-

mas más fundamentales y quizás más valiosas de la conducta humana. Justamente en nuestros tiempos, la evolución parece tender hacia el desenvolvimiento de los rasgos masculinos de alta tensión, por los cuales el hombre se adapta a su ambiente. Es la edad del trabajo, la edad del esfuerzo de tensión, la edad de la fuerza expansiva y centrífuga, la edad de las conquistas exteriores, pero no de la armonía interna. ¿No podría pensarse en una civilización más elevada que la nuestra—una civilización sólo débilmente realizada por los antiguos griegos—, en la que el motivo del juego sea ascendente y en la que se alcance un más alto grado de reposo, de medida y de armonía?

*Medidas de capacidad para resolver problemas aritméticos*, por Edward L. Thorndike. Diciembre de 1914.

*Un centenar de jóvenes delincuentes atestiguados por la escala Binet*, por Edward L. Thorndike.

*Las primeras etapas de la expresión verbal*, por William E. Bohn. Diciembre de 1914.

*La aparición de los dientes como una norma para comprobar el desenvolvimiento*, por Robert Bennett Bean. Diciembre de 1914.—La interesante doctrina contenida en este trabajo podría formularse en los siguientes principios:

Hay uno o más períodos de aceleración alternando con períodos de retardación en el desenvolvimiento de cualquiera de las estructuras del organismo. El período de aceleración en el desenvolvimiento de una estructura puede ser sincrónico con los períodos de retraso en el desenvolvimiento de otra estructura.

La dentición es más conveniente y más exacta como medio de determinar la norma fisiológica que la estatura, o el peso o el crecimiento de los huesos, o los caracteres sexuales secundarios, etc., y puede ser de mayor valor que cualquiera de los medios que puedan ser utilizados. Los dientes pueden ser observados, contados e identificados casi por todo el mundo después de una poca experiencia y el que estén presentes o ausentes, es un dato muy definido.

La precocidad de la dentición debe tenerse en cuenta para vigilar y evitar los peligros que amenazan al aparato digestivo.

*Norma fisiológica o período de más rápida aparición de los dientes permanentes y momento en que ha aparecido el 50 por 100.*

DIENTES	Niña americana.	Niña alemana.	Niño americano.	Niño alemán.
	Años.	Años.	Años.	Años.
Primeros molares inferiores.....	5- 6	6- 7	6- 7	6- 7
Primeros molares superiores.....	5- 6	6- 7	6- 7	6- 7
Incisivos medios inferiores... ..	5- 6	6- 7	6- 7	6- 7
Incisivos medios superiores .....	7- 8	7- 8	7- 8	7- 8
Incisivos laterales inferiores.....	7- 8	7- 9	7- 9	7- 9
Incisivos laterales superiores .....	8- 9	9-11	8-10	8- 9
Premolares medios inferiores.....	9-11	10-11	10-11	10-12
Caninos inferiores.....	9-11	10-11	11-12	11-12
Premolares medios inferiores.....	9-11	10-11	10-12	11-12
Premolares laterales superiores.. ..	10-11	10-12	10-12	10-12
Caninos superiores .. ..	10-11	10-12	11-12	11-12
Premolares laterales inferiores.....	10-11	11-12	11-12	10-13
Segundos molares inferiores... ..	10-12	11-12	11-14	11-14
Segundos molares superiores.. ..	12-13	12-13	12-14	11-14

*El primer Congreso de maestros rusos*, por Marie Lewitin. Diciembre de 1914.

*El desenvolvimiento del vocabulario de un niño en relación con el ambiente*, por Margaret Morse Nice. Marzo de 1915.

*Estudio de un niño de cinco años*, por Mildred Langenbeck. Marzo de 1915.—Este estudio es más bien el del vocabulario de un niño excepcionalmente precoz (6.837 palabras) al cumplir sus cinco años.

*El lenguaje de un niño de tres años*, por George C. Brandeburg. Marzo de 1915. Siguiendo la práctica del profesor Whipple y de otros paidólogos modernos, se incluye en este vocabulario todas las formas verbales, los compuestos y las flexiones, salvo el plural de los nombres que usa este niño.

*Un caso de desenvolvimiento retardado del lenguaje*, por Alicia C. Hinckley. Marzo de 1915.

*El vocabulario de un niño y su desenvolvimiento*, por Janes Richard Grant. Junio de 1915.

*La teoría de la incapacidad mental, de Adler (1)*, por Amy E. Tanner.—Junio de 1915.

(1) Adler, Alfred: *Studie über Minderwertigkeit von Organen* Wien, Urban, 1907.

Para la psicología aplicada y la educación nada es más importante que los estudios que revelan, aun en un pequeño grado, la motivación de la conducta, y que capacitan así al maestro, al empleado y al padre a manejar a los individuos en cuestión y a prever y a guiar la conducta. Entre las investigaciones de este tipo, la de Adler, aunque defectuosa en ciertos aspectos, ocupa un lugar preferente. Adler comienza como discípulo de Freud, y se ocupó al principio de los adultos neuróticos; pero poco a poco llega a oponerse al punto de vista de Freud y a extender sus estudios, con el auxilio de sus discípulos, a los niños neuróticos y normales. Cree que el psicoanálisis ha tenido gran valor en el estudio del niño, porque aspira a alcanzar la unidad de la vida psíquica, a elaborar el contenido psíquico y a reformarlo cuando sea preciso. Todo psicoanálisis comienza con la creencia de que la satisfacción de los deseos es la cosa dominante en la vida psíquica y que el carácter y el desenvolvimiento de estos deseos constituyen los elementos y el crecimiento de la personalidad. Todo proceso psíquico recibe una nueva evaluación desde este punto de vista.

Uno de los primeros descubrimientos hechos por el psicoanálisis fué el de que



los recuerdos que se han deslizado, al parecer, de la conciencia, ejercen un poder afectivo enérgico bajo su sombra, y es bien conocida la importancia que Freud atribuía a la evocación adecuada de esos recuerdos para libertar al paciente de su poder. Lo que conviene poner aquí de relieve es el hecho indicado por Adler, de que lo que se conserva así, se conserva porque se le desea; es decir, que la esencia del recuerdo es el deseo, que las Asociaciones tienen un propósito y que ningún individuo vive en su pasado, sino cuando el individuo desea hacerlo en el presente y en el futuro. Esto significa, sin embargo, que el pasado no es en sí mismo el fin, sino solamente el medio y el material que el yo elabora más o menos, para adaptarlo al plan de su vida.

Al hablar así de la memoria y del deseo, debe tenerse en cuenta que ningún psicoanalista limita estos términos a la conciencia. Cree que lo que es obtenido por la observación deliberada del yo, por el recuerdo voluntario, es, relativamente, una parte superficial: la parte que no ha adquirido nunca un sentimiento enérgico de tono y que ha tenido relativamente poca significación para la personalidad. Tan pronto como cualquier acontecimiento mental es tejido con el placer o con la pena, especialmente con la pena, se pone en movimiento el mecanismo de la transformación o de la represión y modifica así la forma y el funcionamiento de la experiencia original, que llega a ser irreconoscible en la mayor parte de los casos, y, muy especialmente, para la persona a quien más concierne.

Las personas normales expuestas al dolor y a la tristeza desenvuelven, si podemos hablar figuradamente, «antitoxinas psíquicas», que son suficientes, en la mayor parte de los casos, para preservarles de la muerte psíquica o de las lesiones permanentes; pero los neuróticos carecen de poder para formar estas antitoxinas, y la bacteria invasora ataca todas las partes de esta estructura psíquica y puede lesionar cualquier parte.

Pero, ¿qué partes están más expuestas

a ser atacadas? Naturalmente, las más débiles, y aquí comienza la teoría de Adler. En su estudio original, de 1907, *Über Minderwertigkeit von Organen*, parte de esta verdadera ilustración de esta perturbación de las bacterias. El punto débil, el único abierto a los ataques de la perturbación, no es siempre, en su opinión, un órgano inferior. Tal inferioridad puede manifestarse en la estructura o en la función del órgano, aunque ambas son envueltas. No deja de ser frecuente también que el órgano pueda ser llamado débil sólo en un sentido relativo, es decir, que está tan próximo a lo normal, que sólo en alguna circunstancia excepcional muestra que cede a la enfermedad o a la fatiga más pronto que a otros órganos.

2. En ciertos casos, otros órganos pueden asumir la labor de la parte defectuosa. El cerebro compensa frecuentemente el funcionamiento defectuoso. Algunas veces, el órgano que compensa enferma a su vez, controla todos los síntomas del paciente y hace imposible un diagnóstico correcto.

3. El órgano puede perjudicarse por su propio excesivo funcionamiento. Qué curso haya de seguirse depende de las reservas de poder en las diferentes partes del cuerpo, y así pueden obtenerse casi todas las modificaciones de la función de la secreción y del crecimiento. En general, sin embargo, dice Adler, que mientras más cerca de lo normal esté un órgano, más sería compensado por la hiperfunción; mientras más débil, más se compensa por hipertrofia.

La inferioridad de un órgano, especialmente si es ligera, no supone una muerte prematura, ni siquiera un peligro grave. La compensación por los defectos ligeros puede hacerse inconscientemente, y solamente se manifiesta al psicoanalista por la nerviosidad. No obstante, es muy importante para la felicidad y el éxito del individuo para descubrir tales puntos débiles, y el médico tiene aquí, como el maestro, indicaciones de gran valor. Primero vienen las indicaciones de la herencia. En segundo lugar, la memoria es gran auxiliar

en el diagnóstico. Las inferioridades orgánicas se manifiestan más frecuentemente en la infancia que en ninguna otra edad, y los recuerdos a este respecto del paciente o de los miembros de su familia dan frecuentemente datos importantes para el diagnóstico.

Respecto de la estructura, los estigmas ordinarios son las indicaciones más obvias para el médico. Estos son debidos a algún defecto en la nutrición embriónica de aquel órgano, y puede ser, desde luego, de casi todos los grados.

Debe notarse, finalmente, que, puesto que la inferioridad de un órgano es embriónica en su origen, tales órganos inferiores parecen retener especialmente otras ciertas cualidades de tejido embriónico, a saber: gran variabilidad, poder de crecimiento y poder de compensación. Esto garantiza la adaptabilidad del órgano y forma la base *orgánica* para la teoría de la compensación. Por eso puede resumirse la teoría de Adler en las siguientes palabras: «En la lucha por la existencia, la adaptación para alterar las condiciones de la vida no se realiza por la supervivencia de aquellos que son accidentalmente *más fuertes*, sino por medio de la mayor variabilidad y la tendencia al crecimiento de los órganos *inferiores*.» Este es el eje de la parte fisiológica de su teoría, y si se probase su verdad, sería una modificación muy importante de la teoría evolutiva.

*Etiología de la escoliosis*, por Charles B. Lewis. Junio de 1915.—El término escoliosis es una palabra griega, dice Lovett, que data del tiempo de Hipócrates, y que significa una inclinación o curvatura, y es usado como sinónimo de la curvatura lateral de la espina o su equivalente en otras lenguas. En alemán se denomina *Skoliose* o *seitliche Buckgratsverkrümmung* y en francés es conocida como *Scoliose* o *déviación laterale de la taille*.

Whitman describe la curvatura lateral de la espina como una deformidad habitual o fijada en la cual la columna vertebral se desvía en todo o en parte a uno u otro lado de la línea media.

El signo característico de la escoliosis

es una distorsión de la simetría del cuerpo, y puede ir acompañado de la «elevación de un hombro» y otros signos exteriores aparte de este de la deformidad.

Los estudios recientes de Kirsch, Muskat, Schanz, Schulthes, Böhm y otros han demostrado que no podemos comprender la causa de la escoliosis sin un examen y un estudio cuidadosos de las condiciones y enfermedades de la infancia. Muchos casos comienzan, dicen, antes de que el niño vaya a la escuela, y datan, probablemente, de los primeros años de la infancia, cuando la raquitis ataca al sistema óseo: no siempre está, por tanto, la causa, en las malas posturas adoptadas en la escuela. En aquellos cuya escoliosis comienza en la escuela, no alcanza el grado que en aquellos en quienes se inicia antes de la escuela, ni la forma están perjudicial para la salud, en general.

Las más importantes Autoridades europeas y americanas convienen en que: 1.º La raquitis es la causa principal de la escoliosis y es responsable de más de un 50 por 100 de casos. 2.º Las anomalías innatas juega un papel importante en la etiología y pueden explicar de un 15 a un 20 por 100 dejando un 30 por 100 próximamente para otras causas.

¿Qué puede hacer la escuela para evitar la escoliosis? Según Schulthes, debe recomendarse: 1.º El examen de todos los niños al entrar en la escuela, y si existe la escoliosis, anotar el género, localización, dirección y grado de la curvatura y posibilidad de corregir la deformidad. Debe repetirse luego cuidadosamente el examen, según lo exija el caso particular. 2.º Un estudio cuidadoso de las condiciones según las cuales la escoliosis puede ser secundaria. 3.º Enviar los casos ligeros a la escuela policlínica, y los graves, a un instituto ortopédico. 4.º Crear clases especiales en las escuelas al aire libre para los niños débiles o víctimas de la escoliosis. 5.º Tomar en la escuela todas las precauciones higiénicas para evitar el influjo pernicioso para el crecimiento y el desenvolvimiento del niño.

*El desenvolvimiento somático como*

*criterio de la medida de la inteligencia*, por Francis Lee Dunham. Setiembre de 1915. — Emplea este término para designar conjuntamente el examen anatómico, el fisiológico y el antropológico; en suma, cuantos integran el examen biológico compuesto del niño, a distinción del *tests* «psicológico» o «mental.» No está aquí, pues, el término somático, restringido a su uso anatómico o fisiológico, sino empleado más bien en su amplia significación primitiva.

La designación, además, agrega a los *tests* fundamentales ya notados otros de importancia embriónica y genética.

Este trabajo aspira a servir de base preliminar para el desenvolvimiento de un examen somático simple para el uso de los Inspectores de higiene escolar. Entretanto, puede preceder y completar los *tests* psicológicos de mentalidad y puede usarse como una parte del examen físico semi-anual de los escolares. En todo caso, ofrece datos para considerar la precocidad o el retraso físico de los sujetos y define los límites de su historia biológica.

*Los problemas de las Escuelas Normales*, por John Alden Hancock. Setiembre de 1915.

*La denominación del color por los niños. El «Tests» Binet*, por W. G. Tanner. — Diciembre de 1915. — Estudiando el autor una serie de documentos relativos al desenvolvimiento de dos niños, se le ocurrió a comparar sus progresos en la denominación de los colores con el realizado por otros niños. De las pruebas recogidas es difícil obtener ninguna conclusión en cuanto a lo que constituye la normalidad en este sentido.

En primer lugar, de los vocabularios publicados de los niños de menos de seis años o de las notas concernientes al desenvolvimiento, en general, resulta que los niños pequeños aprenden más fácilmente los nombres de los colores. Por otra parte, de las diversas investigaciones sobre grupos más amplios de niños algo mayores, principalmente extranjeros, se concluye que tardaron más en adquirir esa habilidad. De este último resultado dedujeron Binet y Simon en su estudio sobre los *tests* de

inteligencia, que el corregir el nombre de los cuatro colores importantes, el rojo, el azul, el verde y el amarillo, era un buen *tests* para los ocho años. Después, lo colocaron en los siete años. Bobertay, más conforme con la solución primitiva, volvió a los ocho años. En América, sin embargo, Terman y Childs encontraron el *tests* demasiado fácil para esta edad, y en su tentativa de revisión de la escala de Binet, transfirieron el *tests* a los cinco años. En este artículo se exponen, para acumular materiales que faciliten la solución del problema, el resultado del examen de 600 niños de las escuelas de Missoula y Montana. Conclusiones: De los 1.591 niños de los tres primeros grados, observados, el 88 por 100 nombraron correctamente el blanco, el negro, el rojo, el azul, el amarillo, el verde y el púrpura. 2.<sup>a</sup> El 95 por 100 triunfaron en el *tests* Binet, designando el rojo, el azul, el verde y el amarillo. 3.<sup>a</sup> Un semestre de adiestramiento escolar determina un gran progreso en la habilidad para nombrar los colores. 4.<sup>a</sup> El reconocimiento y designación de los colores es más débil en el caso del naranja y el púrpura. 5.<sup>a</sup> Los niños americanos parecen tener más habilidad en este respecto que los niños franceses, los alemanes y los italianos. 6.<sup>a</sup> Es probable que la mayoría de los niños americanos puedan ser enseñados a designar correctamente los principales colores al cuarto año de su nacimiento.

---

LA ASOCIACIÓN MUNDIAL  
PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS

por L. Luzuriaga,  
Inspector escolar.

---

Las sucesivas y justificadas mejoras que el proletariado de todo el mundo sigue alcanzando en el orden económico y social provocan cada día nuevos problemas e interrogaciones, entre los cuales ocupan un lugar importante los que se refieren a su mejoramiento y elevación espirituales. Los trabajadores han conquistado, por ejemplo, últimamente la jornada de ocho horas,

con carácter universal. Con ella les queda en su vida un margen de tiempo libre con que antes no contaban. Es muy natural que parte de ese tiempo ganado lo dediquen al descanso. Pero ¿y las horas restantes? ¿Van a ser absorbidas enteramente por el ocio, por el vicio o por la política? ¿No es lícito pedir que se reserve en ellas un rincón, por pequeño que sea, para la educación?

Por otra parte, el poder de las democracias sociales y políticas aumenta sin cesar. Probablemente no está muy lejano el día en que aquéllas intervengan de un modo decisivo en el gobierno de los pueblos. Y esta intervención, ¿no supone para el proletariado una gran responsabilidad, y no hace cada vez más urgente su preparación y capacitación en los principales problemas de la historia, de la economía y de la política de los pueblos?

Una y otra cosa, el acrecentamiento de los medios y posibilidades y el aumento del poder político de las grandes masas de trabajadores ha despertado, en efecto, en los medios más selectos de ellas, un movimiento en favor de la educación, del desarrollo y perfeccionamiento de las energías espirituales y vitales de aquéllas, que ha conducido a la creación de nuevas instituciones e ideales pedagógicos del mayor interés.

No hace mucho tiempo expusimos lo que significaba la interesantísima organización educativa compuesta por intelectuales y obreros ingleses con la denominación de «Workers Educational Association». Entonces vimos cómo esta pujante Asociación había logrado encarnar en el espíritu del laborismo inglés, hasta lograr la adhesión de mil quinientas Sociedades obreras; cómo contribuían a ella con sus trabajos personalidades de la altura de Bernard Shaw, Wells, Sidney, Webb, etcétera; cuán elevado era el tipo de sus enseñanzas, que en nada desmerecían de los mejores cursos universitarios, etcétera, etc.

Pues bien; este movimiento educativo obrero, del cual es alma Albert Mansbridge, el creador de las «University Tutorial

Classes» (1), ha entrado ahora en una nueva fase de su desarrollo, y aspira a extender su radio de acción a todos los pueblos. Con este fin, un grupo de personalidades selectas de Inglaterra y de los países de lengua inglesa ha constituido recientemente en Londres una «Asociación Mundial para la Educación de los Adultos». («The World Association for Adult Education»), de la cual vamos a dar cuenta en las líneas siguientes, sirviéndonos para ello de los trabajos contenidos en el primer *Boletín* de la Asociación que hemos recibido.

*La educación de los adultos.*—En la conferencia leída por el inspirador principal de este movimiento, Mr. A. Mansbridge, en el Royal Colonial Institut el 7 de mayo de este año, expone aquél los principios que han orientado este movimiento de educación de los adultos.

Aparte de las razones políticas y sociales que hemos indicado antes sucintamente, hay que contar, en apoyo de aquél, el hecho, repetidamente comprobado, de que la mayor parte de las personas adultas sienten un vivo deseo de completar su educación intelectual, estética y política, y de participar en el enriquecimiento espiritual de la Humanidad. La educación de los adultos es así una de las más nobles y necesarias actividades de la Humanidad. Y esta educación significa simplemente «intensificación de la capacidad y del interés hasta su grado máximo, para que pueda percibirse la verdad y evitarse el error, y para que pueda haber tantos hombres y mujeres plenamente desarrollados como sea posible, no sólo para el recto gobierno de la comunidad, sino para llevar una vida contenta y feliz».

Por otra parte, toda la organización educativa de un pueblo, desde la escuela a la Universidad, depende en su sostenimiento y actividad del interés que los adultos tienen por la educación, no sólo de sus

(1) Una exposición muy completa de este movimiento puede verse en el libro de Mansbridge «University Tutorial Classes: A study in the development of higher education among working men and women», Londres, 1913.

hijos, sino de ellos mismos. Así, en Inglaterra—sigue diciendo Mansbridge—, el mayor interés, aunque no suficiente todavía, que se tiene por la educación de los niños y adolescentes es debido, en gran parte, al hecho de que un número cada vez mayor de adultos ha asistido a algunas clases en sus horas de ocio, y se hallan en algún género de conexión con las Universidades y otros centros de educación.

Finalmente, el espíritu de solidaridad humana, por encima de las nacionalidades, nunca se ha desarrollado sin intérpretes. Se ha fundado ahora una Liga de Naciones, que si es de difícil realización en estos momentos, no lo será en el porvenir, si se fomenta la inteligencia y la camaradería entre los hombres y las mujeres de todos los pueblos del universo. La educación de los adultos puede ser así uno de los componentes más importantes de los que han de integrar y realizar la idea de la Liga de Naciones.

Todas estas razones y otras no menos valiosas, como la de la necesidad de recoger y difundir los trabajos que actualmente hacen hoy en ese sentido muchos pueblos, y auxiliar con medios e informaciones a los que se promuevan en el porvenir, son los que han movido a los organizadores de la nueva educación de los adultos a organizar la Asociación mundial de que nos ocupamos.

*Los fines de la Asociación.*—El espíritu que anima a la Asociación lo expresa Mr. A. Zimmer con estas nobles y elevadas palabras:

«La finalidad de la Asociación Mundial para la Educación de los Adultos es desterrar la melancólica creencia de que a los hombres y a las mujeres adultos no les queda nada por aprender; y difundir por todos los países y en todos los sectores de la sociedad el sentimiento de admiración y curiosidad y el don de simpatía mutua y compañerismo que contribuye tanto al sentido de la vida.

«La Asociación persigue esta finalidad tratando de establecer contactos entre todos aquellos, quienesquiera que sean y dondequiera que se hallen, que creen firme-

mente que el verdadero fin de la educación para jóvenes y viejos es la inteligencia y goce de la vida, y que el hombre ineducado no es el que no sabe leer o escribir o contar, sino el que camina sin ver ni oír, sin compañía y sin ventura, por las calles bulliciosas y por los espléndidos espacios abiertos de la infinita peregrinación de la vida.»

Dicho más concretamente, los fines principales de la Asociación son: 1. Facilitar el establecimiento o desarrollo, en todas las partes del mundo, de movimientos e instituciones para el fomento de la educación de los adultos, y procurar la cooperación entre aquéllos. 2. Colaborar en los fines de esa educación con otros movimientos que tienen como objetivo primario el establecimiento de relaciones amistosas entre todo el mundo.

*Organización de la Asociación.*—Para la consecución de estos fines, la Asociación empleará los siguientes medios: 1. Crear en Londres una Oficina Central de Información sobre la educación de los adultos en todo el mundo, contándose entre las funciones de esta Oficina la publicación de una Revista y la preparación de «Boletines». 2. Dar facilidades en todas las partes del mundo para la difusión de informaciones sobre los varios aspectos de la educación de los adultos y su organización. 3. Establecer Secciones, Grupos, Comisiones o Comités de estudio en los diversos países del mundo, poniendo en comunicación los secretarios o delegados de aquéllos con los secretarios de la Asociación. 4. Crear en lugares apropiados hospederías o residencias para la recepción de aquellos que se interesen por los movimientos e instituciones de la educación de los adultos. 5. Nombrar un representante de la Asociación en la capital de la Liga de Naciones.

Miembros de la Asociación pueden serlo todas las personas que lo deseen, mediante la contribución anual de seis chelines, a cambio de lo cual disfrutan, entre otros beneficios, los de recibir gratuitamente el «Boletín» trimestral, que de otro modo cuesta al año cuatro chelines, y poder uti-

lizar los servicios de la Oficina de Información.

La Asociación se gobierna por un Consejo general, que es asistido por un Comité consultivo. En todos los países del mundo pueden formarse Secciones, aisladas o federadas, que integran la Asociación. Cuando sea posible hacerlo, se celebrarán Congresos internacionales en todos los países.

*Una invitación.*—Estas son las líneas esenciales de la constitución de la nueva Asociación, que tan importante papel está llamada a desempeñar en la educación del porvenir. En la carta que, por indicación del corresponsal en Londres de *El Sol*, nuestro amigo Madariaga, nos escribe la Secretaría de la Asociación, nos dice estas palabras, que creemos debemos reproducir aquí:

«Tenemos muchos deseos de ser útiles a la causa de la educación en España, y si usted nos puede suministrar una información de lo que se hace en su país en esta dirección, quedaríamos más que agradecidos. El movimiento sigue desarrollándose incesantemente, y está siendo recibido con mucho entusiasmo en muchas partes del mundo. Dentro de poco empezaremos a establecer una Oficina de Información realmente eficiente y a redactar los planes para nuestro primer Congreso internacional. Nos sentiríamos grandemente animados si usted se adhiriera a nuestra Asociación. La suscripción anual mínima de seis chelines incluye el importe del «Boletín» trimestral. No necesito apenas decir que quedaríamos muy agradecidos si recibiéramos noticias de usted en cuanto al modo cómo nuestra Asociación pudiera ser de mayor servicio para España o para cualquier otra parte del mundo...»

Las líneas anteriormente transcritas no tienen otra finalidad que extender a nuestros lectores la invitación con que nos ha honrado la Asociación. El redactor de esta Hoja tendría mucho gusto en transmitir a la Asociación naciente las adhesiones que se le dirigieran, así como las noticias que recibiera respecto a lo que se hace y se ha hecho en España sobre la educación de los adultos en Extensiones Universitarias, Uni-

versidades Populares, Ateneos, Sociedades educativas y obreras, etc. Para todos constituye un deber de patriotismo y de solidaridad internacional que España no sea una excepción en este movimiento. No hay que olvidar tampoco que—como dijo lord Haldane en la sesión inaugural—se trata de «una nueva idea; no de un carácter vago, sino de un género realmente muy definido; no de una cosa que debemos mirar como algo que debe ser escudriñado antes de adherirse a ella, sino de algo de naturaleza tan conveniente, tan necesario para la solución del problema social, que ninguna organización, tal como la que aquí consideramos, puede medio hacer su obra hasta que se haya multiplicado miles de veces por todo el mundo.»

## LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

### La autonomía universitaria,

por D. Augusto Pi y Suñer,

Catedrático de la Universidad de Barcelona.

El decreto de autonomía universitaria ha producido sorpresa en el Profesorado, y, en general, un excesivo recelo. Reconocemos que la Universidad española se halla en conjunto insuficientemente preparada para digerir la reforma; pero una convulsión que sacuda su secular apatía siempre será beneficiosa. Es probable que la autonomía inicie el camino de renovación en las Universidades que posean todavía alguna capacidad vital, mientras que precipite la agonía de aquellas otras que vivían marasmáticas al amparo del presupuesto, y esto constituiría una innegable ventaja. Puede ser también—creo lo más seguro—que no todas las Universidades elaboren su estatuto y lleguen a acogerse a los beneficios del decreto, resultando que en ellas sigan las cosas como hasta hoy.

Creo, en efecto, un error disponer que todas las Universidades españolas *deberán* aceptar su autonomía. La autonomía se reclama cuando es necesaria; no se impone de arriba abajo. Debería haberse facultado

a las Universidades que creyeran encontrarse en condiciones de gozar de su propio gobierno, para que redactaran su estatuto y por él se rigieran. Así, el cambio resultaría menos brusco, y las Universidades autónomas se hubieran constituido en ejemplo y estímulo de las demás.

Porque coincido en absoluto con la opinión de otros profesores, de que no todas las Universidades se encuentran capacitadas también para la autonomía. Sucede en esto lo mismo que con la autonomía política. El gobierno autónomo es una diferenciación que ha de producirse en un momento dado de la evolución de los pueblos, ni antes ni después; de igual manera que en la vida del embrión aparece un tejido, se forma un órgano en el momento debido.

No hay duda de que al grupo de profesores de la Universidad de Barcelona, que ya de tiempo veníamos esforzándonos en conseguir la autonomía de nuestra Universidad, el decreto le ha dado satisfacción. En las bases de dicho decreto es posible insertar nuestro estatuto de 14 de enero de este año, aspiración del II Congreso Universitario Catalán, en el que colaboramos fraternalmente catedráticos y alumnos. Se ha producido, por ello, en nuestra Universidad un fuerte movimiento de opinión favorable al decreto.

Sería lamentable que las críticas que ha suscitado el decreto — algunas bien fundadas, porque hay, ciertamente, en el mismo varios puntos susceptibles de evidente mejora — llegasen a imposibilitar la autonomía. Importa, pues, muchísimo que se lleve a efecto el proyecto del Ministro, de elevar el decreto a ley, y es entonces, en el Parlamento, cuando deberán imponerse las modificaciones necesarias e imposibilitar el mal uso de la autonomía, especialmente por parte de instituciones particulares y confesionales. Pero de ninguna manera podremos consentir la vuelta al antiguo estado.

Se trata — no me duelen prendas — de una orientación liberal y moderna; véase si va cundiendo por el mundo esta reforma.

Recordemos que sólo en el pasado año de 1918 se promulgaron dos estatutos se-

mejantes: el de Portugal y el que resultó de las reformas del de 1885, con la ley complementaria de 1895, para las Universidades de Córdoba y Buenos Aires. Resultaría muy desagradable que España no se encontrara en condiciones de aplicar lo que es ya vigente en Portugal y en la Argentina.

En cuanto al peligro temido por algunos catedráticos, de que con la autonomía se conviertan ciertas Universidades en focos de separatismo, he de decir, recogiendo la alusión, que un régimen de libertad que permita la perfecta identificación de la Universidad con el país en que radique, que la preserve de constituir uno de tantos instrumentos de ocupación, será motivo de que la Universidad sea amada y popular; por lo tanto, fuerte y sana. Es la opresión, la inadaptación lo que fomenta el separatismo; nunca la eficacia y la comprensión.

(*El Sol*, 7-VI-1919.)

### La autonomía universitaria,

por D. M. Arias de Velasco,

Rector de la Universidad de Oviedo.

Dios sólo puede resucitar a los muertos. Ningún Ministro ni ninguna Autoridad podrán resucitar a este pobre Lázaro que es la Universidad española. No importa que a veces haga un poco de ruido: es ruido de cañas, ruido de cosa hueca.

Me parecería más acertado pensar en la creación de las Universidades, que no en su autonomía.

No tenemos Universidad, entre otras razones, por ésta, que es bien poderosa: porque no tenemos profesores.

El principal cuidado del Poder público debería consistir en la formación del Profesorado. Crea usted que todo lo demás vendría por sí mismo, y vendría en tiempo y sazón. Vendría oportunamente.

Nos sobra libertad. Lo que nos falta a los profesores es competencia, salvo, naturalmente, las honrosas excepciones conocidas de todo el mundo. Cada profesor es un rey dentro de su cátedra, y hay que

ver lo que dentro de su cátedra hacen la mayoría de los profesores de nuestras Universidades. ¡Que hablen los estudiantes!

El buen gobernante, el buen administrador no debe dejarse guiar por conceptos hechos y por abstracciones sin base real. Proceder así es el vicio tradicional de toda la política española. Tanto se suele pecar por abstracción en la derecha como en la izquierda. Lo que importa, porque siempre es lo seguro, es atenerse a las realidades positivas y concretas.

Salvando todos los respetos debidos, diré que el decreto del Sr. Silió me parece inoportuno, temerario e ilegal.

Una persona jurídica (y la persona jurídica pretende el Ministro que sirva de base económica a la autonomía de las Universidades), una persona jurídica no puede ser creada por decreto. Ha de serlo por una ley. El decreto será ineficaz en este punto.

Un decreto no puede modificar el orden de suceder establecido en el Código civil.

Finalmente, la Constitución dispone que una ley especial (una ley, no un reglamento) dictará las reglas a las cuales deben someterse los establecimientos oficiales de enseñanza.

¿Al cabo de un siglo de Gobierno constitucional, hemos venido a caer en un régimen de confusión de Poderes?

Muchas otras y no menos graves críticas podrían hacerse del decreto, por ejemplo, desde el punto de vista económico. Creo que en esta materia se ha procedido también con ligereza y precipitación sobradas.

Si la nueva disposición ministerial se lleva a la práctica, como temo, los obstáculos económicos serán, para algunas Universidades tan numerosos como difíciles de vencer.

Con la mayor consideración queda de usted, Sr. Director, su seguro servidor y amigo.

(*El Sol*, 12-VI-1919.)

## La autonomía universitaria,

por D. Luis Octavio de Toledo,  
Catedrático de la Universidad de Madrid

La orientación general del Real decreto de 21 de mayo me parece excelente, y por ella debe felicitarse sincera y cordialmente el Excmo. Sr. Ministro que lo firma. El decreto lanza sobre los Claustros universitarios una responsabilidad enorme al confiarles la redacción de los estatutos de la Universidad, y el temor que acerca de nuestra capacidad manifestamos estos días la mayor parte de los catedráticos, yo lo interpreto, no como signo deprimente o de reconocimiento de ineptitud, sino todo lo contrario: como signo evidente de conocimiento de la dificultad enorme que la empresa contiene y de la responsabilidad grandísima que ante la pública opinión contraemos. Pero este conocimiento y este estado de nuestra conciencia me permite ser optimista: el conocer la dificultad de una empresa y el convencimiento de la responsabilidad que se contrae al acometerla representan un paso grande y un considerable avance para llegar a un final dichoso; únicamente se carece de temor a un peligro grave cuando se desconoce su existencia.

Y ahora permítame algunas observaciones al Real decreto mencionado. En primer lugar, considero indispensable que ese decreto se convierta en ley por las Cortes, pues dada la inestabilidad de las situaciones políticas en nuestro país, inestabilidad que llega al punto de que, en *veintiséis meses* que llevo desempeñando el Decanato de la Facultad de Ciencias, he tenido que gestionar asuntos referentes con *diez Ministros* diferentes de Instrucción pública (Sres. Burell, Francos Rodríguez, Andrade, Rodés, Silvela, Alba, Conde de Romanones, Burell, Salvatella y Silió), si no se tiene la base firme de una ley, las Universidades se exponen a estar sujetas a una serie de decretos, cada uno de los cuales modifique lo ordenado por el anterior, y en esas condiciones es absolutamente imposible edificar nada sólido ni estable.



Otro punto interesantísimo es el relativo a los recursos económicos con que la Universidad ha de contar. Los fondos que se les señalan en las bases 6.<sup>a</sup> y 7.<sup>a</sup> del artículo 1.<sup>o</sup> parecen suficientes para la vida normal de la misma; pero en la actualidad, la Universidad de Madrid está instalada con tal estrechez y penuria, y algunas de sus Facultades, especialmente la de Ciencias, en locales tan poco decorosos, y aun me parece suave el adjetivo, que si con los recursos ordinarios ha de atenderse a su instalación, debemos renunciar a tener laboratorios, museos, bibliotecas, salas de estudio y trabajo, cátedras higiénicas, locales de expansión y recreo para los alumnos, etc.; en resumen: cuantos signos materiales diferencian una Universidad moderna de las escuelas de los antiguos dómines, y renunciar a esto equivale a renunciar a tener verdaderos Centros de cultura superior. Es, por tanto, indispensable que se fijen en presupuestos cantidades suficientes para que la Universidad pueda atender a esta necesidad de verdadera urgencia.

La organización de los Tribunales ante los cuales han de realizarse los exámenes o pruebas precisas para que el Estado confiera los títulos profesionales es punto sumamente delicado; si esos Tribunales se organizan de tal modo que ofrezcan completas garantías de suprema competencia y de austeridad e imparcialidad intachable, juzgo que a todos nos parecerán excelentes; pero si les faltan algunas de aquellas condiciones, serán perjudiciales, caerán con estrépito, y en su caída arrastrarán otras muchas cosas.

Y aquí termino, pues deseo molestar lo menos posible a los lectores de su importante periódico.

(*El Sol*, 12-VI-1919.)

### La autonomía universitaria,

por D. Odón de Buen,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Aplaudo vivamente la información que *El Imparcial* realiza; es problema nacional de extraordinaria trascendencia vigorizar la vida universitaria, orientarla hacia la vida nueva que prepara en todas partes la democracia triunfante, y compenetrarla íntimamente con la fisiología de nuestro pueblo.

Y el decreto concediendo autonomía a las Universidades merece un aplauso entusiasta; hallará serias dificultades, más de índole personal que económica; hay demasiados Centros universitarios, exceso de catedráticos, falta de personal secundario, superabundancia de cátedras; se abarca todo y se aprieta poco. Pero la libertad y la autonomía matarán todos estos vicios en plazo que no creo será muy largo. La Facultad o la Universidad, mal constituidas, con personal deficiente, rutinario, mal orientado, sin alma, pondrán pronto al descubierto sus llagas y ahuyentarán a las gentes como ahuyenta todo organismo ruín.

Cuestión de tiempo. La autonomía traerá un régimen mejor. En competencia noble, las Universidades españolas prosperarán moral y materialmente.

Pero el decreto tiene graves lunares; en parte, pueden mejorarse sus efectos, si cada estatuto, objeto de un decreto especial, se redacta concienzudamente. El error más grave es la creación de Tribunales examinadores, con personal ajeno a las Universidades, para las pruebas de grado que habiliten al ejercicio de las profesiones. Hubiese sido mejor suprimir la licenciatura y terminar en el doctorado todas las carreras, con pruebas severas. Si a las Universidades se les faculta para elegir su Profesorado, para trazar los planes y métodos de enseñanza, para traer de fuera los más aptos, permanente o transitoriamente, ¿a qué título puede juzgar persona ajena de la capacidad y la cultura de los futuros licenciados? Es innecesario, por lo

menos, el llamar a elementos sociales de ciertas profesiones, que no tienen función docente, para que decidan si un candidato está en disposición o no de ejercer una profesión, y, en cambio, ¡qué abusos caben! ¡Qué cacicatos pueden engendrarse! ¡Qué malos hábitos pueden contraer los examinadores de oficio! Porque, creada la función, no tardará en aparecer el órgano y en adquirir malos hábitos.

Además, nuestra Universidad debe emanciparse de todo predominio de secta, y temo que arraigue aún más el vicio del sectarismo.

(*El Imparcial*, 24-V-1919.)

### La autonomía universitaria,

por D. M. Miguel Traviesas,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

El decreto sobre autonomía universitaria infringe la legalidad establecida en España; pretende atribuir personalidad jurídica a las Universidades y regula la enseñanza pública, materias ambas que el Código civil y la Constitución reservan a la ley.

Ofrecerá sus peligros la sustitución de un régimen jurídico por otro de autocracia ministerial.

No obstante, el decreto de referencia puede tener un valor si se lleva a la práctica: aniquilará las Universidades de hoy, aunque sin perjuicio de las nóminas de los actuales Centros docentes.

La situación del tipo medio de profesor, en lo que yo conozco, es la de un concejal o diputado ordinarios. ¡Y a sujetos de esta clase se les confía la misión de constituir las Universidades en *Centros pedagógicos de alta cultura nacional*...!

Lo que ocurrirá es que no podrán dar reglas a la Universidad gentes que no tienen ninguna para regir su propia conducta científica. Los más necesitamos aprender mucho.

Sólo habrá un pequeño núcleo de hombres capacitados para la empresa de salvar, quizá, alguna Facultad universitaria.

De las de Derecho, al menos, cabe afirmar que, con demasiada frecuencia, cuentan con miembros que no pueden sostener una conversación sobre nociones elementales de Derecho.

Todo esto no significa que sea recomendable el procedimiento irracional que suele utilizarse para la selección de nuestros universitarios. La cosa bien merece remedio, pero no encomendándolo a personas sin preparación adecuada.

(*El Sol*, 12-VI-1919.)

### Opiniones de alumnos,

por D. M. José María Muniesa.

Hace unos días publicaba *El Sol* un artículo de un compañero alumno de la Universidad de Madrid, José Madinaveitia, hablando de la organización escolar de Zaragoza y dando a conocer algunas de las bases que los estudiantes de esta Universidad habían presentado para la redacción del estatuto de la misma. En dicho artículo se lamentaba de que los estudiantes no diesen su opinión sobre este asunto, de capital importancia en el porvenir de la ciencia y de la cultura de nuestra España, primero, porque nadie como ellos conoce los defectos grandes que dominan en la Universidad actual, puesto que son los directamente perjudicados, y después, porque el elemento escolar ha de tener tal importancia en la vida de la Universidad autónoma, que en ningún caso se podrá prescindir de su opinión, ni podrán desatenderse sus razonadas peticiones.

Otro compañero, también de Madrid, Francisco Haro, se ocupó otro día de la intervención que los estudiantes debían tener en la redacción de los estatutos de las futuras Universidades, y porque creo que otros estudiantes de las diferentes Universidades de España deben también dar a conocer su opinión por medio de la Prensa, es por lo que me tomo la libertad de suplicar a usted publique la presente carta en el gran periódico de su digna dirección, que está realizando en este asun-

to una labor tan interesante como provechosa.

Que la autonomía era necesaria para que las Universidades pudiesen desenvolver sus actividades y salir de la modorra en que actualmente se encuentran, es cosa que todos los que de estas cuestiones entienden han dicho multitud de veces, antes y después del decreto del Sr. Silió; por eso extraña que, después de concedida con la amplitud y la largueza con que se concede, de tal modo que el éxito de su implantación depende exclusivamente de la voluntad de las propias Universidades, todo sean dudas y vacilaciones y miedos a una reforma tantas veces solicitada.

Que algunas Universidades no se encuentran en condiciones de ser autónomas, no puede ponerse en duda; pero no se encuentran en condiciones por culpa de ellas mismas, que no han sabido prepararse, y justo es que hagan en poco tiempo lo que debían haber hecho despacio, o que desaparezcan, si no saben hacerlo; porque también es cierto que sobran Universidades en España, y que mucho mejor sería para la cultura patria que hubiese tres o cuatro buenas que no diez regulares o malas.

Que se establecerá una lucha de emulación entre las Universidades autónomas, es cierto también; pero esta lucha redundará en beneficio de las mismas Universidades y de sus alumnos.

Y que más defectos que la Universidad actual, es imposible que tenga la Universidad autónoma, de tal manera, que no podamos perder en el cambio, porque peor que estamos no podemos estar.

Por estos y otros motivos, los estudiantes de Zaragoza, en general, han recibido bien la autonomía, opinando que para que una Universidad autónoma pueda vivir, se necesitan tres condiciones indispensables; la que sepa resolverlas, vivirá, y vivirá tanto mejor cuanto mejor las resuelva; la que no, morirá indefectiblemente, porque se quedará sin alumnos que estudien en ella.

Es la primera la formación de un estatuto que garantice al estudiante que ha de aprender; que el memorismo y la rutina han de dejar paso a la práctica que se im-

pone; que ha de desaparecer la plena autonomía e intangibilidad del profesor, que puede impunemente ejercer en su cátedra un perfecto cacicato, propicio a toda clase de atropellos, para evitar lo cual la actuación de los profesores debe estar sometida a la sanción de los Claustros; que las relaciones entre profesores y alumnos han de basarse, no en la estrecha y férrea disciplina, sino en el cariño del maestro a sus hijos espirituales y en el cariño, el respeto y la veneración de los alumnos a los maestros que sepan enseñarle; que como salvaguardia de sus intereses y como medio de dar a conocer sus opiniones, la clase escolar tenga la participación que de derecho le corresponde, porque para ellos se hace la fiesta en la organización de la vida universitaria.

Es la segunda, que la Universidad disponga de medios económicos para poder dar sus enseñanzas, y a este efecto, son las regiones y las poblaciones en que las Universidades están implantadas las que tienen que ayudar a la Universidad, porque ninguna podrá vivir con lo que el Estado le dé, y las Diputaciones, los Ayuntamientos, las fuerzas vivas se encontrarán ante el problema de tenerla o no tenerla. Si la quieren tener, que la paguen, y si no, que desaparezca, que otras regiones y otras poblaciones se alegrarán y se aprovecharán de la incapacidad de los elementos directores de las primeras.

Es la tercera, y no la menos importante, la formación de un Profesorado que sepa enseñar; la necesidad de que los profesores que saben se dediquen de lleno a la enseñanza, que no vean en el Profesorado una escala para llegar a más altos lugares, sino que vean que el Magisterio es un sacerdocio que impone privaciones y sacrificios sin cuento; la necesidad de que a los profesores que no saben o no enseñan, la Universidad los sustituya sin contemplaciones, porque va en ello su vida, por otros que sepan y que enseñen; que los jubile con todo el sueldo, con toda clase de honores y distinciones, pero que los jubile, y la necesidad, por último, de que al elegir nuevos profesores, la Universidad se base

en criterios de estricta justicia, atendiendo exclusivamente a la competencia del nuevo profesor.

Estos son los comentarios que entre los estudiantes he oído, y éstas son las opiniones que tienen de la autonomía.

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

*Revue Pédagogique.* — Paris.

ABRIL

*Escuela única y democratización*, por Félix Pécaut.—La fórmula de la escuela única no ha desaparecido nunca como aspiración después de Condorcet. Y adquiere un nuevo vigor en momentos como éstos, en los que las conciencias se conmueven y tienden a reaccionar violentamente contra las instituciones. Vuelve a encontrarse en los artículos de estos escritores anónimos, que promueven una viva campaña de reforma bajo el nombre colectivo de *les compagnons*. No dicen su nombre, para borrar la individualidad ante el esfuerzo colectivo que es preciso hacer; hablan en representación de la generación consagrada por la guerra, y reclaman a este título una especie de preeminencia en la discusión del porvenir. Hasta aquí, parece que tienen más fe que doctrina; no conocen bien los diversos rodajes de las instituciones escolares, su razón de ser ni las condiciones de su funcionamiento. Pero tienen un sentimiento intenso del papel más elevado que debía desempeñar la Universidad en la vida moral y material de la Nación, y por todo esto merecen que se les escuche con atención y simpatía. La idea de la escuela única se les ha impuesto desde el primer momento como principio de renovación, al mismo tiempo que satisfacía su pasión de fraternidad nacida de la guerra. «Los padres han vigilado en las mismas trincheras...—dicen—; los niños bien pueden sentarse sobre los mismos bancos»; y en otra parte: «Un pueblo que se ha unido en la guerra no puede dividirse

en la paz». Ludovic Zoretti, en su libro reciente, *Education. Un essai d'organisation démocratique*, aborda también, como tantos otros autores actuales, el problema candente de la escuela única. Esta idea es más compleja de lo que parece a primera vista, y es conveniente disociar sus diversos elementos y distinguir los elementos colectivos a que responde. No se trata ya de la separación operada por la dualidad entre los establecimientos confesionales y los establecimientos laicos. En estos libros recientes se ve que la guerra ha atenuado o suprimido la preocupación de la escisión de «las dos juventudes.» Para los autores, la lucha laica no es sino un recuerdo sin interés. Se ve que el problema estaba ya resuelto en las conciencias. Es la supresión de las clases sociales ante la infancia aquello a que se aspira. La guerra ha suscitado en muchas almas un sentimiento pleno y apasionado de la unidad nacional, y repelen todo lo que divide y distingue. Sea cualquiera la clase a que pertenezcan los padres y la manera según que se definan las clases, por la riqueza o la profesión, o el rango en la jerarquía de la autoridad, es preciso que los niños sean tratados como *semejantes* y que se sientan *semejantes*, y, por lo pronto, hasta cierta edad, que se eduquen juntos, en las mismas escuelas y por los mismos maestros. Se ve aquí actuando la igualdad, pero no nace de una reivindicación egoísta, sino del sentimiento revivificado de la fraternidad. La fraternidad aspira a la igualdad, o más bien, a la semejanza. ¿Qué alcance tendría la aplicación del ideal de la escuela única? En el primer grado, tendería a suprimir en la organización escolar las clases primarias de liceos y colegios, viveros hoy de la escolaridad burguesa. En ellos se ponen ya aparte los que han de seguir los ciclos de la segunda enseñanza, y más tarde, la superior. Se introduce ya en la organización de estos privilegiados una ligera diferencia, en relación con la de las escuelas primarias ordinarias. Frente a esta posición alegan algunos su temor de que la burguesía, con su fuerte tendencia de clase a distinguirse, en vez de enviar a sus hijos a la escuela co-

mún, los mande a los establecimientos confesionales, que ya quizás deban parte de su clientela a ese deseo de distinción más que a la fe religiosa. Y, por otra parte, cómo obligarles a que abran también sus puertas a los hijos de los pobres? Otra objeción se opone, y ésta, de carácter pedagógico. La escuela primaria debe ser un ciclo completo que baste a los niños que no sigan adelante. En las clases primarias del Liceo es posible la utilidad de que el programa sea, por el contrario, *parcial y preparatorio*. Se ha sugerido, por ejemplo, que conviene descartar de ella, aplazando para el bachillerato, ciertos estudios, como el de la Historia y la Geometría, sustituyéndolos por la enseñanza del Latín y de las lenguas vivas, ya que estos mecanismos se adquieren mejor mecánicamente en esta primera edad. Por otra parte, estas clases, poco numerosas y reclutadas en medios sociales más cultivados, pueden proporcionar un entrenamiento más rápido. Pudiera responderse a esto que la diferenciación de la instrucción hasta los 12 años sería siempre superficial y sin importancia pedagógica. Hay elementos fundamentales del saber que son necesariamente los mismos en la instrucción elemental, y que hasta los 12 años ocupan casi todo el espacio. Y lo esencial es establecer sólidamente estos elementos en la inteligencia juvenil. Parece un poco frívola esta discusión, porque esta supresión no puede ser sino un detalle de valor puramente simbólico, como símbolo del valor fraternal de una nación. A lo que se aspira es a otra cosa. Cuando se quieren confundir todos los niños, se piensa menos en su presente que en su porvenir. Se rechaza la fatalidad social que detiene a los unos en el grado inferior del saber y eleva a los otros a la instrucción superior, sin consideración a su mérito. Se trata de establecer en la inmensa población infantil una selección de los que se distinguen por la voluntad y la inteligencia, y permitirles elevarse por el saber a las funciones superiores de la sociedad. ¿Cómo puede operarse esta elevación? Evidentemente, por una intervención de la nación, y, en definitiva, por un siste-

ma apropiado de subvenciones. Becas en la segunda enseñanza, suficientes incluso para indemnizar, si es preciso, a ciertas familias de lo que dejen de ganar los hijos. Becas y pensiones análogas en la enseñanza superior, para que no se deje a los jóvenes detenidos en el bachillerato, más desgraciados que si hubiesen sido abandonados en la sombra. La escuela única, en último análisis, es, pues, la *democratización* de las altas funciones sociales por la enseñanza, y si conmueve a tal punto los espíritus, es porque está ligada con todo el impulso democrático que anima hoy al mundo.

*La escuela y la postguerra*, por Ch. Bruneau.—De todas partes se elevan voces pidiendo una reforma general de la enseñanza. En todas partes se hacen esfuerzos gigantescos por mejorarla. En Alemania, la enseñanza técnica se da a 500.000 adolescentes. El último Congreso de maestros de los Estados Unidos de América pedía que, en principio, más de la mitad del presupuesto total de los Estados Unidos fuese consagrado a la educación nacional, aparte de las dotaciones privadas que enriquecen, como es bien sabido, las escuelas americanas. En Inglaterra, el presupuesto alcanza cerca de un millar de millones. La situación en Francia no era tan satisfactoria, y, por lo mismo, exige mayor esfuerzo para su transformación. Debe inscribirse en el presupuesto de cada escuela un crédito fijo de 20 francos por alumno. Se evitaría así la diferente suerte de los escolares, según la mayor o menor generosidad del Municipio en que hayan nacido. Las bibliotecas escolares funcionan poco, y las cajas escolares no funcionan, por no estar alimentadas por recursos definidos.

*Las locuciones viciosas en la enseñanza de las matemáticas*, por J. y M. Ribeyre.—La enseñanza de las Matemáticas en la escuela primaria, como la mayor parte de las enseñanzas, tiene un doble objeto: hacer adquirir ciertos conocimientos y servir para la formación del espíritu. Este segundo objetivo está más lejos de ser adquirido que el primero, bien es verdad que es mucho más difícil de conseguir.

Familiarizar progresivamente al niño con la abstracción, fortificar su facultad de atención, cultivar su imaginación, acostumbrarle al razonamiento deductivo riguroso y acostumbrarle a la precisión, a la exactitud y a la propiedad de los términos no es cosa tan fácil como enseñarle el mecanismo de la división y aun la teoría de la extracción de la raíz cuadrada. En lo concerniente, en particular, al rigor, la precisión, la claridad y la propiedad de los términos, es indudable que ciertas locuciones, aun cuando consagradas por el uso, no satisfacen completamente el espíritu y perjudican a la comprensión por parte de los alumnos de ciertas nociones matemáticas, haciendo así más difícil la misión del maestro. En este artículo indica alguna de estas locuciones, y al mismo tiempo aquellas por las cuales pudieran reemplazarse.

*Cuestiones y discusiones: Las lenguas vivas en la escuela Normal*, por madame Albert.

*El maestro alsaciano*, por A. Peyrot.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia: La iniciativa parlamentaria. La enseñanza de las Ciencias aplicadas.*

*Las iniciativas del personal y de los amigos de Francia: La protección de la infancia.—Adaptación de una Escuela Normal a su medio agrícola.*

*La enseñanza en el Extranjero: El maestro de mañana*, por Henry Goy.—Un ensayo sobre la preparación de los maestros en el Extranjero y sus nuevas tendencias.

*Bibliografía.*

MAYO

*El racionalismo moral*, por D. Parodi.—La moral en que se apoyaba la enseñanza pública francesa anterior a la guerra, en la Universidad como en el Liceo y en la escuela primaria, tenía una inspiración netamente racionalista. Al salir de la lucha, ¿puede decirse, como proclaman algunos, que el racionalismo moral ha fracasado? Es indispensable examinar el pasado como experiencia para el porvenir. Sin entrar a fondo en el problema, en este ar-

tículo se proponen a los educadores algunos puntos de apoyo: 1.º Ante todo, ¿cómo definir la relación de los sentimientos y las ideas en la acción moral? Una moral racional no es la que niega o pretende reducir la parte del sentimiento como móvil de acción y como fuente de energía; es la que sostiene, conforme a la experiencia de ayer y de siempre, que el sentimiento, sin entibiarse ni disolverse, puede y debe procurar justificarse, y que estará tanto más asegurado moralmente cuanto más triunfe. 2.º El racionalismo en moral es, por otra parte, lo contrario, exactamente lo contrario de la doctrina del interés bien entendido o del egoísmo prudente y calculador. La razón no es la inteligencia puesta al servicio de nuestros intereses; es, por el contrario, la facultad de considerar todas las cosas, y, entre otras, nuestros actos personales, desde el punto de vista de lo universal, de lo general y desinteresado; es en nosotros la facultad impersonal por esencia. La reciprocidad y la imparcialidad son los caracteres primeros de la actitud racionalista en moral, como la justicia es la exigencia y el ideal supremo. ¿Habrá desmentido esta guerra, ahora que está ganada, esta alta concepción racional del bien y del deber? 3.º En este punto se tropieza con la mayor resistencia por parte de los antirracionalistas. La regla kantiana de la generalización, una moral de principios y de razón, se dice, puede sostenerse todavía cuando se trata de la vida ordinaria, de los deberes comunes. ¿No fracasará la razón en la hora decisiva, ante el heroísmo o el sacrificio? ¿No habrá que remontarse más allá de lo que se razona y se justifica, hasta una fuente oculta que no aflora en nosotros sino porque viene de más lejos y de más alto. La guerra, en vez de un desmentís, da una confirmación singular a la tesis racionalista. El arriesgar la vida es la regla absoluta a la cual se puede exigir que se someta todo. Aun en los casos de riesgos más particulares, si no se encuentran voluntarios, se enviarán hombres bajo orden de servicio, porque el acto es necesario. 4.º El racionalismo moral parece presentar otro carácter aún,

que levanta hoy muchas protestas. Para determinar el valor moral de una acción o de un sentimiento, es preciso confrontarla con principios o ensayar a erigirla en principio. Es decir, que el examen moral no podrá hacerse como todo trabajo nacional, sino por una serie de abstracciones. Adoptar en moral la actitud contraria, prescindiendo de los principios abstractos y de las razones de carácter general, es favorecer todos los equívocos, todos los sofismas del corazón, del egoísmo, del amor propio y de la pasión. La intuición no tiene criterio para justificarse, para imponerse a otro, para defenderse contra sí misma; es personal y limitada. En el país de Descartes, de la Declaración de los Derechos y de la batalla del Marne, es preciso velar por que lo justo siga siendo lo mismo a la hora de la victoria que a las horas del peligro; no debe consentirse que la moral se divorcie de la razón clara e imparcial.

*La escuela y la postguerra* (1), por Ch. Bruneau.—El Ministerio de Educación nacional debe englobar todas las enseñanzas dadas sobre el territorio de la nación, sean técnicas, clásicas, generales o locales. Nada de lo que preparaba la Francia de mañana, lo mismo la Francia cívica que la Francia económica, literaria o científica, debe serle extraño. Le corresponde la preparación del porvenir. Los diferentes Ministerios interesados tendrán en sus Comités de educación, en sus Consejos universitarios, sus representantes adecuados. Para realizar su misión es preciso que el Ministerio de Educación tenga en el Parlamento una actividad moral particular. Es necesario que la Administración forme un bloque tan completo, tan representativo, que el Ministro no pueda administrar sin él ni contra él. Cada vez más este bloque vivo impondría casi la elección del Ministro al Parlamento. Y sería Ministro el hombre capaz de realizar una obra de gran aliento, de paciente y prudente ejecución, que no correría el riesgo de ser fragmentada, abandonada o quebrantada a causa de la inestabilidad ministerial: Guizot,

Duruy y Ferry son ejemplos que deben imitarse.

*Métodos y procedimientos de enseñanza: Un procedimiento para estudiar la unidad italiana*, por Mlle. Maisani.

*La vida intelectual en los campos de oficiales prisioneros*, por Nicolás.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia: Iniciativas del personal: Tanagra en la escuela primaria superior.* — *La reeducación de los mutilados.*

*La enseñanza en el Extranjero.*

*Bibliografía.* —DOMINGO BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### CONSIDERACIONES SOBRE NUESTRA VIDA POLÍTICA (1)

por D. José Manuel Pedregal,  
Diputado a Cortes.

I. *La soberanía en la Constitución vigente.*—*Supremacía del Poder real.*—Las conmociones políticas violentas que sufrió España durante todo el siglo pasado, y la inquietud espiritual que agudizó en sus postrimerías la pérdida del imperio colonial, si fueron eficaces para patentizar el fracaso de la organización política que parecía regir la vida del país, no lo fueron para abrir el cauce a una democracia que afirmase su voluntad y la impusiese en una fórmula política. No la había encontrado antes en la efímera Monarquía que se propuso ser democrática, ni en la no menos efímera república que se propuso ser federal, y cuando sobrevino la restauración, la Monarquía reinante, bien puede afirmarse que se buscó y dió fórmula en la doctrinaria constitución del 76 a un equilibrio de intereses parciales que encontraban su garantía en la monarquía, y ésta en ellos su apoyo; pero de ningún modo a un sistema político que asegurase la formación de la conciencia y la voluntad nacional, y garantizase que ésta había de prevalecer.

---

(1) Extracto del discurso leído por el autor al ingresar en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

(1) Véase la revista anterior.

Antes, por el contrario, tanto en los textos oficiales, como en la aplicación de los medios de gobierno, se inspiró siempre el Poder público en una absoluta desconfianza del pueblo, al cual se suponía copartícipe de la soberanía con la Corona, pero no se le daba medio alguno de eficacia legal para asegurar, no ya su supremacía, sino ni siquiera su coparticipación en el Poder.

La supremacía estaba perfectamente asegurada al monarca, y claro es que prevaleció, pero no en el Gobierno personal del soberano, sino en una oligarquía interpuesta entre los dos cosoberanos, que ejerció y aun ejerce la verdadera soberanía.

Fué, realmente, una obra hábil la de Cánovas al agrupar alrededor de la institución monárquica el mayor número posible de intereses, persuadiendo, además, a cuantos poseían algo de que no había nada más importante que el mantenimiento del orden material, al cual había que sacrificarlo todo, y todo se sacrificó. Hábil para la conservación de la institución monárquica que subsistió a través de graves crisis, pero funesta para el país, que sufrió los más grandes desastres, y el mayor de todos, seguramente, el de haber renunciado a constituirse como una democracia y con ello a su personalidad, suplantada por aquel conjunto de intereses dinásticos y oligárquicos que han hablado en los momentos graves y decisivos a nombre de la nación.

Era natural que así ocurriese. Establecida la coparticipación en la soberanía; declarada la consustancialidad de la Monarquía con la soberanía nacional, aunque Cánovas reconociese que el Poder real emanaba del pueblo, como esta emanación la consideraba realizada en la historia y no sujeta a rectificación, que en ningún caso estimaba válida, es claro que dentro de la legalidad no cabía otra democracia que aquella que reconociese ese absurdo apoderamiento irrevocable. La Monarquía restaurada era en cierto modo lógica al tomar esa posición; no debía nada a la voluntad nacional: lo debía todo a los hombres que, por habilidad y por fuerzas com-

binadas, la habían hecho triunfar. La pasividad de la nación al tolerar el nuevo orden de cosas, ¿no estaba suficientemente correspondida con la declaración de su coparticipación en la soberanía, siquiera fuese teórica?

Enfrente de aquel estado oficial, la democracia, no rechecha de los quebrantos que su falta de preparación le había acarreado en los pasados ensayos, no tuvo vigor para imponerse ni por la violencia ni por el ejercicio constante de una acción ciudadana, que acabase por hacer verdaderos los fingidos convencionalismos de la legalidad.

Las apelaciones a la fuerza, acaso porque otra cosa no era factible, se encaminaron a insurreccionar, desmoralizándolos, los elementos militares.

La acción ciudadana se manifestó tan endeble, que toda mixtificación y falseamiento de su voluntad fué fácil. Quizá por esto, cuando, los que habían construido una legalidad que hacía teóricamente a la institución monárquica inexpugnable, se aseguraron de que prácticamente también lo era, por la debilidad de la democracia, se decidieron a consentir la incorporación de leyes democráticas, que no podían alcanzar, ni alcanzaron, vida real. Por esto la evolución que en los países democráticos consistió en la adaptación y sometimiento de la Monarquía a la democracia, hasta el punto de justificar su existencia como más apta que ninguna otra para hacer prevalecer de un modo normal la voluntad nacional, se tradujo en España en evolución de los demócratas, que se allanaron a servir un régimen que no admite que, mediante la reforma de la Constitución, sean por la voluntad expresa del pueblo confirmados sus poderes. La posición de la institución monárquica en España fué perfectamente fijada por Cánovas al afirmar que «jamás por ningún camino se puede llegar, por medio de la legalidad, a la supresión de la Monarquía, a causa de que no hay legalidad sin la Monarquía».

Toda la actuación de los Gobiernos se subordinó a este principio. Que quienes así plantearon el problema político en Es-



paña no sirvieron a la democracia, es evidente; pero ¿sirvieron los intereses de la Monarquía? Los hechos contestan elocuentemente que no.

Al ahogar la democracia, dejaron al monarca el disfrute tranquilo del Poder, que las oligarquías ejercieron sin cortapisa alguna. Fomentaron los intereses parciales que tuvieron a bien, porque el interés público, sin voz, nada demandaba; pero esto, que fué comodidad, fué también gran desgracia para la Nación y para la Monarquía, porque llegaron momentos en que la Nación debía haber hablado; esos momentos en que las resoluciones, como implican grandes sacrificios, no pueden adoptarse, sin grave responsabilidad, más que por quienes han de soportarlos, y entonces la Nación se encontró sin voz y hasta sin convicción que expresar, y, ciertamente, para el jefe de un Estado no debe haber situación más dolorosa.

II. *Urgencia de democratizar el Estado español.*—Hasta hoy, la falta de opinión pública fuerte, el falseamiento sistemático de la débil existente, ocasionó graves daños, de los cuales, sin duda, somos cuantos intervenimos en la vida pública, en mayor o menor grado, responsables, según la mayor o menor eficacia de los medios de acción que cada cual tiene a su alcance; pero con ser graves los daños ocasionados por la falta de una organización política verdaderamente seria y eficaz, no son comparables con los que puede ocasionarnos la continuación en esta vida ficticia. Pudieron dentro de este marco convencional contenerse los hechos políticos que afectaban tan sólo superficialmente a la estructura social, y tenían también mucho de convencionales. Pero cada día se intensifica más la acción sindical, que hará entrar en juego fuerzas poderosas; y desgraciados los países que no tengan una organización política robusta, porque a los primeros embates se vendrá a tierra el convencionalismo que hoy mantiene el equilibrio de unos cuantos intereses que hacen veces de economía nacional. Y ese cimiento sólido y robusto no puede encontrarse más que en la democracia pura, en-

tregándose a ella y reconociéndola como única fuente de poder a la que todos, absolutamente todos, desde el rey hasta el último obrero, han de servir y que a todos ha de poderse imponer.

Urge estimular la actuación de ese gran poder y abrirle cauces rápidamente eficaces de expresión, porque sólo en él se encontrará pronto la garantía de un orden que hasta hoy se mantenía por un puro artificio, sin fuerza alguna real.

Las grandes democracias con efectividad son las únicas fuerzas que en adelante se impondrán dentro de las naciones, y las únicas cuya voz se oirá en lo internacional. Será, pues, una temeridad pretender gobernar en adelante con aparatosas organizaciones, encubridoras de poderes arbitrarios tan débiles como ostentosos, y será menester que todos los poderes busquen la confirmación y contacto inmediato con la fuerza real del pueblo.

Es España uno de los países en los cuales, por tener una organización política más falsa, urge más el remedio con la vivificación de sus órganos. No hemos de hacer exposición de sus vicios, porque éstos en numerosos trabajos, y hasta en varios discursos, leídos en circunstancias análogas a ésta, han sido por personas doctísimas enumerados.

Nuestra finalidad más bien se encamina a examinar los medios que en España podían ser aplicados para hacer rápidamente, ganando tanto tiempo perdido, lo que en otras partes ha sido obra lenta de adaptación. Obra nada fácil, porque precisamente la llevada a cabo hasta aquí, con la excepción de algunos intentos loables, ha sido precisamente la de consolidación de los intereses oligárquicos, si bien dándoles apariencia de organización democrática.

En otras naciones, con cuyas instituciones políticas se comparan frecuentemente las nuestras, en Inglaterra, principalmente, es verdad que la expresión de la soberanía estaba organizada en forma semejante a como luego la sistematizaron los constructores de nuestra Constitución del 76, y Cánovas pudo invocar varias veces

la autoridad de Glackstone en apoyo de su obra. Pero es difícil, desde un punto de partida semejante, llegar a resultados tan dispares como a los que allí y aquí se ha llegado.

Es verdad que allí la Corona tenía, como aquí, asegurado el ejercicio de su soberanía; pero no lo es menos que allí la soberanía del pueblo se fué afirmando hasta asentarse sólidamente su ejercicio exclusivo en la Cámara de los Comunes, en tanto que en España la participación del pueblo en la soberanía no llegó nunca a establecerse eficazmente, actuando, en cambio, la de la Corona de un modo constante y eficaz.

En Inglaterra, de un estado político en el cual, no sólo no podía la representación del pueblo en la Cámara baja hacer prosperar iniciativa que no contase con el asentimiento de los lores y la Corona, sino que en la misma composición de los Comunes influían considerablemente la Corona y los lores, se pasa gradual, pero firmemente, a un estado en el cual, con perfecta legalidad, la voluntad del pueblo, representada por los Comunes, se impone con fuerza incontrastable a la Corona y a los lores.

En Inglaterra, el Gabinete se va desligando constantemente del Poder real, afirmándose como órgano con sustantividad propia más definida cada vez, como separada del monarca, y más subordinada a los Comunes. En España, el Gabinete continúa siendo, teórica y prácticamente, el conjunto de los Ministros que el rey nombra y separa libremente, y cuya responsabilidad política ante el Parlamento es absolutamente ilusoria e impracticable. La doctrina de Cánovas, en cuanto a la sustantividad del poder del Gabinete, continúa en vigor. Estimaba aquél, como razonó al explicar el cambio de Gobierno que sucedió a la muerte de D. Alfonso XII, que moría el Ministerio en el mismo minuto que expiraba el rey. El Poder público soberano se transmitía automáticamente al nuevo, el cual en el mismo minuto debía otorgar su confianza a un nuevo Ministerio. No daba a los Ministros calidad ninguna para salvar el intervalo entre la muerte del uno y el

juramento del otro el haber sido convalidado su nombramiento por la confianza del Parlamento, ni el tener a su favor el asentimiento de un partícipe de la soberanía en la plenitud de su función en tanto que el otro partícipe no lo estaba. No; la convicción de Cánovas respondía perfectamente a la realidad de que el Gabinete recibía tan sólo su fuerza del rey y con él moría.

El Parlamento creado por el Ministerio en la práctica, y subordinado siempre en la Constitución y en la realidad a la comodidad de éste, ningún valor eficaz tenía. Las únicas dificultades que la Corona podía encontrar en el desarrollo de su política, si así se puede llamar, no podrían venir sino de la oligarquía que a la sombra de las instituciones monárquicas vivía, y esto a lo que obligaba era a una serie de equilibrios y compensaciones entre los diversos intereses en juego.

Para vivir esta vida política, claro es que cuanto más ausente estuviese el pueblo, más facilidades; y fué política generalmente seguida la de enervar su acción desde el Ministerio, tanto en los momentos de elecciones generales, que se falseaban a poca costa, como en el desarrollo de su vida local, constantemente supeditada a un centralismo puesto al servicio de los intereses políticos de la oligarquía.

La muerte de todo espíritu de ciudadanía era así inevitable, y los escasos intentos de reanimarla no lo lograron. La ley Electoral de 1907, del Sr. Maura, representa, sin duda, un excelente deseo en este sentido, y habría podido ser eficaz, pero la utilización de los medios de saneamiento que puso en manos del Tribunal Supremo, a nuestro entender con manifiesto error, no pudo ser más torpe.

Más eficacia habría alcanzado de llegar a ser ley el proyecto de régimen local; pero la preocupación de buscar compensaciones a la acción del sufragio directo en las Corporaciones locales ocasionó la oposición, contrariando, a mi juicio, sus intereses políticos, de una parte de las izquierdas, que fué suficiente, unida a la de los intereses oligárquicos, que con más motivo

se veían amenazados, para que no prosperase después de tan larga discusión como había alcanzado.

De todos modos, la marcha general de nuestra política continuó encaminada a mantener la apariencia democrática, pero dejando los poderes eficaces en manos de una oligarquía que se hacía pagar muy caro su supuesto mantenimiento del orden social y de la Monarquía, con la cual no perdía ocasión de declarar consustanciales sus intereses.

Para la Corona, sin duda, era muy cómodo este régimen, especialmente mientras subsistían dos partidos turnantes en el Poder, que tomaron a su cargo la representación de las fuerzas liberales y conservadoras. Parecía asegurada una normalidad política perpetua, y, sin embargo, este régimen no combatido vino por su sola virtud o por su falta de virtud a mostrarse, y aun reconocerse, en el más estrepitoso fracaso. La ficción política no había podido crear más que ficciones; no había, no hay, realidad alguna de Gobierno; no hay Poder público con raíz en el alma nacional, porque la democracia no ha llegado a actuar y los poderes artificiosos se ven sin fuerza real alguna y teniendo que capitular en cuanto enfrente de ellos se levanta una protesta violenta, que unas veces tiene justificación, y otras responde sólo a intereses o apetitos que congreguen algunas audacias.

IV. *Pretendida ineficacia de la democracia y del Parlamento.*—No puede negarse, realmente no se niega ya, la razón que tenemos todos los españoles para la protesta, porque se reconoce por los mismos hombres que durante muchos años han disfrutado el Gobierno el absoluto fracaso de sus métodos y la necesidad de un cambio radical.

No podía ser otra cosa lógicamente, y sería inútil negarlo, pues la realidad se impone por fin y exige con imperio una manera ideal y técnica de actuación en el Gobierno que hasta hoy no ha preocupado a nuestros hombres políticos. Pero es curioso en relación con esta declarada falta de técnica, y, por consiguiente, de eficacia

en el Gobierno, que se pretenda cohonestarla y cargarla en cuenta a la democracia que se supone en contradicción con la eficacia y al régimen parlamentario que se supone por naturaleza propenso a quebrantar los poderes fuertes y enemigo de una sólida administración. Mentira parece que pueda en serio razonarse así en un país en donde es evidente que la democracia no ha actuado y que el régimen parlamentario no ha sido sino un comodín de los Gobiernos.

No; si el Poder ejecutivo no ha establecido una administración eficaz; si, como nuestros hombres públicos declaran, no tenemos una Hacienda ordenada, ni un ejército efectivo, ni una cultura propia del siglo, ni una justicia que garantice nuestros derechos, ni una sanidad pública, ni tantas y tantas cosas como al Estado exigen hoy los ciudadanos de todos los países civilizados, no se puede achacar a una democracia que no ha hecho acto de presencia, ni a un Parlamento, que hechura del Ministerio, le ha dado, o mejor le ha dejado tomarse, todas las facilidades que pudo emplear para el bien y no supo utilizar. Ni siquiera el Parlamento ha defendido aquella prerrogativa de que fueron celosas las representaciones en Cortes de todos los tiempos, la que simbolizó en tener los cordones de la bolsa; pues además de votar cuantos recursos el Ministerio le propuso, sin exigir garantías de su eficaz inversión, toleró constantemente la ilimitada utilización del crédito a sus espaldas, que desfiguró constantemente en la práctica, haciendo desconocidos para quienes los votaron casi todos los presupuestos.

Y, sin embargo, íbamos en camino en estos últimos años de hacer pasar en autoridad de cosa juzgada, que si todos estos males eran una realidad, se debía a los excesos de la democracia y del parlamentarismo que era urgente atajar poniendo fuera del alcance de sus pecadoras manos cuanto representase permanencia y eficacia para el bien público, dejando a las Asambleas representativas del pueblo reducidas a la discusión de amenas e inofensivas divagaciones, tan sólo interrumpidas

para dar, sin excusa ni pretexto, su aprobación a los proyectos saturados de tecnicismo, elaborados por Juntas y entidades bien preservadas del corrosivo contacto de la democracia, siquiera la democracia pudiera salir de tales proyectos molida y maltrecha.

Gran fortuna fué que de afuera nos viniese el remedio e imposibilidad de que se consolidase y llevase a cumplido efecto lo que habría sido inevitable ruina de nuestra economía nacional, y muerte antes de nacer, de las instituciones parlamentarias y democráticas, en cuya efectividad han de encontrar alivio, y acaso con perseverancia curación radical, los males de nuestra vida política. En esto, como en tantas cosas, debemos nosotros, como debe el mundo entero, al resultado de la guerra, grandes bienes. La contradicción entre la democracia y la eficacia, ya jamás podrá ser mantenida. La democracia se enseñoreará del mundo, y hasta nosotros llegará su imperio. Entonces se verá cómo es posible una organización democrática y técnicamente eficaz para todos los servicios nacionales. Necia sería la pretensión de anticipar cómo cristalizará en nuevas fórmulas fecundas la democracia, que, servida por la técnica, difunda el bienestar, asegurando a todos el disfrute del imprescindible para vivir una vida digna de seres humanos. Pero es indudable que el resultado de la guerra ha de acercarnos considerablemente a ellas, y es deber de los que tengan fe en una renovación de la vida política que la haga apta para recoger y encauzar un contenido ideal que, hasta ahora, o no existía, o no tenía el suficiente vigor, que aporten su contribución a la obra.

Claro es que sería materia notoriamente excesiva para un trabajo de esta clase, y mucho más de este mío, en que yo quiero limitar todo lo posible las pretensiones y la molestia que os causo, el examen de todos aquellos factores que habían de concurrir a la modificación de nuestra organización política para convertirse en una democracia efectiva, examen que, para ser completo, habría de comprender desde la organización del sufragio, con el antece-

dente indispensable de formación de la opinión pública, hasta las últimas manifestaciones del cumplimiento y eficacia de las disposiciones del Poder público. En la necesidad de concretar dentro de este amplio campo la atención para uno solo de los factores que han de concurrir en la acción política, he de referirme en las siguientes consideraciones a la función que en la letra de nuestra Constitución, en la práctica actual y en la democracia, cuyo advenimiento es inevitable, corresponde al rey.

V. *Las prerrogativas del rey y las de las Cortes en la actualidad.*—El rey, en nuestra Constitución, no sólo es el coronamiento del sistema, la sanción, el punto sobre la i. Es también la base, el principio, la iniciación. Cánovas expresaba bien su idea cuando, dirigiéndose a Salmerón, le decía que no podría estar en la Cámara ni representar al pueblo sino mediante la convocatoria del monarca. Así es; en nuestra Constitución no tienen garantía eficaz los derechos individuales, a merced siempre de la suspensión por Real decreto; no tienen garantía de eficacia las Cámaras, cuyas sesiones pueden, en todo momento, ser por Real decreto suspendidas; no tiene el llamado Poder judicial ninguna que no esté pendiente de un Real decreto; no tienen los representantes del país en Cortes ninguno que, eficazmente, ampare su inmunidad. El Poder real es el único que tiene su acción constitucional eficazmente establecida y garantizada.

El rey convoca y disuelve las Cortes, y suspende y cierra sus sesiones sin limitación alguna, pues no puede considerarse tal la de que se reúnan todos los años.

Puede negar, en todo caso, su sanción a las leyes; las hace ejecutar; conserva el orden en el interior y la seguridad del Estado en el exterior; tiene el mando supremo del ejército, y dispone de las fuerzas de mar y tierra; concede los grados, ascensos y recompensas militares; cuida de que se administre justicia; le corresponde indultar a los delincuentes; declara la guerra y hace y ratifica la paz; dirige las relaciones diplomáticas y comerciales; acuña la moneda; decreta la inversión de los fon-

dos públicos; confiere los empleos civiles, y concede honores de todas clases; nombra los senadores vitalicios, y nombra y separa libremente los Ministros.

Toda la vida oficial del Estado está ahí.

Pero ¿no son estas funciones atribuidas por todas las Constituciones a los jefes de los Estados, reyes o presidentes? ¿No puede el Rey de Inglaterra, como dice Bagehot, anular toda la actividad del gobierno del país? ¿No establece la Constitución, terminantemente, que ningún mandato del rey puede llevarse a efecto si no está refrendado por un Ministro, que por sólo este hecho se hace responsable? ¿Es que la libertad para nombrar los Ministros no está limitada por la existencia de los partidos políticos? ¿No es necesario que el Parlamento les mantenga su confianza para que puedan seguir siendo Ministros del rey? ¿No es facultad de las Cortes otorgar o negar los recursos económicos, sin los cuales el rey no podría ejercer su poder un momento? ¿No está en manos de las Cortes la fijación de las fuerzas permanentes militares, que pueden limitar y aun anular, privando al rey de medios para imponerse, si así lo pretendiera, a los deseos del pueblo? ¿No son los Ministros responsables ante las Cortes, acusados por el Congreso y juzgados por el Senado, como en la misma Constitución se determina?

En efecto: todos estos preceptos constitucionales están en vigor como lo están los que estatuyen las facultades del Poder real; pero tratándose de una Constitución doctrinaria, artificiosa, puesto que se propone conciliar lo inconciliable, la coexistencia y copartición en el poder de dos soberanías, no se puede formar juicio respecto de cómo se desarrolla la vida política del país ateniéndose al texto constitucional, pudiendo, por el contrario, anticiparse que la realidad política podrá ser una u otra, pero nunca la que a la letra en la Constitución se expresa. Será, pues, menester examinar qué realidad alcanzan las previsiones constitucionales en cada caso, para formar idea de la Constitución verdadera de nuestro país, y juicio de la extensión e intensidad del Poder real.

Sólo en vista de esta realidad se podrá luego apreciar cuál habría de ser la misión del rey en la organización política que las nuevas ideas y las nuevas necesidades ha de imponer, de un modo o de otro, a todos los pueblos. Porque todo hace hoy pensar que las formas van a poder ser muy variadas, en cuanto al aparato externo, en la gobernación de los pueblos; pero que, en cambio, no podrá ninguno sustraerse al contenido sustancial de libertad y democracia que invadirá el mundo, y a ninguno le será lícito aislarse o dejarse aislar por sus conductores; pues ya a éstos se les preguntará constantemente si hablan a nombre de sus pueblos, y aun se les exigirá la comprobación. Y esto, porque, aparte de la justicia que a todos ya interesa, importa a la tranquilidad de todos que sean los pueblos los que actúen, y no los calificados tan exactamente de poderes arbitrarios. Podrá, pues, estar todavía en cuestión si prevalecerá la más perfecta fórmula de Wilson para la constitución de una Sociedad general de las Naciones, o se mantendrá con mayores garantías de estabilización pacífica el sistema de las alianzas que parecía fracasado; o, lo que es más probable, un fuerte, incontrastable núcleo de alianzas, servirá de base y garantía a la futura sociedad internacional; pero, en todo caso, lo indudable es que las grandes corrientes de opinión regirán los destinos de las naciones y del mundo, y con sistemas parlamentarios o representativos, con Monarquías o con Repúblicas, no podrá ser oído en el exterior ni mantenerse en el interior, si no es a título de encarnar mejor que otro alguno esas grandes corrientes directrices.

Por esto la característica de la nueva política interior y exterior ha de ser la publicidad que todos los días sugiera y exija la colaboración del país entero en la formación de sus convicciones, que luego han de ser realizadas con fuerza incontrastable, cualquiera que sea la organización sistemática política del país; pues la acción oficial, por naturaleza intermitente, se verá sumergida en la gran corriente de opinión formada de un modo constante y

espontáneo, y los que acierten a representarla tendrán una fuerza insuperable. Hasta en los momentos de apelación a la fuerza bruta se refleja esta necesidad de contar con la opinión en los asaltos e incautaciones violentas de periódicos y agencias telegráficas que se disputan hoy en las revoluciones como posiciones estratégicas superiores a los cuarteles.

Parece lógico pensar que, en un tal estado de cosas, establecido un régimen de pura democracia, y siendo tan sólo justificada la existencia de poderes en cuanto representen grandes fuerzas de opinión, no habrá lugar para los monarcas, y mis convicciones personales me inclinan a pensarlo así, pero sería una temeridad el afirmarlo. Es tan compleja la actuación de las democracias, escapa tanto a la predeterminación de sus modos de actuar, y ha de estar cada vez con tanto mayor imperio sobrepuesta la exigencia de la más oportuna y eficaz acción de la democracia a la forma del órgano que la sirva, que sería muy aventurado predecir la extinción de la forma monárquica, si ésta pone todos sus prestigios tradicionales, que pueden tener aún valor real, al servicio de la democracia. Consideramos, pues, de interés examinar cómo esto podría tener lugar en España, y para ellos vamos, como decíamos a partir del funcionamiento actual del Poder real.

Corresponde al rey convocar y disolver las Cortes, y suspender y cerrar sus sesiones, sin más limitación que la de que han de reunirse todos los años.

Es ésta una facultad de extraordinaria importancia; con tal amplitud no la disfruta ningún otro jefe del Estado, en la práctica, aunque perdure en el texto, y es notorio que, liberalmente aplicada, anula por completo la acción de las Cortes, y, por lo tanto, la legal del pueblo. Para que la letra de la Constitución resulte cumplida, le bastaría al rey mantener un solo día cada año abiertas las Cortes. Es, además, de una gran trascendencia en toda la vida política y económica de la Nación, porque todos los plazos de garantía para el debido debate previo de los acuerdos anuales fun-

damentales para el funcionamiento del Estado quedan subordinados a la discrecional aplicación por la Corona de esta prerrogativa. En ningún otro país ha sido de tal modo desconocida y menospreciada la sustantividad de la representación nacional, y subordinadas las garantías de acierto y oportunidad de la función legislativa al arbitrio del monarca. Resulta todavía más hiriente el precepto para la democracia española, porque se aparta de la buena doctrina en este punto establecida por Constituciones anteriores, en las cuales se sustraía a la arbitrariedad del monarca un período mínimo de tiempo que, anualmente, se consideraba indispensable para el funcionamiento del Poder legislativo, y si las necesidades del país, en este respecto, se consideraban servidas al minimum con tal tiempo en tal época, considérese el que hoy, de aplicarse aquel criterio, necesitarían las Cámaras para la creciente labor que la complejidad del Estado moderno les impone.

Nadie podrá negar que resulta tal precepto absurdo para quien no considere el funcionamiento del Parlamento como un mal apenas tolerable.

Pero no faltará quien, en derecho constituyente al menos, argumentase diciendo que, no siendo éste uno de los casos en que pudiesen presentarse como contradictorios los intereses de la Corona y de las Cortes, no habrá razón alguna para sentir recelos en cuanto al ejercicio que de tal facultad pudiera hacer el monarca, tan interesado como el que más lo estuviera en el mejor funcionamiento de las Cortes, que habrán de proporcionarle los medios materiales imprescindibles para el mantenimiento de la acción ejecutiva.

La Corona, en cuanto el ejercicio de esta prerrogativa se refiere a la disolución de las Cortes, la ha usado con demasiada frecuencia, pues es sabido que no ha esperado, en ningún caso, el término legal del mandato; pero, al fin, esta prerrogativa de disolución, teóricamente al menos, imponiendo una necesaria apelación al país, puede encontrar disculpa, y, en la mayor parte de los casos, hasta justificación. En

cambio, no tiene ninguna el verdadero desfreno con que los Gobiernos se han amparado de la regia prerrogativa para sustraer su gestión a la investigación del Parlamento, suspendiendo sus sesiones. En esto se ha llegado a abusos de que no hay ejemplo en ningún otro país; períodos de más de un año, sin más que cuidar de que no coincidiera con el solar, han estado sin funcionar las Cámaras, con manifiesto quebranto del espíritu de la Constitución, y han sido muchos aquellos en los cuales no han estado reunidas el mínimo de tiempo que hace más de un siglo se consideraba indispensable.

Tan ilimitada como la facultad que acabamos de examinar es la que el rey, constitucionalmente, tiene de negar su sanción a las leyes. No cabe dudar que el veto absoluto que esto implica es incompatible con toda apariencia de régimen democrático, y no han tratado siquiera los teorizantes de la Constitución, y el más autorizado, Cánovas, de cohonestarlo pretendiendo que el rey es tan sólo intérprete y defensor en este caso de los intereses permanentes de la Nación, amenazados por una decisión de las Cámaras, poco meditada. Claro es que tampoco podrían llevar con tal argumento la tranquilidad al ánimo de ningún demócrata, ya que, lo más que él justifica, sería la conveniencia de un veto suspensivo. Pero ni esto se ha intentado. La negativa de sanción se ha establecido como una de tantas expresiones de la soberanía sustancial de la Corona, que en toda nuestra Constitución late, y paladinamente fué declarado por Cánovas su carácter de última y decisiva defensa de la dinastía, lícita aún enfrente de la voluntad nacional, cuando estableció la distinción de partidos, legales e ilegales, cuya ilegalidad estaba precisamente caracterizada por su aspiración a un cambio de régimen, que, aun cuando pudiera llegar el caso de ser unánimemente requerido por la representación nacional, y aun por la Nación entera, no podía nunca, dentro de la legalidad, tener realización; pues no podía entrar en la previsión racional que la institución monárquica quisiera suicidarse. Claro

que, prácticamente, no tiene el ejercicio de esta facultad verdadera importancia, aunque teóricamente sea fundamental; porque claro es que si la voluntad nacional llegase a pronunciarse en un sentido antidinástico, de modo tal como el que Cánovas expresaba, lo que no cabe en previsión alguna es que tales vetos, en tales circunstancias, tengan realidad ni eficacia. Y, en contrario sentido, no es menos evidente que en una vida política, como la que en España se desarrolla, no habiendo llegado a nacer un Parlamento que pueda actuar con independencia respecto de los Ministros nombrados libremente por el rey, y, a mayor abundamiento, teniendo la Corona en sus manos la regulación, suspensión y muerte súbita de las Cámaras que alentasen propósitos que pudiesen merecer no ser sancionados, claro es que no había de llegar nunca el trance, siempre violento, de negar la sanción a leyes que no se habría consentido que fuesen formuladas. Y así ha ocurrido, y por esto no se ha negado nunca la sanción a ley alguna, ni seguramente se negará, mientras no hay Parlamento, porque no hará falta, y cuando lo haya, porque la negativa no será posible, ni nadie pensará en ella.

Todo lo cual no obsta para que sea absolutamente indefendible la persistencia en el texto constitucional que rige en una, aunque sea pretendida, democracia, de un precepto que fundamentalmente la niega.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

UN JUICIO SOBRE D. FRANCISCO GINER  
por D. Carlos Rahola.

En un libro titulado *L'Espagne et la Guerre*, escrito por un redactor del *Correspondant*, hemos leído unas palabras sobre D. Francisco Giner de los Ríos, que implican, a nuestro juicio, un absoluto desconocimiento de la personalidad del maestro y de la significación de su obra.

Don Francisco, el hombre bueno y ecuánime, el espíritu ampliamente tolerante y fino, el gran escultor de almas, era, para el escritor aludido, «una figura extraña», un pedagogo sugestionado por los métodos alemanes. Hablar francés entre sus discípulos era una «vulgaridad necesaria»; entender el alemán, un «signo de superior cultura». Llevaba Giner de los Ríos su exclusivismo al extremo de desdeñar a los que «ignoraban Alemania, su lengua y su cultura, y en las oposiciones sus alumnos citaban por principio autores de obras alemanas...»

¿Será preciso recordar el carácter humanísimo de Giner de los Ríos y de su obra? ¿Será necesario indicar que en su alma jamás pudieron albergarse los prejuicios de escuela y los dogmatismos de secta? ¿Será preciso decir una vez más que lo que distinguía a D. Francisco era su «universalidad», contraria a preferencias por una civilización determinada? Creemos que no. Cualquiera duda que sobre esto pudiera suscitarse, la han desvanecido ya completamente los que, como Luis de Zulueta, más directamente han sentido la influencia del fundador de la Institución Libre de Enseñanza.

Ciertamente; el Sr. Giner de los Ríos pertenecía a aquella generación intelectual española formada bajo el magisterio de Sanz del Río, austeramente educada en los principios del krausismo; pero su espíritu, antes que encerrarse en los moldes estrechos de una filosofía, se abrió generosamente a todas las ideas.

No era necesario hacer profesión de fe en la ciencia, la filosofía o la cultura alemana, ni otra alguna exclusivamente, para colaborar en las obras y en las empresas, siempre elevadas, siempre nobles, siempre fecundas, del hombre que más desinteresadamente laboró por la renovación de España.

Sólo un apasionamiento muy comprensible—los artículos que forman *L'Espagne et la Guerre* fueron escritos en octubre-diciembre de 1915, esto es, en plena hecatombe—ha podido inspirar las palabras que comentamos, con las que se

quiere dar a entender que Giner de los Ríos y su Institución pudieron influir en las corrientes germanófilas de la intelectualidad española.

No pensaría así M. Henri Mérimée, gran amigo de D. Francisco Giner, quien con fecha 23 de setiembre de 1914, le escribió estas significativas palabras, que aquel sabio hispanista se complació en citar en un artículo del *Bulletin Hispanique*.

«De mis sentimientos en esta tragedia es inútil hablar, querido amigo. Pero las condiciones de toda mi vida, ¿pueden llevarme a desear el triunfo del kaiserismo, que para la propia Alemania (su primera víctima) tiene una representación acentuada por los crímenes de Lovaina y de Reims? ¡Qué horror, amigo mío! ¡Es una pesadilla, como no la ha tenido en siglos esta humanidad, todavía tan cerca de la prehistoria!»

¡Palabras admirables, en las que sangra de dolor el alma angustiada y buena de Giner de los Ríos! ¿Quién sino él podía, al condenar la agresión alemana y los crímenes del kaiserismo, invocar las condiciones de toda su vida?... Sin embargo, ahí está el juicio del redactor del *Correspondant*, para quien era D. Francisco una «figura extraña», imbuído de germanofilia.

Esto pone de manifiesto una vez más que los que nos juzgan desde fuera no siempre están bien informados de nuestros hombres y nuestras cosas. Ello es muy sensible, sobre todo en casos como el de que se trata, para los que deseamos que Francia y España se conozcan y marchen fraternalmente unidas hacia la realización de los comunes destinos a que están llamadas como representantes de la civilización latina.

#### LIBRO RECIBIDO

Cadevall (Joan). — *Flora de Catalunya. Vol. II, Fascicle V.* — Barcelona, Institut d'Estudis Catalans. — Don. del Institut.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.  
Torija, 5.—Teléfono M 316.