

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
ATENEO PABLO DE SARDO

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é 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, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á 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 un vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1908.

NÚM. 577.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Notas sobre la enseñanza del derecho en la Universidad de Berlín (conclusión), por *D. José Castillejo y Duarte*, pág. 97 — La reforma escolar en China y el influjo intelectual de las naciones civilizadas, por *M. Albert Maybon*, pág. 102.— Enseñanza profesional y educación social, por *Don Leopoldo Palacios*, pág. 100 — Revista de Revistas. Alemania: «*Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*», por *D. J. Ontañón*, pág. 113.— Francia: «*Revue Internationale de l'Enseignement*», por *D. D. Barnés*, pág. 117.— «*Revue pédagogique*», por *D. Manuel G. Morente*, pág. 119, y por *D. L. Palacios*, pág. 123.

### ENCICLOPEDIA

Las declaraciones de derechos y el derecho constitucional (conclusión), por *D. Adolfo Posada*, página 123.

## PEDAGOGÍA

### NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

EN LA UNIVERSIDAD DE BERLÍN (I)

por *D. José Castillejo y Duarte*,

Catedrático de la Universidad de Sevilla.

(Conclusión.)

He asistido también regularmente en el semestre de invierno á unos ejercicios científicos en *Derecho mercantil* para estudiantes adelantados, dirigidos por Kohler. Una hora semanal. Han tomado parte 6 ó 7 alumnos. La tarea era así: cada alumno traía ya el pensamiento de hacer un trabajo determinado, el

uno, por ejemplo, sobre coaliciones y *trusts*; el otro, sobre sociedades por acciones; otro (un griego), sobre derecho mercantil griego moderno, etc. El primer día, expuso cada uno el trabajo que quería hacer y Kohler dió, á los que las solicitaron, algunas indicaciones de libros. En los días sucesivos, hasta fin de curso, preguntaba Kohler á cada alumno cómo iba el trabajo. El alumno exponía las obras que había leído ó consultado durante la semana, lo que sobre la materia había pensado y qué dificultades ó dudas encontraba. Limitábase Kohler, unas veces, á decirle que siguiera estudiando, aportaba otras una idea como auxiliar ó solución, ó indicaba algún libro; todo ello, brevemente. Parece que buscaba, ante todo, el trabajo personal y la iniciativa del alumno, sin andadores, teniendo en cuenta, además, que los ejercicios estaban destinados á adelantados.

Al terminar el curso, han quedado concluidos algunos trabajos, entre ellos, uno muy bueno acerca de *trusts*. Pero este trabajo me es conocido, en parte, privadamente. A la sesión ó clase, no se ha llevado ni leído. Allí iban sólo notas preparatorias. El nivel general de los trabajos debe de ser elevado. Deduzco esto de las notas que he oído del trabajo sobre *trusts* de que he hecho mención, y de que Kohler publica algunos (entre ellos, ése), ya en alguna colección de monografías, ya en una de sus Revistas.

A pesar de que la materia elegida era extraña á los asuntos tratados por los otros, permitió Kohler, en consideración al corto número de alumnos y al interés que pudiera

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.



ofrecer, que emprendiera yo un pequeño trabajo sobre la familia aragonesa en el derecho consuetudinario, tomando como base la obra de Costa.

Mi principal interés era llevar algunas notas y experimentar *en vivo* lo que sobre ellas se decía: porque para trabajo detenido no disponía de tiempo. Me asocié para ello con otro muchacho que se encargaría de buscar el medio más adecuado para expresar con ideas jurídicas alemanas las ideas jurídicas españolas y, concluidas las notas, de escribir el trabajo.

De la primera dificultad, no hemos salido, sino á medias, parte por falta de habilidad, parte por haber ideas que aquí se desconocen y no pueden traducirse ni entenderse, sino por una larga descripción. Así hemos dejado muchas palabras por indicación de Kohler, sin traducir. La segunda parte está aún pendiente. Nos reunimos una vez por semana; hablamos un par de horas de la materia; se hacen notas para consultar algún libro y mi compañero se encarga de redactar la parte que ha quedado trabajada. Mas, terminado el curso, es ya para mí una cosa muy secundaria la suerte del trabajo, que contendrá en su redacción definitiva puntos de vista y afirmaciones que á mí no me parecen quizá exactos. En ellos, así como en la distribución de la materia, he cedido al criterio del otro colaborador. Quiere éste que resulte un tratado orgánico, y mi opinión era hacerlo descriptivo, como está en la obra de Costa (1).

A la clase no pudo asistir, sino los primeros días, mi compañero de trabajo. De este modo, llevaba yo las notas y daba cuenta. Había el inconveniente del poco tiempo (una hora semanal para 7 ú 8 alumnos), y de que Kohler se interesaba principalmente por conocer la materia. Su ayuda consistía: en indicarme instituciones de otros pueblos, análogas á las citadas por mí, pero no de modo sistemático, sino incidentalmente; en decir á veces qué concepto ó institución alemana se aproximaba más á la aragonesa, y en resolver alguna vez mis

dudas acerca de un concepto jurídico. Fué, por ejemplo, materia dudosa, qué concepto merece la propiedad de la familia aragonesa, si se tiene en cuenta el derecho consuetudinario, el foral y el común. Ante las dificultades de afirmar que la propiedad de los bienes familiares pertenece al padre, ó á los esposos, ó á los dos matrimonios que suelen formar la casa (por consecuencia del heredamiento), ó á la familia toda, habíamos pensado calificar ésta, para ese efecto, como sociedad *zur gesamten Hand* (1), cuya representación tienen unas veces, los instituyentes ó matrimonio viejo; otras, el matrimonio joven ó el marido. Kohler, después de oír las notas, se inclinó también por esta solución.

En algún punto estaba Kohler en desacuerdo con Costa, por ejemplo, en que la libertad de testar sea de origen celta. Eso, lo califica de erróneo.

Tal ha sido el trabajo en los ejercicios dirigidos por Kohler.

III.—Incluyo aquí también la indicación de otro curso á que he asistido regularmente.

Gierke: *Derecho de autor y de inventor y derecho industrial (Urheber-Erfinder-und Gewerberecht)*. Dos horas semanales.

La materia tiene aquí una extensión enorme, para ser encerrada en un curso. La estrechez de tiempo ha hecho que la exposición sea demasiado concentrada y rápida y que, de otro lado, terminase el curso sin haberse ocupado de la tercera parte, la que para mí ofrecía más especial interés: el derecho industrial. Gierke señaló algunas horas extraordinarias y en ellas expuso una brevísima ojeada de la materia, para remediar el mal en parte; pero tuvo que limitarse, como es consiguiente, á indicaciones.

Precisamente, por la extraordinaria complicación y abundancia de la materia, no puedo tampoco yo dar aquí noticias sistemáticas, que exigirían gran espacio.

El criterio ha sido dar, al comienzo de cada institución, su concepto filosófico, ha-

(1) El trabajo se ha publicado en la *Zeitschrift für vergleichende Rechtswissenschaft* (1904).

(1) Es el concepto de la teoría de Beseler y luego de Gierke.



cer su historia, ambas cosas muy en resumen, y exponer luego el derecho vigente, glosando ó aclarando las disposiciones más capitales y pasando por alto las de detalle.

Considera Gierke que el «derecho de autor», el «derecho de inventor» y el «derecho industrial» son derechos privados que no han hallado cabida en el Código civil y se rigen por leyes separadas, en las cuales se contienen también prescripciones de derecho público referentes á cada una de esas esferas.

Para señalar su posición dentro del derecho privado, hay una gran disconformidad de opiniones.

Gierke los coloca entre los derechos de la personalidad. Representa esta tendencia el aspecto más espiritual y psicológico; sobre todo, en oposición á las que se basan en el derecho de propiedad y las utilidades de la producción intelectual.

Llama Gierke *derechos de la personalidad* (*Persönlichkeitsrechte*) á los derechos que garantizan á su sujeto el dominio sobre una parte de la propia esfera personal. Esos derechos son *absolutos*, se dan contra cualquiera. Hay un derecho general de la personalidad, que sirve de base á todos: el derecho á ser considerado como persona. Este era conocido en Roma; pero aquellos, sus derivados, han nacido y progresado en el derecho germánico.

Todos esos derechos son susceptibles de defensa propia (*Selbsthilfe*) y están protegidos por el derecho penal. No son «derecho sobre bienes» (*Vermögensrechte*); pero pueden engendrar y desplegar un derecho de propiedad.

Aparte de esas notas generales comunes, los derechos de la personalidad ofrecen una grandísima variedad.

Gierke hace de ellos tres grupos:

*Primero.* Derecho respecto del cuerpo. Derecho de libertad. Derecho al honor. Derecho al estado ó clase social. Derecho al nombre. Derecho al signo (marca, sello, etcétera). Derecho á la propia imagen ó retrato (*Bild*).

*Segundo.* Derecho á las creaciones del espíritu (derecho de autor é inventor).

*Tercero.* Derecho industrial (*Gewerbe-recht*).

Los comprendidos en el grupo primero fueron enumerados y aclarados el primer día; pero quedaron fuera de la materia del curso.

1. *Derecho de autor* (*Urheberrecht*) es, según Gierke, el derecho exclusivo que tiene el creador de una obra del espíritu para disponer su publicación y repetición (*Wiedergabe*). Obra del espíritu (*Geisteswerk*) es un conjunto de pensamientos individualizados en virtud de la dación de una forma (*ein durch Formgebung individualisirter Gedankeninhalt*).

La dación de forma puede ser por medio del *idioma*, del *sonido* ó de la *imagen*. Por otra parte, el conjunto de pensamientos puede pertenecer al dominio de la *ciencia*, del *arte* ó de la *técnica*.

Hizo la historia, enumerando las fases por que ese derecho ha pasado, desde los privilegios para imprimir, hasta las modernas legislaciones que, en mayor ó menor escala, reconocen el derecho de autor y las convenciones internacionales para su protección, especialmente la de Berna.

Indicó fuentes y literatura y comenzó á tratar de la esencia del *derecho de autor*, examinando las principales teorías que lo explican, agrupadas así: 1. Teorías que lo consideran un *monopolio*, un privilegio de carácter general.—2. Que el derecho de autor es sólo un *reflejo de una ley prohibitiva* y no un derecho (Gerber, Meyer). Esto lo califica Gierke de bancarrota de la jurisprudencia.—3. Teorías del *derecho de edición*, basadas en el aspecto económico y en la consideración del derecho de autor como derecho sobre bienes.—4. Teorías de la *propiedad intelectual* (Fichte, Hegel, Schopenhauer, etcétera), que para ser consecuentes deberían sostener la perpetuidad del derecho.—5. Teorías de los *bienes inmateriales* (*Inmaterialgüterrecht*), representadas por Stobbe y Kohler (este último ha hecho variaciones en su opinión).—6. Teorías del *derecho doble*, que descomponen el «derecho de autor» en dos derechos: uno de personalidad y otro sobre bienes. Esta es propiamente la teoría que Kohler sigue.—7. Las teorías del *dere-*



cho de la personalidad, á cuyo frente está Kant.

A este último grupo se afilia Gierke, diciendo que el carácter de derecho de la personalidad se muestra: *a)* porque el derecho de autor se funda siempre en una creación del espíritu; *b)* porque requiere la originalidad; *c)* porque exige una exteriorización del espíritu.

En su *Derecho civil*, dice Gierke, hablando del «derecho de autor»: Su *objeto* es una obra del espíritu que tiene, en virtud de su individualización, una consistencia especial; en virtud de su fijación externa, una existencia independiente; en virtud de su cualidad como bien incorporal, un valor propio. Pero la obra del espíritu no es en su totalidad objeto del «derecho de autor», sino sólo en cuanto es y sigue siendo bien personal (*Persönlichkeitsgut*) de su creador.

Trata luego de mostrar cómo esta construcción explica y fundamenta las especialísimas prescripciones del derecho positivo.

El método de exposición siguió este orden: Contenido del derecho de autor. Extensión. Traspaso. Terminación. Protección (*Schutz*). Exponía en cada una de esas materias el fundamento filosófico y las prescripciones de la ley (de 19 de Julio de 1901), y alguna vez la comparación de estos preceptos con los de otras legislaciones, especialmente Austria, Francia, Inglaterra, Suiza y los Estados Unidos. Dentro de esa materia, estudió también las disposiciones de la ley sobre «derecho editorial» (también de 19 de Junio de 1901); é incluyó el estudio de la de 9 de Enero de 1876, sobre obras de arte, lo mismo pictórico que plástico (el arquitectónico se excluye y no goza de «derecho de autor»), y mencionando además la ley de 10 de Enero de 1876 sobre fotografía.

Quedó así completo el estudio del «derecho de autor» en los órdenes literario y artístico.

En una *segunda división*, analizó (1) por iguales etapas y bajos los mismos epígrafes

(1) Me detengo un poco más en dar una ojeada general, porque precisamente para esta lección no existe programa impreso que pudiera servir de guía.

el «derecho de autor de muestras y modelos» regido por la ley de 11 de Enero de 1876.

Es de advertir que se trata aquí de modelos de arte (la expresión técnica alemana es *Geschmacksmuster*), es decir, de toda esa masa de objetos de uso diverso, que no son esculturas ni pinturas y cuyo fin primordial es el decorado. En España suelen llamarse, en general, «objetos de arte» (bronces, porcelanas, objetos de fantasía, etc.). La materia ofrece dificultades, porque la ley no es muy perfecta, ni es fácil que lo sea, y hay que acudir á la jurisprudencia para determinar en muchos casos si se trata verdaderamente de un *modelo artístico* de si es *nuevo*, si es *original* y si, por tanto, goza ó no del «derecho de autor».

Hay que excluir, de un lado, los modelos de uso general; de otro, se toca fácilmente, ya en el campo del «derecho de autor sobre obras del arte de la forma» (*bildende Kunst*) (pintura, escultura, etc.), ya en el de «derecho de autor sobre modelos de uso» (*Gebrauchsmuster*), de que en seguida hablaré.—Alemania ha entrado en la Convención de París de 1883, ampliada por actas de 1900, cuyo fin principal es la protección internacional del derecho de autor sobre modelos artísticos.

En una *tercera división*, examinó brevemente, pero con el mismo proceso, el «derecho de autor sobre modelos de uso». La ley que lo regula, de 1.º de Junio de 1891, lleva como título «Reichsgesetz betreffend den Schutz von *Gebrauchsmustern*». Aunque la ley esquivaba el empleo de esa denominación, Gierke llama á ese derecho «derecho de autor» (*Urheberrechts*), aunque reconociendo que se halla ya cerca del campo correspondiente al «derecho de inventor» (*Erfinderrecht*) y que en ciertos casos puede el modelo contener en sí, al mismo tiempo, una invención, que, como tal, debe ser tratada y protegida.

Se refiere este derecho á todos los nuevos modelos de objetos de uso (es decir, no de adorno ó decorado, sean máquinas, instrumentos músicos, instrumentos de medicina, de ciencias, etc., etc.), que signifiquen una nueva combinación de fuerzas, pero que no constituyan un invento, un descubrimiento.



Los procedimientos no pueden ser materia de este derecho. Han de ser cosas materiales.

En una cuarta división, analizó con mucho mayor detenimiento, por la complejidad de la materia, el «derecho de inventor (*Erfinderrecht*)». Consiste en el «derecho exclusivo que compete al creador de una invención para disponer sobre su publicidad y utilización industrial». Invento es un pensamiento nuevo que, por medio de una combinación de fuerzas naturales hasta entonces desconocida, produce un progreso esencial en la técnica. La ley fundamental es de 25 de Mayo de 1872, modificada en 7 de Abril de 1891. Hay, además, otras disposiciones sobre «oficinas de patentes», sobre «abogados de patentes» (que requieren un examen especial), etcétera.

Indicó la literatura más importante é hizo una reseña histórica. Analizó luego la esencia de ese derecho, indicando las diferentes teorías. Lo distinguía del «derecho de autor», diciendo que el objeto de éste es la unión de una materia con una forma, mientras el del «derecho de inventor» es una idea nueva realizada. Analizó la constitución y funcionamiento de la oficina de patentes (*Patentamt*) y la naturaleza del procedimiento seguido en ella para los asuntos contenciosos. —Luego: «materia del derecho de inventor»; «condiciones de la invención para ser protegida», «clases de la misma» (Suiza es la única nación que rechaza la calificación de invento á un procedimiento, *Verfahrenserfindung*, y exige siempre un objeto material); efectos diversos, según la clase (invención de materia, de procedimiento, de combinación, de mejora, etc.) (1). Sujeto de la invención. En este punto, se discute si cabe la invención por representación, es decir, la invención para el instituto ó corporación á que el inventor pertenece, hecha en nombre de esa corporación en trabajos de la misma. Gierke niega y Kohler afirma la posibilidad de esta representación. Distinción entre inventor y registrador, dado el sistema alemán. Fundamentación del dere-

cho de inventor. Concesión de patente y registro anterior. Eficacia de la patente. Su impugnación.

Contenido del derecho de inventor. Trasmisión. Terminación. En cada uno de estos puntos, á más de la exposición de la materia, indicaba las dificultades capitales y hacía mención de alguna jurisprudencia.

2. La quinta división de la materia del curso correspondió al *derecho industrial (Gewerbecht)*. Ya indiqué que aquí se hizo preciso una rápida ojeada en tres días, por haber terminado el curso. Como introducción, unos datos históricos hasta llegar á la libertad industrial del siglo XIX. Consagró ésta radicalmente, en Alemania, la Ordenanza industrial de 1869, publicada entonces para la Confederación del Norte y declarada ley imperial en 1871. Pero después se han operado muchos cambios y publicado nuevas disposiciones. Una *Ordenanza industrial*, con todas esas modificaciones, se publicó en 26 de Junio de 1900. Con posterioridad, se han dado leyes complementarias; y es, en general, tan rápido el movimiento legislativo en la materia, que las obras de comentarios resultan en seguida anticuadas.

Sobre el principio general de la libertad de industria, contiene luego esa ordenanza: *limitaciones de carácter público* (como la prohibición de trabajar do ningos y fiestas); oficios que necesitan aprobación (médicos, veterinarios, etc.); otros que necesitan concesión (casas de salud y curación, etc.); otros que pueden ser prohibidos (enseñanza de natación, gimnástica, etc.); otros que pueden ser objeto de una regulación (revisores de libros, peritos, etc.); oficios ambulantes (sus requisitos, qué cosas pueden ser objeto de ellos, papeleta de la policía, prohibiciones, etc.) Disposiciones referentes á mercados. Tasa del precio por la policía. Por estas cuatro palabras se comprenderá la riqueza de normas jurídicas y los problemas que abarca ese orden jurídico, donde se tocan el derecho civil, el administrativo y el penal.

*Limitaciones de derecho privado.*—Refiérense á antiguas limitaciones y privilegios que la ordenanza suprime: como el no poder vender sino las mercancías de propia fabri-

(1) Sobre el «derecho de invento» hay una excelente obra de Kohler, *Handbuch des Patent recht*, que es al mismo tiempo acaso la mejor de las suyas.



cación, el monopolio de los gremios, la autorización para prohibir la competencia, la obligación de comprar á una persona determinada, la de tener que moler en un determinado molino, etc., etc.; y á otros que deja subsistentes, como, por ejemplo, el derecho exclusivo de una iglesia á la conducción de cadáveres.

*Limitaciones que nacen de contrato.*—Aquí corresponden los contratos que tienen como fin una limitación de la concurrencia, la promesa de no ejercer su oficio en un determinado radio, etc. Preséntase el difícil problema de los llamados *trusts*, ó *Kartells*, de su licitud, su represión, su influencia en el orden económico y en el jurídico, el gran movimiento de la legislación americana, etc. Desde otro punto de vista, incluyó aquí también la materia de la *concurrència desleal* (*Unlauterer Wettbewerb*), que ha motivado extensa legislación en muchos países. En Alemania, existe una ley especial de 27 de Mayo de 1896, para combatir la competencia desleal (*Reichsgesetz zur Bekämpfung des unlauteren Wettbewerbes*); pero esa ley, de masiado casuística, es ya insuficiente y se hace precisa una reforma.

En un *segundo capítulo*, trató de las *Ligas industriales* (*Gewerbliche Verbände*). Ligera ojeada histórica de la organización gremial, (*Zunit, Gilde, Innung*), de su destrucción, del régimen de empresa particular y el movimiento moderno que halla en esas relaciones del trabajo algo más que contratos y relaciones individuales. A ello corresponden las disposiciones de la ordenanza industrial, en sus párrafos 134 y siguientes.

La libertad moderna ha facilitado á su vez la posibilidad de la asociación industrial. Desde este aspecto, expuso las disposiciones capitales del título VI de la ordenanza que regula el funcionamiento de los gremios, comisiones gremiales, cámaras gremiales, asociación de gremios, etc.

Un *tercer capítulo* constituyó una ojeada sobre las modernas leyes de *Seguros obligatorios*, nacidas al calor de las ideas socialistas. En sus tres formas de *seguro para enfermedades* (*Krankenversicherung*), *seguro para accidentes* (*Unfallsversicherung*) y *seguro para invalidos* (*Invaliditätsversicherung*), ex-

puso el criterio adoptado en cuanto á los obligados al seguro, los obligados al pago de las cuotas y el sistema del funcionamiento general.

Por último, en un *cuarto capítulo*, estudió el derecho industrial referente á los *contratos de trabajo* (*Arbeitsvertráengewerberecht*). Su naturaleza. Supresión de la prohibición de coaligarse. Licitud de la suspensión del trabajo y las huelgas, por parte del patrono y el obrero (para los trabajadores "el campo y los empleados, subsiste en Alemania la prohibición de la coalición). Limitaciones á la libertad de contrato de trabajo, por diversas leyes contenidas en la ordenanza industrial. Disposiciones generales que en ella se dan sobre contrato de trabajo. Disposiciones referentes á diversas clases especiales de trabajadores. Ley de 1903 sobre trabajo de niños.

Por esta rápida enumeración, cuyo capital interés para quien lea estas notas será ver cómo Gierke sistematiza materias dispersas y, aun dentro de cada ley, desordenadas, podrá apreciarse el vastísimo contenido de esa rama del derecho privado, que creo puede llamarse *nueva*.

Ha despertado mi interés de un modo especial y á ella dedicaré parte de mis estudios.

El curso me ha proporcionado una ojeada, que es lástima no haya podido ser, por premuras de tiempo, más detenida y susceptible de retener.

## LA REFORMA ESCOLAR EN CHINA Y EL INFLUJO INTELECTUAL

DE LAS NACIONES CIVILIZADAS (1)

por M. Albert Maybon.

En menos de diez años, por una serie de decretos imperiales, China ha renovado el espíritu de su enseñanza tradicional. Se concibe fácilmente la importancia política y social de un acontecimiento semejante.

Desde el siglo XXIV antes de la era cristiana, bajo la dinastía de los Hía, el Celeste Imperio poseía un sistema completo de

(1) Véase el núm. 22 (1907) de *La Revue*.



instrucción; cada familia tenía una sala de estudios; cada cantón, una escuela; cada distrito, un colegio. Y el funcionamiento regular de los concursos ponía de manifiesto, al fin de cada año, los alumnos más meritorios, que, en seguida, recibían grados y eran llamados á desempeñar las plazas de la administración.

Sin embargo, después de la insurrección de los príncipes feudatarios contra el poder central, hacia el siglo VIII, los concursos no se abrieron ya al mérito, y los cargos administrativos se transmitieron por herencia.

En el siglo siguiente, Confucio reanimó el recuerdo de las antiguas instituciones y reunió, ordenó y comentó los documentos subsistentes sobre el gran período clásico. Así nacieron los cuatro compendios que, bajo el título de los *King*, han sido después venerados en todo el Imperio.

En el siglo III antes de Jesucristo, los letrados, fieles á la enseñanza de Confucio, no habían podido abolir la herencia de los cargos; pedían con vehemencia el restablecimiento de los colegios y de los exámenes. El emperador T'sin che Hoangti, temiendo su influjo sobre el pueblo, los hizo perseguir y ordenó la destrucción de los libros antiguos.

Pero, bajo el emperador Wou-ti, de la dinastía de los Han, 77 años después de la condenación de los letrados y de su doctrina, fué instituída una Comisión para buscar los ejemplares de los *King* y para restablecer su texto. La reorganización de la enseñanza data de ese mismo reinado; es decir, que el sistema de los concursos y el estudio de los libros canónicos formaron en adelante la base de la enseñanza moral, política y literaria (1).

(1) La instrucción primaria era dada á los niños por maestros especiales, ó por maestros públicos retribuídos por las autoridades locales.

La instrucción secundaria comprendía tres grados, á cada uno de los cuales correspondía un examen y un diploma. El primer examen se verificaba en la Prefectura; el grado obtenido era el de *sieou-t'sai* (habilidad eminente), ó bachiller. El segundo se verificaba en la capital de la provincia; era el de *Ki U-jen* (hombre escogido para ser representado), ó licenciado. El tercero se sufría en Pekín; este grado era el de *tsin-che* (letrado introducido en presencia), ó doctor.

A pesar de las doctrinas budistas y taoistas que alternaron en el favor de los emperadores, la instrucción clásica-confucista y la economía general del reclutamiento del mandarínato conservaron hasta nuestros días su primitiva integridad.

El decreto imperial de Setiembre de 1904, suprimiendo los antiguos edictos relativos á la enseñanza tradicional y el acceso á los cargos de mandarines, ha derogado una organización social de 45 siglos.

Desde las primeras guerras con Europa, la insuficiencia intelectual de los funcionarios chinos se había señalado repetidas veces en la corte como una de las principales causas de la debilidad del Imperio. Pero, sólo en 1898, no ha sido cuando el emperador, rodeándose de consejeros progresistas, resolvió confiar las diversas ramas de la administración á mandarines iniciados en las ciencias occidentales; suprimió los antiguos exámenes, instituyó un bachillerato, una licenciatura, un doctorado, donde se concedía un gran acceso al «saber nuevo»; ordenó crear escuelas modernas y prescribió la fundación de una Universidad en Pekín.

No es ciertamente lo revolucionario de este programa de enseñanza lo que hizo fracasar el movimiento reformista de 1898, ni lo que decidió á la emperatriz madre á tomar las riendas del poder. Esta era más bien favorable á la reforma de la instrucción, porque, después de haber condenado la mayor parte de las tentativas de reformas políticas del emperador, trató de conservar la Universidad de Pekín.

Es incontestable que los reglamentos, que fueron elaborados en distintas fechas, para la organización de esta Universidad predispusieron los espíritus al estudio de una legislación más general. Se reconoció también la necesidad de crear una oficina especial de Instrucción pública (*Hio-ou-tch'ou*), de la cual Tchang Pa hi, rector de la Universidad, fué director. El 27 de Junio de 1903, un decreto imperial encargaba á éste de presentar sin pérdida de tiempo al trono una Memoria sobre las reformas necesarias en el régimen escolar tradicional. Y, en el mes de Setiembre de 1904, un nuevo decreto anun-



ciaba que todos los reglamentos concernientes á la enseñanza clásica cesarían de ser aplicados en 1910; y el decreto imperial del 20 de Setiembre de 1906, reorganizando la administración central, instituyó un Ministerio de Instrucción pública.

Habiendo sido pronunciada definitivamente la condenación del estado de cosas establecido al cabo de varios centenares de siglos, se ocupó activamente la oficina—hoy, Ministerio—de Instrucción pública ó hio pon, en elaborar una reglamentación escolar nueva. Fué ésta conocida en los primeros meses de 1906 é insertada en la *Gaceta Oficial*, de Pekín (1).

Establece tres clases de escuelas: escuelas primarias, escuelas medias y escuelas superiores. En cada una de ellas, la parte concerniente á la enseñanza de las ciencias occidentales es cada vez mayor: de tal manera, que el joven chino, al llegar hacia los 24 años á la Universidad, estará en disposición de optar por una de las 8 Facultades y 46 carreras que estas Facultades le abren.

Por otra parte, habrá dos clases de escuelas especiales (2): las escuelas normales, cuya

(1) Bajo el influjo de la opinión pública china, se han ocupado mucho, estos últimos meses, las esferas oficiales en la educación de las muchachas, seguramente, uno de los signos más notables de la evolución de China, porque se sabe que era tradición en el Celeste Imperio considerar á la mujer como inferior al hombre y, por consiguiente, encerrarla en el gineceo.

El Reglamento imperial relativo á la organización de los colegios de muchachas se ha publicado en la *Gaceta Oficial*, de Pekín, después de más de un año de la reglamentación general de las escuelas, en Abril de 1907; tenemos noticia que ha sido de una redacción laboriosa.

El art. 1.º del capítulo I dice que «el fin general de las escuelas de niñas es perfeccionar las virtudes de su sexo y darles los conocimientos teóricos y prácticos que les son necesarios, teniendo siempre en cuenta su desarrollo corporal». Habrá escuelas inferiores y superiores; se enseñará «moral, la banca china, labores de mujer, ejercicios gimnásticos». El vendaje de los pies, ese hábito tradicional, está prohibido severamente. Las maestras se formarán en Escuelas normales; una de las principales máximas del Reglamento dice que «la buena educación de los ciudadanos del Imperio depende de la buena educación de las mujeres».

(2) Al lado de estas escuelas oficiales especiales, los particulares, letrados, mandarines, mercaderes, periodistas, crean todos los días otras de distinta índole: escuelas de elocuencia, de política, de cami-

misión principal será el estudio de las pedagogías china y extranjeras, y las escuelas de intérpretes, destinadas á «formar hombres capaces de resolver los asuntos internacionales, traducir libros extranjeros y componer diccionarios» (1).

Notemos, por fin, entre el número considerables de reglas, consejos y mandatos, un precepto de orden general, cuya importancia merece ser subrayada: «La organización social y política de los reinos de Europa, América y el Japón tiene entre cada uno de ellos un carácter que le es propio; así como la administración y las costumbres de China se distinguen por rasgos particulares. Así, un profesor chino no debe destruir por proposiciones heterodoxas el edificio social y político de China; si critica las virtudes cardinales y las relaciones universales de la filosofía célebre (de los letrados de Confucio), se procederá á una información; establecida la culpabilidad, el profesor será castigado según la gravedad de su falta».

En el capítulo relativo á las «prohibiciones de la escuela», encontramos el cuidado de apartar á los alumnos de las discusiones políticas «...Se les prohíbe afiliarse á Sociedades secretas, organizar *meetings* y escribir en periódicos».

El régimen nuevo no entrará plenamente en funciones hasta 1910; pero ya, en muchas provincias, las escuelas modernas han reemplazado á las antiguas (2). Es to-

nos de hierro, navales, etc., etc. Con gran desesperación de los bonzos, las bonzerías se convierten en salas de estudio. Pero todas estas innovaciones cuestan caras, y los mandarines progresistas se ingenian para encontrar el dinero necesario.

Algunos han adoptado un medio original, pero que nuestra moral rechazaría: imponen una contribución á «las casas de té», y el producto sirve para el sostenimiento de las escuelas! En ciertas regiones, sin embargo, el pueblo se niega á soportar las nuevas contribuciones que le son impuestas para ayudar á los gastos que lleva consigo el establecimiento de estas instituciones oficiales y privadas; en Kiang si, especialmente, se han sublevado y demolido las escuelas.

(1) A propósito de la composición de los diccionarios, dice el Reglamento: «Siendo los diccionarios los canales de comunicación de los conocimientos chinos y extranjeros, tienen los letrados el deber de consagrarles sus trabajos».

(2) Los antiguos grados literarios no han sido suprimidos; corresponden á los nuevos programas. Por esto, después de la escuela primaria superior,



davía poco probable que los primeros exámenes sobre las ciencias occidentales se celebren próximamente: porque faltan aún examinadores serios y capaces, y candidatos también.

—  
¿Cuál es el juicio que permite formular el estudio profundo de la reciente reglamentación escolar sobre el valor de la reforma que se ha operado en los métodos de enseñanza china?

En primer lugar, sería inexacto pretender que China, en 1906, resignándose á enseñar nuestras ciencias, ha roto con su pasado literario y moral, y desterrado las lecciones de sus antepasados. El régimen nuevo afirma, en cada una de sus principales disposiciones, un espíritu esencialmente conservador. Reacciona contra la enseñanza exclusiva de los clásicos: y allí se para su potencia de renovación. A medida que prescribe el estudio de las ciencias extranjeras, aconseja unirse firmemente á las tradiciones sociales del Imperio, como si las concesiones hechas al espíritu de fuera hubieran de conmovir los cimientos profundos del mundo chino.

Pero no hay que disimularlo: estas exhortaciones al respeto de la antigüedad se hacen por los soberanos de una monarquía extranjera, por los soberanos mandchúes, que ante todo quieren mantenerse sobre el trono del Celeste Imperio. Y por esto es por lo que

se obtiene el grado de *sieou-t'sai* (bachiller); después de la escuela media, el de bachiller distinguido; á continuación de la escuela superior, el de *kiu-jen* (licenciado); después de la Universidad, el de *tsin-che* (doctor); por último, el grado de académico se conferirá á los laureados del Colegio de Altos Estudios de Pekín.

Pero la mayoría de los estudiantes emprenden el estudio de las ciencias «occidentales» con tanto desinterés como ardor: codiciar grados viene bastante después del deseo de instruirse y de progresar; y se ve sentarse en unos mismos bancos alumnos de 18 años y viejos letrados. ¡Un mandarín de 93 años, Tch'ang Cha, capital de Hounan, se hizo matricular «para estudiar el saber moderno» en una escuela de 400 alumnos!

Para que el pueblo siga el movimiento, el virrey de Tche li, Yuan Che kai, acaba de presentar al Ministerio un proyecto de ley, organizando la enseñanza obligatoria en todas las provincias: «en cada provincia, se proveerá á los gastos para el establecimiento de 100 escuelas que puedan recibir 5.000 niños».

no podemos tener sobre la sinceridad de las creencias tradicionales una opinión segura.

Nos preguntamos, sin embargo, si la enseñanza clásica podrá vivir intacta al lado de la instrucción utilitaria que la China acaba de organizar. Es un problema que se plantea y que antes de mucho tiempo estará resuelto.

Desde luego, es incontestable que la nueva enseñanza lleva al espíritu público graves perturbaciones.

Los chinos no sospechan que nuestro capital intelectual (para nosotros, los occidentales, no se ha formado en un día. Toda esta herencia, que ellos no tienen, y que favorece y facilita nuestras adquisiciones, no sospechan que es un factor de nuestra potencia. ¡Piensan iniciarse sin esfuerzo en las ciencias experimentales y exactas!

¿Bajo qué aspecto ven estas ciencias? Según ellos, sospechan secretos de que es preciso hacerse dueños, para llegar á ser hábiles en las artes industriales, agrícolas, militares, conquistar la riqueza é imponernos respeto. Esta es, además, la concepción de los japoneses. ¿Se elevarán después hasta la comprensión de los principios superiores, de las ideas generales y abstractas, se someterán á la disciplina de una metodología y de una experimentación pacientes, rigurosas?

Los chinos quieren ir deprisa, muy deprisa; ¿qué sucederá, cuando vean que, al cabo de dos ó tres años de estudios, no saben nada ó casi nada? ¿No se cansarán de aprender, antes de haber adquirido conocimientos serios? Tienden demasiado á contentarse con un vago matiz; rara vez, su espíritu trata de ver más allá de la superficie de las cosas. Habría que hacer, ciertamente, toda una educación del espíritu, antes de empezar la instrucción propiamente dicha.

Pero el movimiento está dado; se fundan escuelas por todas partes. ¿Con qué profesores? La mayoría han estudiado 6 meses en el Japón las materias que deben enseñar; algunos no las han estudiado más de 2 años, ó, á lo sumo, 3. Debemos reconocer, sin embargo, que algunos individuos notables han salido ya de ciertas escuelas europeas ó



americanas; pero antes se han hecho dueños de las lenguas respectivas.

Es indiscutible, en efecto, que el mejor instrumento de estudio es el conocimiento perfecto de una lengua occidental. Ahora bien, los alumnos chinos de las nuevas escuelas se sirven de libros de física, química, zoología, etc., japoneses, que son, en su mayoría, traducciones de manuales europeos. Pero ¿se llega á ser sabio con manuales? Para progresar, sabemos que es preciso oír la enseñanza personal de un profesor, y leer en el texto de los libros de ciencia.

Nuestra opinión es, pues, que la reglamentación escolar de 1904, apresurada é improvisada, llevará á China á serias equivocaciones. No las evitará, si no se resuelve á tiempo á acudir á las luces y á la experiencia de profesores laicos, occidentales ó asiáticos.

Estos profesores no pueden pertenecer sino á las naciones que, estos últimos años, han contribuído más ó menos á despertar entre los chinos el gusto y la curiosidad por las cosas científicas. En primer lugar, figuran el Japón y los Estados Unidos; á continuación, vienen Inglaterra y Francia.

*El Japón.*—Cuando se mira el movimiento reformista chino, se tiene la costumbre de indicar como su causa la actividad política del Japón. Es exacto que el Japón ha dado el impulso. Pero, hoy, el chino tiene ya demasiada conciencia de su superioridad—que es real—, y demasiada costumbre, al cabo de siglos, de despreciar á los japoneses—á quienes llama *enanos*—para aceptar por guías á los súbditos del Mikado. Acude aún al profesor y al ingeniero japonés; esto es un hecho. Pero no obra así por razones sentimentales; sino porque ha echado el cálculo de que el japonés le resultaba dos tercios más barato que el europeo, y el chino está dotado de un espíritu demasiado práctico para no dar, á despecho de sus repugnancias, la preferencia á los japoneses.

Por otra parte, desde que el Gobierno de Tokio había, en cierto modo, abjurado sus sentimientos antimandchúes de otro tiempo, la Corte de Pekín no teme ya la enseñanza japonesa. La política de adhesión á la dinastía había, en efecto, resultado admirable-

mente á la diplomacia rusa; y si hoy el Mikado la adopta, contra el deseo de lo más escogido de sus intelectuales, es ciertamente con el fin de favorecer la expansión de su nación en el Celeste Imperio.

Y en el espíritu de los gobernantes de Tokio, esta expansión antes que ser económica, será moral. Así vemos al Japón hacer esfuerzos para monopolizar en su provecho la función de instructor y canalizar todos esos deseos de aprender que se despiertan cada día en mayor número de cabezas chinas.

Gracias á la buena relación entre Pekín y Tokio, la *Toa-Dobunkai* (Sociedad de los países que tienen la misma escritura) ha organizado con toda libertad una activa propaganda política; los bonzos budistas, especialmente, se han hecho los misioneros de la civilización japonesa (1).

Los japoneses han fundado numerosas escuelas en diferentes puntos de las provincias del litoral; mencionemos su Liceo de Pekín, dirigido por M. Nakajima, y en Shanghai su «Escuela de profesores japoneses para China». Además, las escuelas libres chinas tienen una mayoría de maestros japoneses; más aún, éstos llegan á forzar la puerta de las escuelas superiores oficiales (2).

(1) Después del decreto imperial de 1904, que ordenaba en China la confiscación de la mayor parte de los bienes de los monasterios budistas, algunos bonzos japoneses intentaron tomar bajo su protección las comunidades amenazadas. Las pagodas secularizadas debían utilizarse, según la idea del Gobierno de Pekín, para el establecimiento de nuevas escuelas; y á fin de legitimar esta medida, se declaró que los monjes habían concluído de cumplir su antigua tarea de cuidar de la instrucción popular. Los bonzos japoneses dijeron que eso era la persecución; y para salvar, según ellos, al budismo, adoctrinaron á las poblaciones de Tche-Kian, Fou-Kien, Kouang-tong, predicándoles una religión budista modernizada. El pueblo chino, crédulo, se rehizo; y así se estableció, á pesar de las reclamaciones reiteradas de su Gobierno, una especie de protectorado religioso del Japón en diversos lugares de China. Pero, como se comprende, este protectorado cubre sencillamente designios políticos.

(2) Touang-fang, virrey de los Kiang, manifestó la intención, según los periódicos chinos del mes pasado, de pedir la dimisión de los profesores japoneses de las escuelas de Nankín; «no habiéndose introducido la educación moderna en el Japón hasta hace sólo 40 años, los japoneses son, por fuerza, menos buenos educadores que los europeos; además, la educación japonesa tiende á desarrollar las ideas revolucionarias entre los jóvenes».



Señalemos todavía las profesoras que se consagran á la educación de las chinas; tres jóvenes japonesas dirigen una escuela maternal en Pekín; otra ejerce su magisterio en casa de un príncipe de la familia imperial; algunas están encargadas de cursos en la escuela secundaria de niñas de Pekín; y otras, más audaces, tienen sus cargos en Setchouen y en Mongolia.

En las escuelas militares, en los institutos comerciales é industriales, por todas partes, domina el influjo de los profesores japoneses. «Japonizan» la China; los hay que, para obrar más hábilmente, se visten de chinos, llevan coleta y hablan los dialectos de las localidades donde fijan su residencia.

Por otra parte, las Universidades japonesas llaman á los estudiantes chinos, asegurándoles que maestros expertos les iniciarán sin dificultades en todas las ciencias extranjeras. El Gobierno de Pekín ha fomentado esta inmigración; en 1904, llegaron 591 á las grandes ciudades del Japón; en 1905, 2.406; en 1906, 8.620; únicamente la provincia de Kan-sou no ha enviado aún ningún estudiante. En fin, en una reciente Memoria del ministro chino en Tokio se establece que, sólo en esta ciudad, el número de sus compatriotas en las escuelas pasa de 10.000 (1).

Pertenecen á todas las clases sociales. Después de haber aprendido el japonés en colegios especiales, entran en las instituciones militares, navales, de policía; otros, en escuelas técnicas; otros, además, se dedican al estudio de las cuestiones políticas. Pero no es más que una minoría la que es admitida en los grandes institutos, como la Universidad imperial y la Escuela Superior; la mayoría queda en las clases elementales y vuelve á China después de un año ó dos de estudios.

(1) Necesario es mencionar las jóvenes estudiantes chinas que todos los años, á partir de 1903, llegan cada vez más numerosas al Japón. La mayoría son originarias del sur de la China; tienen de 16 á 24 años. Su carácter atrevido y vivo sorprende y gusta; sufren con dificultad el yugo de las leyes y de la disciplina y se muestran extremadamente orgullosas de su independendencia.

El norte empieza á enviar á algunas jóvenes á las escuelas de Tokio; han llegado en el último Mayo 23 de Mukden.

Todos son muy activos; reunidos en su club, hacen de buen grado gala de opiniones revolucionarias, proclaman los «derechos del país», los «derechos del pueblo», se oponen á la política de los extranjeros en China y combaten la dinastía manchú. Para vigilarlos, el Gobierno de Pekín delegó, en 1902, inspectores especiales; pero el club, lejos de dejarse intimidar, persistió en su agitación. Con motivo del *boycottage* de los productos americanos, del rescate de la concesión del camino de hierro de Hankeou á Cantón, de la reforma de la burocracia, etc., se erigió en censor severo de los actos políticos del Gobierno chino: aconsejó, criticó, vituperó á Gobierno, virreyes y mandarines, como si estuviese investido de una autoridad omnipotente (1).

En el mes de Diciembre de 1905, el club debió tomar una gran resolución. El Gobierno japonés quiso establecer por un Reglamento escolar una demarcación precisa entre los alumnos nacionales y los alumnos chinos (2). Estos se indignaron; escribieron á Pekín que se les trataba como á los coreanos y declararon que iban á sublevarse contra los poderes públicos japoneses. Ocurrieron violentos tumultos. El ministro chino Yang-k'u, protegió con alguna blandura á sus jóvenes compatriotas, que en seguida le acusaron de pactar con el Japón; pretendieron hasta que él había mandado á agentes de la policía japonesa á apalearlos. El club entonces reunió todas sus secciones provinciales y ante «la afrenta que acababa de hacerse á China», decidió un éxodo general. En efecto, la mayoría de estos estu-

(1) Aun ayer, los estudiantes de Yunnan en el Japón escribían á Ting Scheng-tou, virrey de Yunnan: «Sois bueno, diligente, modesto y justo; pero vuestro talento no conviene al virreinato de nuestra pobre provincia de Yunnan. Os rogamos que os vayáis lo más pronto posible».

¡Y Ting pidió á los pocos días su relevo! Al mes siguiente, estos mismos estudiantes decidieron oponerse á la construcción del camino de hierro inglés de Birmania al Yunnan.

(2) Existía la prohibición, especialmente para los estudiantes chinos, de seguir ciertos cursos de las escuelas superiores. A las reclamaciones de Pekín, el Gobierno japonés ha contestado últimamente que, si China consentía en prestar 300.000 taels necesarios para la ampliación de las Facultades, podrían entrar anualmente en ellas 300 chinos.



diantes se volvió á China. Yang-k'u presentó su dimisión. Hubo negociaciones entre Pekín y Tokio; poco á poco, en los primeros meses de 1906, los antiguos estudiantes, aumentados con otros, volvieron á tomar el camino del Japón.

Pero, heos aquí enfrente de un nuevo hecho: el Gobierno chino ha decidido no enviar más estudiantes al Japón (1). Semejante golpe teatral se hizo para sorprender y, desde luego, para confundir las nociones que teníamos sobre las relaciones de China y Japón. Pero, considerando una serie de hechos recientes (2), se nota que los gobernantes chinos se ensayaban en practicar una política nueva frente al Imperio del Mikado. ¿Quiénes son los instigadores? Es preciso buscarlos entre los manchúes y entre los chinos progresistas (3). En efecto, la emperatriz madre y los grandes virreyes habían reconocido que, si reinan en los medios gubernamentales japoneses simpatías más ó

(1) Al final de 1906, 2.642 alumnos chinos habían sido enviados al Japón; á partir del principio de este año, no se han contado sino 464. Sin embargo, hay aún, según el *Che-pao*, 17.865 estudiantes chinos; pero la mayoría son espíados, perseguidos como revolucionarios por inspectores de la policía china; estos jóvenes, irritados por ser vigilados de esta manera, han escrito á la Corte de Pekín «para hacer llamar á estos inspectores, que, según dicen, les impiden estudiar y perturban su tranquilidad»; por otra parte, se han agrupado en una Sociedad llamada Tsing-mao-lou (los Jóvenes célebres), destinada á «sostener sus intereses y á combatir por todos los medios posibles á los funcionarios chinos de la policía secreta».

Por su parte, el Gobierno de Pekín, alarmado por las revueltas revolucionarias de los estudiantes, ha dado sus pasos cerca del Gobierno japonés para que el acceso en las escuelas sea prohibido á los estudiantes que quieran seguir los cursos á su costa. De aquí en adelante, «sólo los estudiantes que tengan pensiones del Gobierno chino podrán ir á vivir al Japón bajo la vigilancia directa del ministro de China en Tokio».

(2) Yuan Che-Kai, virrey de Tcheli y organizador de la nueva escuadra china, aun ayer ardiente japonófilo, acaba de separar los instructores militares japoneses en provecho de oficiales noruegos; más aún, ha separado á los ingenieros japoneses y llamado belgas. A un oficial italiano y á un ingeniero danés les han encargado la instalación de correos y de telegrafía sin hilos.

(3) Y virrey Yuan Che-Kai ha establecido últimamente en Tientsin un importante colegio — cuyos profesores son extranjeros —, destinado á recibir á los estudiantes de Tcheli que antes iban al Japón. Este ejemplo se seguirá por otros virreyes.

menos espontáneas hacia la dinastía, toda la parte intelectual de la nación experimenta sentimientos contrarios, y que, entre los agitadores revolucionarios chinos, son numerosos los que han estudiado en el Japón; por otra parte, estos últimos se separarían de los japoneses á causa de las buenas relaciones que han mantenido estos últimos años Tokio y Pekín.

¿Cuál será la actitud de los ministros del Mikado frente á este nuevo alejamiento que manifiestan á la vez el pueblo chino y sus gobernantes manchúes; pero que, como acabamos de ver, es debido á causas diametralmente opuestas? ¿Darán satisfacción á aquellos — y es romper con la corte de Pekín — ó á éstos — y es la prohibición de la entrada en el Japón á los revolucionarios chinos y el respeto de la dinastía manchú, impuesta á los súbditos japoneses? Todo el interés de la política actual entre los dos Imperios se balla concentrada en esta cuestión (1).

Hemos creído necesario entrar en estos pormenores para poner de manifiesto que la alianza de las dos grandes naciones extremo-orientales, está lejos de realizarse. Así, sus relaciones inciertas, dudosas, inconstantes, permiten á las naciones occidentales tomar una parte mayor en la obra de educación científica y laica.

(1) En la hora en que los antidinásticos chinos desconfían del Gobierno japonés, demasiado manchúfilo, y el Gobierno de Pekín desconfía del espíritu revolucionario de los japoneses, todo el Celeste Imperio no podía menos de apoyarse en el tratado franco japonés. ¡Este tratado ha disgustado á la vez á conservadores y revolucionarios chinos! Hacia el fin de Julio, los censores imperiales de Se Lou tsin y Tchao Ping-lin han dirigido al trono una larga Memoria, «rogando vivamente á los soberanos que presten una gran atención á los artículos del tratado franco-japonés que se refieren á China». Al punto, el Wai-ou-pou (Ministerio de Negocios extranjeros), ordenó á los virreyes Yuan Che Kai, Tchao Tche Tong, Touan-fang y Tseng Tchouen hien, «concertarse para redactar una Memoria, indicando las mejores medidas para responder al nuevo tratado franco-japonés, muy nocivo al Imperio». Por otra parte, los chinos antidinásticos temían que las turbulencias que se esforzaban en provocar en las provincias fueran reprimidas por Francia y el Japón, si se producían en las «regiones fronteras de los territorios» donde estas dos naciones «tienen derechos de soberanía». (En repetidas ocasiones, el Wai ou-pou ha pedido al ministro de Francia en China que los revolucionarios chinos residentes en Indo-China sean expulsados.)



*Los Estados Unidos.*—Después del Japón, los estudiantes chinos sienten predilección por la enseñanza de los Estados Unidos. Han formado dos asociaciones. Una publica un anuario, intitulado *The Dragon Student*; proclama que su fin es «esparcir entre los estudiantes chinos el conocimiento de las cuestiones políticas y económicas que interesan á China». La otra, titulada *The World's Chinese Students Federation*, acaba de ser fundada en Sanghai por antiguos estudiantes de Universidades americanas; ha tomado ya una gran importancia y se le da un papel político considerable.

Antes, los estudiantes chinos en los Estados Unidos se contentaban con títulos correspondientes á nuestro bachillerato; hoy, aspiran á grados universitarios elevados. Su número en total es limitado; pero su influjo en China considerable. Seguramente, poseen cualidades apreciables prácticas. Su ciencia es sólida. Y se persuaden, con justa razón sin duda, que este resultado es debido á la educación americana, que sabe tan bien conciliar las ventajas de la asociación y las que se desprenden del libre desarrollo de la iniciativa personal.

Pero la educación americana del chino atraviesa también, en este momento, una crisis profunda. El intelectual chino, como el *coolie*, tiene que sufrir las vejaciones del servicio americano de inmigración. Y no se podrá olvidar que fueron precisamente los jóvenes chinos más entusiastas de las ideas occidentales los que resolvieron protestar contra la legislación prohibitiva de la Unión, organizando el formidable movimiento del *boycottage* contra las mercancías americanas (á fin de 1905). Pero parece que hoy los sentimientos antiasiáticos de los legisladores de los Estados Unidos se han recrudecido todavía. ¿No quieren englobar en la misma reglamentación á japoneses con chinos? Si practica esta malévol política, el prestigio americano se extinguirá presto en el Celeste Imperio y en el Japón.

(Concluirá.)

## ENSEÑANZA PROFESIONAL Y EDUCACIÓN SOCIAL (1)

por el Prof. D. Leopoldo Palacios,

del Instituto de Reformas sociales.

El libro de Carlos Gide entra triunfante en la tercera edición francesa. Bajo su primitivo título de *Economie Sociale*, ostenta ahora este otro, más significativo: *Les institutions du Progrès Social au début du Vingtième Siècle*. Era difícil no incluir entre ellas las de educación, y los capítulos que consagra á la *profesional* y á la *social* son, sin duda, de los más interesantes.

Ahora bien; si entendemos la educación en el sentido extensivo que va adquiriendo en nuestro tiempo; si no la limitamos á la que se da en las escuelas, en la Universidad ó en sus instituciones intermedias—hoy tan en crisis—y es, como quiere Rissmann, una función social, fase de un proceso de asimilación, en virtud del cual la sociedad se adapta nuevos miembros, y que en definitiva se resuelve en un despertar de solidaridades hacia el ideal, de solidaridades entre los individuos y los grupos sociales, y de unos y otros con el pueblo, con la raza, con la vida nacional. cuyo espíritu se estima fundamento de la lengua, del arte, de la religión, de la misma educación, del derecho, etcétera; si todo nuestro tiempo está penetrado y dolorosamente inquieto por una cuestión social sobre base económica, es verdad que espiritualizada por la nueva ciencia... bien podría decirse, quizá, que este libro no deja de tratar de educación en una sola de sus páginas. Agítale el deseo de recoger las soluciones prácticas, las instituciones, los métodos, los resultados, los esfuerzos que luchan por realizarse en nuevas obras, para incorporar á una solidaridad ideal á los pobres y á los oprimidos, para evitar los *asolidarios* de todas castas. Y no es ciertamente muy otro el sentido de la «Educación social», tal como se la estudia en la Sociedad fundada al efecto en París en 1895 y consagrada en el Congreso Internacional de 1900, ni el que va revistiendo la fecunda *Pedagogía Social* en Alemania y

(1) Véase el número 2 de *Faro*.



Suiza, con algunos escritores como Stein y Brücker (1).

Los métodos de la educación social han de ser también *sociales*, dice Rissmann. Esto es, no sirven sólo los dictados intelectualistas para formar caracteres y refundir grupos humanos con el ideal racional histórico; no basta la instrucción, ni siquiera la escuela: se necesita todo un ambiente sinfónico, una colaboración del taller, de la casa, del campo, de la sociedad entera, si ésta ha de incorporarse espiritualmente á los individuos, esforzándose por descubrir á los que más le valgan, á los mejores. De ahí que la escuela moderna, en el ejercicio de su misión, deba pedir, en primer término, leyes protectoras de las madres, condición inexcusable, como se demostró en Suiza, para operar con niños sanos; después, una continuidad de vida social con éstos, que la obligue á buscarlos en el instituto de maternidad, á seguirlos en la casa-cuna; y después en todas partes; á generalizar el pan, la cantina y la ración complementaria, el vestido y el baño; á organizar clubs para educar á los padres; á fundar aprendizajes, mutualidades y cooperativas escolares, campamentos de rústicación y colonias de vacaciones, protegiendo después á los colonos; á seguir á los adultos en el taller, en los campos, en el ejército, para que se sumen en asociaciones á la obra social de su tiempo, que, por otra parte, labran las Universidades, con los mismos métodos, é infinitas instituciones más en una verdadera orgía de cultura inacabable.

He ahí el ambiente que hace imaginar y sentir este libro bueno. Mientras la economía *política* parece tener por objetivo la riqueza, y atiende exclusivamente á los me-

dios naturales de alcanzarla, sin pensar en el valor moral de sus aplicaciones, piensa el autor Gide que la economía *social* persigue, sobre todo, la dicha y la justicia en la solidaridad, llevando á todas partes un alma de caridad secularizada. Sus instituciones se refieren casi exclusivamente á la clase obrera: pues en ella, sobre todo, padecen con el hambre y la podredumbre de la miseria las condiciones de una vida feliz y culta. Las estudia en cuatro grupos:

1.º Instituciones referentes al aumento de salario y á la disminución de la jornada de trabajo, así como á las relaciones jurídicas entre éste y el capital; si en parte derivan de un principio hedonista (procurar el máximo de salario con el mínimo de esfuerzo), se asocian absolutamente á otro objetivo: «la justicia social».

2.º Instituciones relativas al alimento, á la habitación, á la higiene, recreo y educación propiamente dicha; en una palabra, al *confort* y al *social betterment*, «á las condiciones de existencia que en el hogar, así como en la sociedad, permiten al obrero la vida de un *gentleman* y la hacen digna de ser vivida».

3.º Instituciones concernientes á conquistar la «seguridad del porvenir contra todos los riesgos sociales».

4.º Instituciones que aspiran, ora á conferir la *independencia* á los asalariados, sustituyendo los salarios por la participación en el trabajo *asociado*, ora á conservar la independencia á los trabajadores que ya la poseen, sean artesanos ó labradores.

Véase, pues, cómo las instituciones que no son de educación y cultura son, por lo menos, base de ella.

El libro de M. Gide tiene para nosotros, aparte de las soluciones, el mérito de un programa. En el primer grupo, del lado de la acción obrera, la asociación profesional, no sólo fruto de grandes corrientes educadoras, sino organizadora de enseñanzas técnicas para trabajadores, del aprendizaje y de cursos de educación social. Recientemente, ha reclamado en Francia la organización de toda la enseñanza para el *cuarto estado*, que no quiere contaminarse—dice—con la mentalidad burguesa, que empaña las

(1) Sobre el concepto de la *Pedagogía Social* en Alemania y Suiza, véase el núm. 509 del BOLETÍN; y respecto de la parte que en su formación ha tenido Fichte, el libro de Gutmann: *J. G. Fichtes Sozialpädagogik*, Berna, 1907. El sentido del autor (que parece inspirarse en Natorp y en Stein, principalmente), sobre todo, cuando limita la *Sozialpädagogik* á «la doctrina de la educación de los adultos», no es exactamente el de Rissmann, para quien implica una concepción particular de la educación general entera en todos sus grados y edades; pero no por eso deja de confirmar las ideas apuntadas en el texto.



esferas oficiales (1). Por parte de los patronos, ¿será menester citar sus grandes instituciones filantrópicas de educación y enseñanza, inaugura las acaso en Inglaterra en lo más recio de la revolución industrial del siglo XVIII por Doulton, Wedgwood, Reynolds, Dale y Owen, maravillosas actualmente en ese mismo país y en los Estados Unidos? (2). Y respecto de los Poderes oficiales, otro de los elementos, ¿no son leyes eminentemente educativas las hechas ya por todos los Estados civilizados, protegiendo el trabajo, cuando es en ellas (en Inglaterra, por ejemplo), donde ha empezado á reglamentarse la obligación escolar? En el segundo grupo, la cuestión está más clara; bastará que advirtamos que, entre las instituciones que responden á su primer concepto, están las *cantinas escolares* y las *cooperativas*, instituciones éstas tan de educación, que no resalta otra cosa en el programa primitivo de Rochdale, ó en el movimiento socialista de la cooperación en Bélgica. Entre las del tercero, sólo haremos mención de las siguientes: en las del ahorro, las del *ahorro escolar*, fundado por Du Lac en 1834, y de la *mutualidad escolar*, debida á M. Cavé en 1881 y de prodigiosos resultados en cuanto á la educación para la solidaridad; en las de asistencia, las de educación, por el trabajo, de los vagabundos y mendigos profesionales. En fin, con decir que en el cuarto grupo de instituciones figuran el *Familisterio de Guis*, con sus escuelas falansterianas, y los Sindicatos agrícolas, habremos logrado probar el carácter fundamentalmente pedagógico que las penetra (3).

\*  
\* \*

De todas ellas, es obligado que insista-

(1) Véase *Le mouvement socialiste*. París, 1906 y 1907, y en el número de Febrero de 1908, un artículo de Laurin en el mismo sentido, sobre «Los maestros y las Bolsas del Trabajo».

(2) Mantoux: *La Revolution industrielle au XVIII<sup>e</sup> siècle*. París, 1906.—G. Benoit Lévy: *La cité-jardin y Cités-jardins d'Amérique*, París. Véase también *L'Enfant*, número de Enero de 1908.

(3) Sobre la función educadora de sindicatos, cooperativas y mutualidades, consúltese: *Congrès International d'Education Sociale*, París, 1901, y Rocquigny: *Les Syndicats agricoles et leur œuvre*, París, 1907.

mos en las que por el momento se nos ofrecen como más interesantes: las de enseñanza profesional y de educación social, propiamente dicha.

Las primeras no conciernen tanto, dice el autor, á la enseñanza técnica, como á preparar al niño desde cierta edad para la práctica de un oficio, haciéndole á la vez órgano de la sociedad y capaz de bastarse á sí mismo. En una palabra, trátase del *aprendizaje*.

\* La decadencia del aprendizaje, hace mucho tiempo lamentada por la industria y hasta por la seguridad social (á tal punto, que en parte se le achaca el aumento aterrador de los delincuentes jóvenes), depende de varias causas: de la disolución de las antiguas corporaciones, tan pintorescamente celosas, en la Edad Media, de la perfección inacabable de las *obras maestras*; de la extensión del maquinismo, y con él de la división del trabajo; de la aversión que tienen los artesanos de la pequeña industria, y también algunos patronos de la grande, á suministrar á sus competidores obreros instruidos, que pueden quizá también hacer competencia al maestro—la juventud es expiación, decía Ibsen—; de la impaciencia y necesidad de los padres de que sus hijos empiecen á ganar, y del deseo de éstos mismos de ser pagados «como hombres»; hasta de las dificultades jurídicas para sancionar eficazmente el contrato de aprendizaje.

Sin embargo, parece ir reobrándose rudamente contra estos males. Algunos Sindicatos obreros quieren resucitar la tradición gloriosa de las antiguas Corporaciones, y organizan el aprendizaje en las Bolsas del Trabajo. Dentro de la misma complicada extensión del maquinismo, la victoria pertenece al pueblo que disponga de obreros y contra maestros más capaces; lo que obliga á los patronos de la gran industria á organizar cursos de aprendizaje, algunos en condiciones verdaderamente excepcionales. Por su parte, los Estados, las Escuelas industriales autónomas, los Patronatos de aprendices, tratan también de vencer, concediendo subvenciones al efecto, la mala voluntad de los artesanos que no quieren tenerlos y educarlos. Estas subvenciones han



logrado un buen éxito en Alemania, sobre todo en Baden y en Wurtemberg, donde estos aprendizajes suelen durar tres años; Bélgica y Francia también emplean este sistema, aunque no es precisamente el Estado quien lo paga.

De todas las causas, pues, de la decadencia del aprendizaje, y toda vez que las jurídicas ya han sido remediadas en parte por algunas legislaciones, poniendo estos contratos, como en Neuchâtel desde 1890, bajo la salvaguardia de los Consejos mixtos de patronos y obreros, sólo se tiene todavía por grave la indiferencia, el abandono, cuando no la mala voluntad, de los padres. Contra ella se pregonan varios remedios, de los cuales dos parecen los más importantes.—En primer lugar, establecer, como ha ocurrido con la enseñanza obligatoria, el aprendizaje obligatorio, que, además, puede significar el primer paso para hacer de los oficios verdaderas funciones públicas. En Austria, ya lo es desde hace tiempo en la pequeña industria; en muchos Estados alemanes, impone la ley á los jóvenes de los oficios, la asistencia á las escuelas técnicas hasta los 18 años; en Francia, el Consejo Superior del Trabajo ha propuesto al Gobierno, en 1906, que la enseñanza profesional se haga legalmente obligatoria y gratuita, y que los patronos permitan á los jóvenes obreros seguir á ciertas horas lecciones generales, conferencias y cursos. En las *Trade Unions*, en Inglaterra, y muchos patronos en casi todos los países, la hacen también, en cierto modo, obligatoria, exigiendo el aprendizaje como condición inexcusable de admisión.—El otro remedio que más lentamente se va poniendo en práctica, para obligar á los padres y á sus hijos á reconciliarse con esa enseñanza, es la concesión de un pequeño sueldo gradual y estimulante á los aprendices, los cuales van aprendiendo, poco á poco también, que en su perfección en el oficio encontrarán el mejor seguro contra el paro.

Mas la enseñanza profesional no es menester hacerla siempre en el taller: hay escuelas adecuadas á ese fin, ora *profesionales*, ora *industriales ó técnicas*. Suelen pertenecer al Estado y al Municipio; las crean también

los patronos, las Bolsas del Trabajo, hasta las asociaciones, religiosas ó laicas.

Yo no olvidaré nunca la impresión que en París me ha hecho una visita á su espléndida Escuela Boule. Sin embargo, no es en Francia donde estas Escuelas pueden servir de modelo. A Alemania, como si respondiera á la profecía de Federico III, inaugurando, como Kronprinz, el Museo de Artes industriales de Berlín á raíz de la guerra franco-prusiana, corresponde la gloriosa primacía: «Hemos vencido en los campos de batalla de la guerra; venceremos en los campos de batalla del comercio y la industria». Y lo ha logrado. «La enseñanza técnica—dice el autor—pacientemente seguida, concienzudamente asimilada, ha sido para Alemania un arma más poderosa que el espíritu de iniciativa de los ingleses, que el sentimiento artístico de los franceses» (1). Estas escuelas se dividen allí en dos grupos: á uno pertenecen las *generales* industriales, comerciales y agrícolas, donde se cursan los fundamentos teóricos y prácticos; al otro, las *profesionales* propiamente dichas, con enseñanzas *especiales* para cada oficio y talleres modelo para el ejercicio en las debidas prácticas. Solamente en Sajonia, hay 110 de estas escuelas para 27 oficios.—Los Estados Unidos, Suiza y Bélgica hacen también rápidos progresos. Son dignas de notarse en la segunda sus magníficas «Escuelas del Hogar» (2).

M. Gide estudia enseguida las ventajas y los inconvenientes de uno y otro procedimiento. Las ventajas de las escuelas sobre el taller son harto claras (aparte de que hay categorías de obreros anormales, los ciegos, por ejemplo, que requieren formarse necesariamente en escuelas especiales, algunas muy bien organizadas, incluso en Francia): es más moral y más culto el ambiente de las primeras, sobre todo, para las jóvenes; los profesores, si tienen vocación y la cul-

(1) Véanse sobre esta cuestión los opúsculos de Wolff: *L'apprentissage en Allemagne* y *L'œuvre des associations dans l'enseignement professionnel en Allemagne*, París, *Le Musée Social*, 1903 y 1907.

(2) Véase, sobre los problemas y las obras de estas escuelas, el reciente libro de Beaufreton, *L'enseignement ménager*, París, 1908.



tivan, ofrecen mayores garantías de competencia y de buena voluntad que los patronos; los alumnos disponen en ellas de condiciones que les permiten horizonte más general, y no meramente de cultura (con sus conocimientos técnicos, sus matemáticas, su mecánica, sus lenguas vivas), sino del oficio mismo, que acaban por abarcar en su conjunto, y no en el único pormenor fragmentario que en el taller les impondría constantemente la excesiva división del trabajo. El taller, en cambio, tiene la ventaja de que, propiamente, el *trabajo manual* es allí donde se aprende; sólo en él también se aprende el amor al oficio. Los alumnos de las escuelas difícilmente se contentan con empezar de obreros; ¡ha de ser de contra-maestres! Se ha dicho, parece que inexactamente, que casi las tres cuartas partes de ellos se pierden para la industria y, muchas veces, quizá también para sí mismos. A fin de evitarlo, tanto en Francia como en Alemania, se patrocina y se practica ya un sistema mixto.

\*  
\* \*

Por último, el autor consagra otro capítulo a la *educación social*, en sentido estricto, á la que prescinde del obrero para buscar en él al hombre y elevarle á las cimas más encumbradas de la humanidad. En este capítulo, apenas habla más que de Inglaterra y Francia. Sobre todo, la primera, con sus *settlements*, sus *clubs* y su *Extensión universitaria*; la segunda, con su poderosa *Extensión de la escuela* y sus *Universidades populares*, con sus *Círculos* y *Solidaridades* brindan al mundo luz y poderosa guía.

\*  
\* \*

Recojamos sólo para muestra, algunas cifras de los clubs ingleses. La *Workingmen's Club and Institute Union*, que es ya de 1862, se ha desenvuelto extraordinariamente bajo la dirección de Hodgson Pratt. En 1907, reunía más de *mil* círculos, con cerca de 500.000 miembros, casi todos radicales y socialistas. Frente á éstos y por inspiración del partido conservador, se fundaron en 1894 otros círculos: los de la *Association of conservative Clubs*. Su función educativa no es tan intensa como en los otros, pero se

han desenvuelto tanto, que, en 1907, se contaban 1.270 círculos con 510.000 miembros. Y en otro orden de instalaciones, *Ruskin-Hall*, el colegio obrero fundado en Oxford por el americano Mr. Vrooman, en 1900, recibe en pensión (que no cuesta más que 65 francos mensuales) para una vida de cultura, á los trabajadores que, sabiendo leer y escribir, lo soliciten. Tiene también montado un sistema de correspondencias para dirigir en sus estudios, mediante 1,25 francos al mes, á los que, por falta de recursos ó de otras condiciones, no se encuentran en disposición de utilizar la residencia. En 1906, vivían 86 estudiantes en el *Hall*, y más de 500 (todos obreros, por supuesto) aprovechaban desde fuera también esta enseñanza.

De nosotros, apenas habla el libro, y el apenas es casi retórica. ¿Tenemos realmente algo?...

## REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

**Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.**

(*Revista de higiene escolar.—Hamburgo.*)

NOVIEMBRE

*El II Congreso internacional de higiene escolar de Londres* (5 á 10 Agosto de 1907), por el Dr. A. Kraft.—El número de congresistas (1.650) y el considerable también de discursos pronunciados, es manifiesta prueba del entusiasmo despertado en todos los lados por la higiene escolar. Asimismo se puso en claro el excelente estado de las escuelas de Inglaterra, por lo general. Pero igualmente apareció excesivo el trabajo teórico del Congreso, con perjuicio de la solidez científica de sus resultados, cosa que debe atribuirse, en parte, á defectos de organización; pues, desde luego, las once secciones pudieron reducirse, agrupándose aquellas que tenían fines análogos y limitando las materias de cada una. Fué misión capital de la Asamblea estudiar los «Cuidados respecto de la salud del niño en la escuela»; y desarrollo de aquella misión, el trabajo de cada una de las secciones, empezando por la «Fisiología y psicología de



los métodos de enseñanza», sobre cada una de cuyas cuestiones hubo varios discursos; señaladamente, relativos á las reformas en la enseñanza superior femenina, en el aspecto higiénico. Muy extensamente se discutió también el tema de la segunda sección: «Inspección escolar médica é higiénica», cuya cuestión magna es la creación de médicos escolares y los varios deberes de éstos. Con tal motivo, dijo el congresista Cronin, de Nueva York, que en aquella ciudad se había excluído de las escuelas á 24.000 niños, sólo en el trimestre último de 1902, por padecimientos físicos; que una 3.<sup>a</sup> parte de la población escolar estaba en retraso considerable respecto del resto, antes de intervenir el tratamiento médico, y que el 95 por 100 de los retrasados tenían defectos en la vista ó el oído, ó estaban mal alimentados. Este y otros hechos alegados demostraban la importancia de la inspección escolar.

*Notas sobre higiene escolar*, por el doctor C. Cassel.—Dice que la escuela no es hoy, ni puede serlo tal como está, una institución educadora. Mientras no se exima al maestro de los cuidados de su situación económica, para que pueda consagrarse por entero á su clase (no mayor de 30 alumnos), serán poco menos que ineficaces cuantos esfuerzos se hagan por mejorar la vida escolar y su higiene, que es—ya lo dijo Rousseau—lo principal de la educación, y no tanto ciencia como virtud. La cuestión de las relaciones sexuales, objeto de una circular reciente del nuevo ministro de Cultos—quien aspira á que se resuelvan por otro camino que el de la enseñanza religiosa los problemas del alcoholismo, la degeneración de las razas y su primer remedio, el endurecimiento físico—, es un tema constante de advertencias, consejos, discursos y libros científicos, que penetran muy poco en el interior del niño. Falta aquella labor personal, sólo dable mediante la convivencia entera del maestro con sus alumnos, que ya existía en Atenas (buen testigo, Cicerón, en sus cartas familiares). A la multitud de cuestionarios que sobre los diversos problemas escolares circulan, bien pudiera agregarse éste: ¿Cuántos maestros recuerdas que se te hayan acercado durante tu vida escolar con solicitud constante?

¿Cuántos te han mostrado interés posteriormente (y tú por ellos), y qué puedes decir de su influjo sobre tus ideas y conducta ulteriores?

*Sociedades y reuniones*.—El discurso del Dr. Thiersch sobre el reconocimiento de los escolares á su ingreso, leído en el II Congreso internacional de higiene, de Londres (ya indicado), por el Dr. Hogarth, comprendía el previo examen de los alumnos por el maestro, y el facultativo por el médico escolar. Este debe inspeccionar la boca y los dientes, el corazón, los pulmones, caso de haber sospecha de padecimiento en ellos, la columna vertebral y la piel, empleando de una y media á dos horas en cada clase de 40 alumnos.—Las conclusiones leídas en la última sesión anual de los maestros sajones, en Dresde, acerca del castigo corporal en la escuela, fueron en sentido de rechazar toda aplicación de éste.—La última reunión de la Sociedad alemana de beneficencia se efectuó en Eisenbach. Dióse cuenta del incremento de las Asociaciones fundadas para auxiliar la curación y convalecencia de los niños; por ejemplo, el número de los enviados á baños salinos, que en 1893 fué 7.000, en 1906 se acercó á 19.000, duplicándose también los enviados á baños de mar. La Asamblea hizo constar, como aspiración suya, la de que todo Municipio disponga de elementos para socorrer á sus niños enfermos; que se multipliquen los asilos para su tratamiento y convalecencia, y que se siga atendiendo á cuantos salen de ellos.—En el Congreso de Berlín (Octubre, 1906) para el estudio de los niños y el cuidado de la juventud, trató el Dr. Bernhard de la deficiencia con que se atiende al sueño, en cuanto á los alumnos municipales de las escuelas de aquella capital. Según datos obtenidos de interrogatorios directos, resultaba que dormían, por término medio, 1,40 horas diarias menos de lo debido, y que sólo una 3.<sup>a</sup> parte tenía cama individual. Hizo notar también las malas condiciones de los dormitorios, en general, y excitó la atención del Congreso respecto de la necesidad de que todos trabajasen por remediar ese mal, tan grave.

*Varietades y noticias*.—Una Revista pedagógica vuelve sobre el tema de la gimna-



sia femenina, á la cual se da más bien carácter estético que de vigor é higiene corporal, lo mismo en los ejercicios libres que en los de aparatos. También censura el traje que suele usarse, el cual contribuye á quitar eficacia á la gimnasia.—En otra Revista escribe el Dr. Sirius, sobre las condiciones de vida del niño en el período escolar, que, ni con respecto al sueño, ni al alimento, ni á las horas necesarias de asueto, es aquella racional. Se pretende que el hombre ya formado no trabaje más de ocho horas diarias, y se olvida que al niño se le exige casi igual tiempo: cuando debiera éste no pasar de tres á siete horas, según la edad y circunstancias de cada uno.—Siguiendo el ejemplo del magisterio suizo, son muchas las Sociedades de profesores que han declarado perjudicial el uso de bebidas alcohólicas en las excursiones y paseos escolares.—El promedio de alumnos en cada clase de las escuelas de Sajonia es de unos 66 en las grandes ciudades y de 80 en las rurales. Hay algunas en que esta cifra es aún mucho mayor.—Se observa en el profesorado de la enseñanza superior de Alemania un interés más acentuado por las clases de gimnasia; en esta nueva corriente, dominan la opinión de que debe alternar el sistema sueco con el alemán y la tendencia hacia el juego libre, los certámenes anuales, excursiones y marchas á pie; no deben pasar de 40 los alumnos en cada clase, y restringirse mucho las exenciones. También es general la prohibición de las bebidas alcohólicas en los festivales y viajes, así como el criterio de rechazar la vigilancia á que se refiere el párrafo 832 del Código civil (responsabilidad de los profesores en caso de accidente fortuito).—La Sociedad alemana de higiene pública de Berlín se ocupó, en una de sus últimas reuniones, de los cuidados diarios que exigen los pies para conservar su importante función; en particular, ejercicios del dedo grueso y articulaciones, con el pie desnudo, posición recta de éste y precauciones en la elección del calzado, prefírase el borceguí, con forma distinta para cada pie.—De los datos publicados en algunas Revistas sanitarias de Inglaterra, resulta comprobado el influjo de la escuela en la

propagación de la escarlatina, aunque no en proporciones exageradas; es indudable que los casos disminuyen algo en los días festivos (contando dos ó tres de incubación) y en los períodos de vacaciones.—Como ejemplo que debe imitarse para la organización de cantinas escolares, se cita á menudo el de Mannheim, donde existe una Comisión del Municipio que, á petición de los padres, distribuye á los niños, en la escuela,  $\frac{1}{4}$  de litro de leche y un panecillo; en el presupuesto último, gastó en esto más de 21.000 marcos.—Breslau empleó en fines idénticos unos 7.100 marcos el año pasado.—La autoridad escolar de Baden ha dispuesto que sea obligatorio el juego para los alumnos de 1.<sup>a</sup> y 2.<sup>a</sup> enseñanza.—En Hesse, es potestativa la asistencia á los paseos escolares.—Un semanario pedagógico pide la prohibición completa de los castigos que consistan en trabajos que ha de hacer el alumno en casa, sea de memoria ó por escrito: cita ejemplos de algunos que suponen muchas horas de ocupación, con tan grave tormento, sobre todo en las clases inferiores, como escasa utilidad intelectual.—A juzgar por los informes del Comité americano encargado de investigar el estado sanitario de la población escolar, hay en los Estados Unidos 12.000.000 de niños con defectos físicos, sin que sea mucho menor la proporción en las regiones rurales que en las grandes ciudades; dominan las imperfecciones de la vista, la mala alimentación y las condiciones desfavorables de vivienda. El remedio que propone el Comité consiste en un detenido reconocimiento de cada alumno y la observancia exacta de las disposiciones sanitarias respecto á los edificios y á la vida escolar; sin descuidar el robustecimiento corporal del niño por medio de los juegos y la práctica de la higiene individual.—El Comité formado en Zürich para organizar cursos de niñas para el estudio del niño, prácticos y teóricos, ha establecido el primero (12 de Enero á 11 de Julio), para 12 á 15 alumnas, con pago de 50 francos, que puede dispensarse en todo ó parte. Constará de conferencias, discusiones y lecturas, trabajos manuales, visitas á los asilos y de participación directa de las alumnas en los



establecimientos, públicos ó no, destinados á asistencia de los niños.—Las tesis del último Congreso de Higiene escolar de Londres, relativas al alcoholismo, comprenden también consejos sobre los perjuicios de la cafeína y de la nicotina. En ellas se propone que las bebidas alcohólicas se sustituyan por limonadas de frutas, y el café usual, por el de malta.—Para evitar el incumplimiento de la ley de protección á los niños, el ministro de Cultos de Prusia ha dispuesto que en todas las escuelas se circule un cuestionario para investigar qué alumnos tienen ocupación industrial y en qué condiciones; encargando á los maestros de revisar, anotar y reunir las contestaciones, para enviarlas á la autoridad respectiva.—La ciudad de Zürich ha fundado una clínica dental escolar, completamente gratuita.—Se ha establecido en Grunewald, cerca de Berlín, un internado oficial de 2.<sup>a</sup> enseñanza, distribuido en pabellones de á 15 alumnos, con su profesor y personal necesario cada uno. El régimen participa de las ventajas del campo (el terreno pasa de 25 fanegas) y de la vida de familia, sin perjuicio de seguir los cursos oficiales.—El Tribunal provincial de Leipzig ha resuelto á favor de los demandantes una reclamación hecha en nombre de dos alumnos que adquirieron en la escuela municipal una enfermedad del cuero cabelludo, con graves consecuencias para su salud, por no haberse prohibido la asistencia de otro niño que los contagió. Queda así sancionada la responsabilidad del Estado en estos casos.—Por el Gobierno de Liegnitz se han circulado interrogatorios á las escuelas acerca del estado general de la higiene en cada edificio y en sus distintos aspectos (mesas, luz y ventilación, agua, retretes, pavimento, clases y útiles de gimnasia).—Al Municipio de Berlín han donado los herederos de Bleichröder una fundación de 200.000 francos, cuyos intereses se emplearán en fomentar colonias escolares para niños y niñas desde los 12 años.—La Comisión municipal de la misma capital que entiende en el fomento de la gimnasia y el baño escolares, ha acordado subvencionar con 600 marcos á tres escuelas superiores de Berlín para la práctica del canotaje.—La ciudad de Hamburgo ha creado

una colonia en el Báltico para alumnos que pagarán 50 marcos por su residencia de 4 semanas. Esta cuota bastará para pagar los intereses del préstamo tomado á este fin por aquella Sociedad.

*Disposiciones oficiales.*—Del Consejo escolar de Königsberg, en contestación á la consulta de un establecimiento de enseñanza superior, manifestando que los profesores no pueden prohibir directamente que los alumnos practiquen el deporte del canotaje, sino prevenirles los peligros á que se exponen al embarcarse careciendo de los conocimientos y prudencia necesarios (12 Julio 1907).—Del de Posen, recordando los preceptos vigentes sobre el máximo de trabajos que deben encargarse á los alumnos de 2.<sup>a</sup> enseñanza para hacer en casa, á saber: de una á tres horas diarias, proporcionalmente á las 6 secciones, siendo conveniente que no se llegue á este máximo (27 Junio 1907).

*Libros nuevos.*—*Los cuidados y goces maternales. Cómo hemos de tener sanos á nuestros pequeños*, por el Dr. Neter Munich, 1907 (en alemán). Es un folleto que contiene consejos á las madres jóvenes sobre las ventajas insustituibles de la lactancia propia, sobre el vestido del niño y otros cuidados.—*Escolares mentalmente débiles*, por el Dr. Schlesinger. Stuttgart, 1907 (en alemán). Le han servido de estudio 138 alumnos de las escuelas auxiliares de Estrasburgo, y cree que no basta el régimen intelectual de éstas, sino que debe intervenir más la educación física, bajo la dirección del médico escolar, cuya experiencia y resultados obtenidos es necesario divulgar todo lo posible.—*Manual de juegos de Munich para las escuelas de niños y de niñas*, por G. Weber. Munich y Berlín, 1907 (en alemán). Es una variadísima colección de juegos y ejercicios gimnásticos que ha recogido el autor en su dilatada experiencia, y que debería ser conocida en todas partes. Iguales encomios merece su *Método de enseñanza de la gimnasia en las escuelas de niños y de niñas*, primera parte de los *Principios de la enseñanza de la gimnasia*.—*Juegos populares y de la juventud, según los principios de la Comisión central de Alemania*. Brunswick, 1907



(en alemán). Resume los trabajos de esta Comisión durante su existencia (desde 1891) y conmemora el cuarto de siglo transcurrido desde los decretos de Gossler sobre los juegos (1882), hasta el VIII Congreso sobre este asunto, celebrado el presente año en Estrasburgo. Hace la historia de los progresos de esta institución, fomentada por numerosas Asambleas y Sociedades, en particular por la mencionada Comisión, cuya obra de patriotismo y cultura es digna de toda alabanza.

Sumario de la Revista *El médico escolar*, publicada como suplemento de la presente:

*Particularidades de la estadística y de la técnica médico escolar*, por el Dr. Obbecke.—*Recientes informes anuales de médicos escolares*: de Darmstad en 1906 7, y de Praga desde 1904.—*Varietades*.—J. ONTAÑÓN.

#### FRANCIA

**Revue Internationale de l'Enseignement.**  
*Paris.*

#### DICIEMBRE

*Reflexiones sobre el objeto y el método de la Historia*, por M. G. Glotz.—Lección de apertura del curso de Historia griega profesado en la Facultad de Letras de la Universidad de París.—Defraudada ya hoy la esperanza de encontrar en la Historia reglas prácticas para el gobierno de los hombres convirtiéndola en maestra de la política, se ha intentado reducirla á una simple disciplina, á un instrumento de educación intelectual, á una higiene del espíritu á propósito para desterrar de éste la credulidad y los prejuicios. Su misión sería análoga á la que Aristóteles señalaba á la tragedia; una purificación, una «katharsis». Pero si la Historia entra en la Pedagogía como las demás disciplinas, no debe ser absorbida por ella, porque tiene su propia sustantividad y no necesita convenir á una aplicación política. Bien es verdad que el ideal de la educación ha cambiado, que lo que se pide á la Historia es que contribuya á desenvolver la razón y á fortificar el amor á la verdad, á la cual se deja hoy manifestarse sin retoques ni arre-

glos en vista de efectos que producir. En suma, la teoría «del arte por el arte» es falsa. Los estudios históricos necesitan ser animados por un elemento personal y de trascendencia, el cual es, en suma, el espíritu que animó á la «filosofía de la Historia». Equivocó ésta su camino desde un principio, y por eso sus esfuerzos no son aprovechables. No realizó la transformación, ni siguió el proceso que las demás ciencias, y esto es lo que se impone, no su desaparición. No se limitan las demás ciencias á la observación de los fenómenos, sino que los confrontan para determinar las relaciones constantes que pudieran llamarse leyes. La inducción es la que constituye su fuerza, su solidez, su grandeza. Ya le atribuía un «valor universal» Bacon. Buscar las relaciones que deben existir entre las diversas formas de la actividad humana en cada grado de la civilización, desentrañar las leyes que pueden regular la evolución de las sociedades y los cambios perpetuos de las instituciones, tratar de fijar así los principios de lo que un día se llamará la estática y la dinámica sociales; este debe ser el amplio programa del historiador.—En cuanto al método, la «filosofía de la Historia», no podrá legitimarse bajo una forma nueva sino á condición de no distinguirse precisamente por él de la Historia, como ocurría cuando toda su obra consistía en poner un principio y verlo desenvolverse majestuosamente en el curso de los siglos. Debe, por el contrario, ser una continuación de la Historia, sin renunciar jamás al rigor de sus exigencias en materia de prueba, sin emplear nunca para llegar á sus fines, para asentar una ley cualquiera, más que hechos de una absoluta certidumbre y susceptibles de una comprobación científica.—Las instituciones, los usos y costumbres, el derecho, es lo que debe proporcionar al historiador sociólogo el campo de su predilección. Lo esencial es llegar al conocimiento de las reglas jurídicas, políticas y morales que determinan las relaciones de los hombres en un cuadro limitado de un momento preciso.

*La cuestión del doctorado en Rumanía*, por Xénopol.—Las dos Universidades rumanas, la de Bucarest y la de Jassy, á consecuencia



de su organización, sólo pueden conferir el título de doctor en las Facultades de Medicina, de Ciencias y de Letras. Las Facultades de Derecho no confieren más que la licenciatura. El ministro actual de Instrucción pública, M. Spiru Haret, quiere introducir también el doctorado para el Derecho. Pero circuló la especie de que la concesión se limitaría á la Universidad de Bucarest, y surgieron recelos y protestas en Jassy, que el ministro ha desvanecido, visitando esta Universidad y rectificando la especie. La Revista publica el discurso que, con ocasión de esta visita pronunció M. Xénopol defendiendo la subsistencia de la Universidad de Jassy y la conveniencia de estimular su desenvolvimiento para mantener la idea rumana en los territorios de que fué despojada Rumanía. La Universidad de Czernowitz en Bucovina ha sido creada exclusivamente para germanizar más rápidamente los rumanos de este país, La Universidad de Odesa atrae bastantes rumanos de la Besarabia. Sólo la Universidad de Jassy, de gran valor científico, por otra parte, puede neutralizar estos influjos.

*Carta de Suiza*, por M. — Actualmente preocupa la situación en que quedará la Facultad de Teología de la Universidad de Ginebra, una vez que se ponga en vigor la ley ya aprobada separando las iglesias del Estado. La solución de que el Gobierno pague á los profesores de las ramas históricas y exegéticas y la Iglesia á los profesores de dogmática y de teología práctica, parece la más probable, por ser la más conforme con los hábitos y el temperamento de aquel país y con los deseos de la Iglesia, que lamentaría ver á sus futuros conductores privados de la atmósfera universitaria y alejados del contacto de los otros estudiantes. El influjo del cuerpo eclesiástico en la formación del espíritu público no es menos preciable y es beneficioso para el Estado verlo reclutado entre hombres que no se hayan desenvuelto alejados de la vida común é ignorando, por tanto, todas las aspiraciones y las tendencias del espíritu contemporáneo.

*Discursos de los Sres. Herriot y Coste Labaume en la distribución de premios de la Escuela nacional de Bellas Artes y de las Escuelas municipales de dibujo de Lyon.*

*La nueva licenciatura de Letras y la organización de las Facultades*, por M. Paul Lapie.—La tendencia general del decreto del 8 de Julio, que produce una mayor especialización sin romper con las exigencias de la cultura general, ejercerá un influjo favorable en los hábitos intelectuales de los estudiantes y en la organización interior de las Facultades. La de Letras queda dividida en cuatro secciones: sección de Historia, de Filología clásica, de Filología moderna y de Filosofía. Esta especialización exigirá en las Facultades provinciales un aumento del profesorado de Filosofía. También podría ponerse en práctica otro remedio, consistente en fomentar la emigración de los estudiantes. Se prepararía en una Facultad una parte de la licenciatura, y después iría á otra á completar su preparación.

*De la orientación de las bibliotecas modernas*, por M. Ch. Sustrac.—Una concepción trivial, y que sin embargo aún no ha entrado suficientemente en los hechos, es la de que las bibliotecas están hechas para el público; es decir, que organizar una biblioteca, administrarla, enriquecerlas, conservarla y ponerla en disposición de ser utilizada, tiene por objeto responder á los deseos de instrucción, de educación, de trabajo intelectual del público á que está destinada. De aquí resulta una consecuencia que puede formularse así: la misión propia del bibliotecario es orientar todo su trabajo profesional en relación con las necesidades de su público. Para realizar esta misión necesita una gran autonomía. Si la biblioteca ha de seguir cumpliendo sus fines dentro de la vida moderna, necesita adquirir un carácter cada vez más práctico y tener en cuenta las exigencias de la democracia. En el siglo XIX la enseñanza obligatoria ha desenvuelto el saber por todas partes. Además, las organizaciones sociales y políticas tienden en todo el universo civilizado á reclamar de todo hombre un trabajo social, y que se ponga, por consiguiente, á la altura de su nueva misión y si ha de cumplir sus deberes es preciso que se le faciliten los medios de instruirse. Es preciso para ello diversas bibliotecas: unas estrictamente científicas, otras técnicas, otras para uso de los bibliófilos y



otras destinadas sobre todo á ser los museos del pensamiento humano.

*Discurso de M. Lyon-Caen en la distribución de premios de la Facultad de Derecho de París.*—Algunos datos de interés respecto del movimiento escolar en la Facultad de Derecho. La primera parte del discurso está dedicada á hacer un elogio de M. Glasson, decano de esta Facultad, recientemente fallecido, distinguido romanista y autor de publicaciones de interés, especialmente la *Histoire du droit et des institutions en Angleterre*, que le abrió las puertas de la Academia de Ciencias Morales y Políticas.

*El latín, el francés y el esperanto*, por M. Thiaoucoust.—Es un artículo, muy documentado y de verdadera seriedad científica, en defensa del esperanto y de los esfuerzos que actualmente se hacen para generalizarlo.

*Sociedad de Enseñanza Superior.*

*Necrología.*—Víctor Brochard: Discursos de MM. A. Croiset, Luchaire, Bayet.

*Crónica de la enseñanza.*

*Análisis y extractos.*—D. BARNÉS.

### Revue Pédagogique.—París.

OCTUBRE

*René Goblet*, por M. Clemenceau.—Discurso en Amiens, con ocasión de la inauguración del monumento en honor de René Goblet.—En el fondo, es una defensa de la idea de patria ó de nación, en contra de las teorías internacionalistas, que empiezan á propagarse en Francia con bastante éxito. Después de hacer una breve reseña de la vida política de Goblet, de la parte que tomó en la votación de la ley de enseñanza laica, después de un elogio de su amor á la libertad y su acendrado patriotismo, enaltece las ideas de Goblet, tan opuestas á las de la «propaganda criminal». Hace, en frases elocuentes, un altisonante elogio de la Francia. Habla de Grecia, y dice que del helenismo «se inspira hoy, todavía, lo mejor de nuestro pensamiento». Explica que la causa de la muerte de Grecia fué su falta de unidad, la falta de patria común helénica. En Grecia se dió juntamente la excelsa intelectualidad

y la fuerza guerrera. «Nosotros queremos jóvenes intelectuales, sin duda, pero soldados; pues es locura oponer como exclusión los dos aspectos de humanidad que hacen el hombre completo». Sócrates combatió en Potidea. El ejemplo de Goblet es, en ese sentido, fortificante y necesario hoy para Francia.

*H. C. Andersen y sus cuentos*, por Maurice Pellisson.—Hace la historia de la publicación de los cuentos de Andersen y de cómo, tras varios infructuosos ensayos, encontró su verdadera vocación en los cuentos para niños. Relata la niñez y la educación de Andersen, sus juegos, sus paseos por el campo, donde se exalta su imaginación en extrañas y maravillosas creaciones; amoroso de la soledad y de la meditación desde niño, gustaba de las veladas alrededor del hogar, viendo á las ancianas hilanderas y oyendo embobado sus relatos mágicos. Se hizo un hombre, estudió en las escuelas y frecuentó las Universidades y no dejó nunca de ser un niño. Su ingenuidad era proverbial. Así fué como su temperamento pudo adaptarse tan sencillamente al cuento infantil. Perrault descende hacia el cuento. Los hermanos Grimm buscan la ingenuidad y la rudeza popular con ahinco, y, á veces, con fortuna. Andersen no tiene que aññarse ni que buscar nada. La frescura, la ingenuidad, el humor están en sus cuentos, porque están en su alma. Andersen no tiene que indagar el modo de pensar y de sentir de los niños. Escribe como piensa y siente y lo que le sale es completamente infantil y popular. Lo maravilloso, lo feérico es su elemento natural. No lo prodiga con estudiada y erudita abundancia, como los románticos alemanes del siglo XIX. No lo escatima razonablemente, como Perrault. Vive en él, cree en él. Es su elemento propio y natural. Al fin, el cuento ha sido para él más que un género; ha sido un cuadro, una forma donde ha introducido toda la flor de una vida espiritual, con su diversidad viviente y su unidad orgánica. Bien se comprende que en esas condiciones la poética de Andersen se reduce á la nada. Espontaneidad é inspiración. Él no hace sus cuentos: sus cuentos se hacen en él. Se niega, por tanto, á teorizar sobre el cuento, á dar-



les nunca una finalidad cualquiera. Sin embargo, son sugestivos, hacen pensar á los grandes, al par que reir á los chicos, porque no hay que tomar á Andersen como un mero improvisador. El cuento se lo sugiere la imaginación; las visiones, las intrigas, le salen del alma. Lo forma, lo cuida y lo trabaja siempre con amor. Y así han salido esas joyas de imaginación y de ingenuidad que hacen de Andersen el verdadero poeta de la infancia.

*El Congreso de Clermont*, por Béquignon. Da cuenta del V Congreso de las Sociedades Amicales de Maestros, que ha tenido lugar en Clermont. Se han discutido las cuestiones: 1.<sup>a</sup> De las pensiones de jubilación. 2.<sup>a</sup> De la organización pedagógica de las escuelas (lo principal era aquí la cuestión de la dirección individual ó por un Consejo ó Junta). 3.<sup>a</sup> La reforma de los Consejos de Enseñanza (se trata de dar en ellos más cabida á las maestros).

*La enseñanza de la moral*. Del informe anual del Inspector de Academia de la Sena Inferior, M. Henri Doliveux.—Se dirige á los maestros de su distrito, recomendándoles el cuidado en la enseñanza de la moral y del civismo, y dando como una dirección á esa enseñanza. Declara la necesidad de sistematizar en una enseñanza organizada, los múltiples consejos que en el día dirige el maestro á sus discípulos. Este sistema ha de ser laico, es decir, independiente y ajeno á las especulaciones religiosas ó metafísicas. Será, por tanto, fundado en un hecho. El hecho de la razón humana. La moral laica será esencialmente racional. Tendrá por bases la dignidad humana y el respeto de sí mismo. Todos los deberes particulares vienen á parar á esta noción del sujeto de la razón humana. Y esta moral no excluye ningún sentimiento religioso, ninguna opinión filosófica. Se basta á sí misma. La instrucción cívica la considera como una parte de la instrucción moral. Los derechos del ciudadano son parte de los derechos del hombre. El respeto de estos derechos es la base de la instrucción cívica. Igualdad de derecho, sufragio universal, respeto á la ley.—Sentados los principios generales de estas enseñanzas, M. Henri Doliveux se preocupa

de dar la pauta al pormenor de su enseñanza, que ha de ser viva, interesante y fecunda. Para ello se necesita una preparación cultural seria y profunda, y en cada caso particular, en cada lección, venir siempre á los principios fundamentales más generales, relacionando siempre entre sí los consejos particulares. Da ejemplos de esto sobre la urbanidad, etc. Encarece la necesidad de las definiciones exactas, que en los manuales no suelen abundar. Toma un ejemplo en la distinción de la justicia y la caridad, la economía y la avaricia, etc. Del mismo modo, para la instrucción cívica bueno será venir siempre á las ideas generales, á los principios fundamentales.

*La Escuela primaria en el antiguo régimen* (continuación), por Lechevalier.—*La Escuela parroquial* es el libro de los maestros del antiguo régimen, que todos deben seguir y aplicar en su escuela lo más exactamente posible. Se le exigía al maestro las principales virtudes de paciencia (que consiste en no protestar de las quejas de los padres por el uso del látigo con sus hijos), modestia, reserva, castidad. Su biblioteca era la *Vida de los Santos*, del P. Rivadeneira, la *Flor de los Ejemplos*, el *Pedagogo cristiano*, etc. El método fundamental de enseñanza era el método individual, y el maestro era ayudado en sus tareas, que no eran propiamente didácticas, por «oficiales», niños más aventajados ó más listos, que cumplían en recompensa ciertas misiones, v. gr., de observadores, de recitadores de oraciones, lectores, distributores del papel para escribir, plumas, etc., amonestadores que nombraban en alta voz los distraídos ó inocuados, visitantes que se enteraban de la conducta observada por los niños en sus casas, limosnero, portero, barrendero, etc. De estos «oficiales» quedan aún restos en los colegios de jesuitas, verbigracia, portero, lector, jefe de fila, etc. El sistema *simultáneo* sucede al individual por el influjo del abate La-Salle, y después el sistema *mutuo*, régimen de monitores, donde los alumnos más aprovechados enseñan á los otros. Se volvió al sistema simultáneo. El sistema disciplinario es fundamentalmente el del castigo corporal. Se considera al niño como esencialmente malo y únicamente en-



dereizable por la férula. Se emplean la vara, el látigo, amorosamente perfeccionado con nudos y correas, la palmeta, sin contar los golpes con manos y pies. El uso de estos instrumentos está regulado con exactitud. Los nuevos son castigados para prueba de su dureza de corazón: es como un previo examen. Añádanse las penitencias, largas estancias en una postura incómoda, de rodillas, ó atado á otro niño, etc. La protesta contra estos usos comenzó temprano. Lutero protestó y Claude Joly y el Dr. Bell. Finalmente, han ido poco á poco desapareciendo, y hoy día la legislación no ha hecho más que sancionar una costumbre establecida. Si castigaban mucho, recompensaban poco los viejos maestros. Estampas, libros de devoción, buenos puntos, que podían redimir de un castigo, esto era todo. Tenían sus fiestas escolares: San Nicolas, los chicos, Santa Catalina, las niñas. Se distribuían juguetes. Se hacían teatros. Estas viejas tradiciones han ido también perdiéndose á medida que se perdían los castigos corporales y la disciplina inflexible que las hacían indispensables.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*—Discurso de M. Bienvenu Martin en Alise (Côte-d'Or).

*Consejo á los maestros.*—Extracto del informe anual del Inspector de Academia de la Manche. Sobre la enseñanza práctica y viva contra el verbalismo.

*Las clases mixtas.*—Extracto del informe anual del Inspector de Academia de la Haute-Vienne. Ensayos de coeducación: sus ventajas intelectuales y morales. Responde á algunas objeciones por datos de hechos registrados en su circunscripción.

*Textos de los asuntos propuestos en 1907 para los exámenes del profesorado de las clases elementales en la enseñanza secundaria.*

*Al través de los periódicos extranjeros.*—Revistas belgas, suizas, italianas y escandinavas.

*Revista de la prensa.*—Revistas francesas.

*Bibliografía.*—Gréard. *Un moralista educador*, por P. Burgain.—*La Fontaine, Tables et poesies diverses*, nueva edición anotada por J. Berthet.

*For los caminos*, por E. Guillon.

*La enseñanza de la Historia*, por Charles Seignobos, Ch. Langlois, etc.

*Reformas posibles é imposibles en la enseñanza secundaria en Alemania*, por M. W. Münch.—MANUEL G. MORENTE.

### Revue pédagogique.—Paris.

NOVIEMBRE

*Sully Prudhomme*, por M. P. Hazard.—Es un estudio de la personalidad filosófica, sociológica y literaria de este poeta, con motivo de su muerte. Pónense en él de relieve tanto la evolución de su pensamiento como sus ideales culminantes, documentando con copiosas citas de sus numerosas obras las afirmaciones capitales. Sus ideas de la mujer, del niño y de la solidaridad humana, expresadas en luminosos cantos, tienen—según el autor—un gran valor pedagógico.

*El II Congreso internacional de Higiene escolar de Londres*, por M. Ch. Chabot.—Las secciones en que se han distribuido los problemas de la higiene escolar para su estudio en el Congreso han sido las siguientes: 1) Fisiología y psicología de los métodos de educación y de trabajo; 2) Inspección médica e higiénica de las escuelas; 3) Higiene de los maestros; 4) Enseñanza de la higiene á los maestros y á los escolares; 5) Educación física y deportes higiénicos; 6) La higiene fuera de la escuela, colonias y escuelas de vacaciones; relaciones de la familia y de la escuela; 7) Enfermedades contagiosas, indisposiciones y otros motivos de exclusión de la escuela; 8) Escuelas especiales para niños retrasados y anormales; 9) Escuelas especiales para niños ciegos, sordos y mudos; 10) Higiene de los internados; 11) Edificio y material escolar. El autor estudia especialmente la cuestión de la *fatiga* y de su medida en la escuela, mostrando los pareceres, muy divididos en el Congreso, acerca tanto de sus causas como de los procedimientos para determinarla y evitarla ó corregirla. El método estesiométrico de Griesbach ha sido muy discutido y no gozó, parece, de gran favor. Estudia también con detenimiento el problema de la intervención del médico en la escuela, y la hoja sanitaria de cada niño. El ambiente del Congreso se hallaba tan im-



pregnado de esta intervención, que en poco estuvo que se propusiera la sustitución del maestro por el médico, tendencia contra la cual se pronuncia, inclinándose á un prudente término medio, el autor. Los demás trabajos no provocaron tan rudas y apasionadas discusiones, y M. Chabot los estudia someramente. El III Congreso de Higiene escolar se celebrará en París en 1910.

*El espíritu y las costumbres de una nación según su lengua*, por M. A. Vannier.—Extenso y sugestivo estudio en que el autor muestra cómo los idiomas—excepto el *esperanto* y análogos, dice—, no brotan fabricados artificialmente de una reunión de lexicólogos y gramáticos, sino como lentos é instintivos productos de la más íntima entraña de los pueblos, donde al lado de otras innumerables cosas, el clima, la fisiología de la raza, los acontecimientos históricos y el espíritu de las costumbres imprimen su indeleble huella. «La lengua es la imagen exacta del pueblo que la habla», y M. Vannier, comparando el inglés, el francés y el italiano, también á veces el alemán, cita numerosos é interesantes ejemplos que lo demuestran.

*La educación universitaria*, por M. Petit.—Extracto de un discurso pronunciado en el Colegio de Bergerac, en defensa de la educación y de la segunda enseñanza procurada por los liceos franceses, dentro de una organización universitaria laica y republicana.

*La carrera de M. Adrien Dupuy*, por monsieur Bompard.—Discurso pronunciado con motivo de la inauguración de un busto á su memoria en el locutorio del Liceo de Puy donde ha sido estudiante y maestro. El autor hace una detenida biografía de Dupuy, fijándose señaladamente en su vida escolar y en los comienzos de su profesorado. Estudia sus dos libros capitales *L'Etat et l'Université* y *L'Histoire de la Littérature Française au XVIII siècle*. También rinde tributo á sus eminentes cualidades de político, reveladas durante el tiempo que su hermano ocupó la Presidencia del Congreso y del Consejo. Mas donde mostró lo enorme de su acción y valer ha sido como inspector de la Academia de París, y después, sobre todo, como inspector general.

*Crónica de la enseñanza primaria en Fran-*

*cia*.—1) El dibujo y la anatomía, según una nota de M. P. Richer á la Academia de Medicina. 2) Extracto del discurso de monsieur Briand en la inauguración del monumento á J. J. Rousseau en Montmorency. 3) Idem del de M. M. de Vogüe en la inauguración del consagrado á Bernardino de Saint-Pierre en el Museo de Historia Natural de París. 4) Discurso de M. Bayet en la inauguración de la estatua de Gustavo Flaubert en Rouen. 5) Programa de los cursos de Legislación y Administración escolares y conferencias complementarias de M. Gobron, en el Museo Pedagógico de París, etc.

*Al través de los periódicos extranjeros*.—*Estados Unidos*.—Noticia sumaria de las conferencias sobre el feminismo, hechas por MM. Bussiére y Dejoux en el Ateneo Luisianés.—*Países de lengua alemana*, por M. Simonnot. *La lucha por la escuela en Francia y en Alemania* se titula un reciente folleto del Dr. Spahn, de Estrasburgo. ¿A qué se debe que después de una lucha tan encarnizada durante un siglo se haya llegado en uno y otro país á resultados tan distintos? Porque en Francia la Iglesia ha perdido sus posiciones y el principio de la neutralidad de la escuela ha triunfado, mientras que en Alemania la escuela confesional acaba, por el contrario, de obtener una brillante victoria en el *Lan Itag* prusiano. El autor, perteneciente al Centro católico, critica por este motivo la conducta política de sus correligionarios franceses. Su táctica, á su juicio, no pudo ser más desastrosa: no ha tenido más objetivo durante todo el siglo XIX, que la fundación de *escuelas libres* enfrente de las *escuelas del Estado*. La ley Guizot de 1833 favoreció este movimiento; la Restauración trasformó la lucha por la escuela en una lucha por el predominio de la Iglesia, y tanto los poderes públicos como los católicos perdieron de vista «las necesidades materiales y morales de la escuela, como establecimiento inexcusable de educación nacional». La ley Falloux en 1850 agrava este error; se multiplican las escuelas libres, sobre todo en la enseñanza secundaria: «la juventud francesa fué educada según dos sistemas de educación diferentes y dividida en dos partes extrañas entre



sí». Vino la reacción inevitable en 1870; reconoció entonces la opinión «que las escuelas libres habían formado sin duda muchos buenos cristianos, pero, en cambio, tantos buenos franceses menos». El partido católico perdió en un cuarto de siglo todo el terreno ganado: la ley de 1902 sobre las congregaciones significa la más espantosa derrota de su política antinacional. El Centro católico alemán, en cambio, jamás exigió para sí «escuelas libres»; dejó que los Gobiernos organizaran escuelas de instrucción, sin dejar de interesarse por el fomento de la escuela del Estado, órgano necesario de la unidad moral de la nación. Sólo reclamó su intervención en ella en beneficio de la enseñanza religiosa. Desde 1870 luchan los católicos prusianos por el reconocimiento legal de la escuela confesional, que hasta los liberales han aceptado en el *Landtag* prusiano en la ley de 28 de Julio de 1906. Ella proclama el triunfo—quizá efímero—de la política de su partido.—*Instituto de Pedagogía y de Psicología experimental, fundado por la Sociedad de maestros de Leipzig.*—No cuenta dos años de vida y ya es frecuentado por estudiantes de los Estados Unidos, de Chile, del Japón, de Rusia, de la Croacia, de Rumanía y de Bulgaria. Posee una buena provisión de aparatos y de libros. Ha organizado cursos preparatorios sobre el método matemático aplicado a la psicología y fisiología del sistema nervioso. Los maestros discuten por las noches en común un asunto que suele variar todos los meses. Entre los discutidos hasta ahora figuran la curva de la fatiga de trabajo, la psicología de las aptitudes intelectuales, la fuerza de la memoria, etc.—*Bélgica y Suiza latina*, por M. Mossier. *La Mutualidad escolar*, según el XVII Congreso de la Sociedad pedagógica de la Suiza latina.—*La enseñanza libre en Bélgica*. En un *rapport* presentado por M. Speyer á la Liga de la enseñanza se hace un interesante balance de la situación de la primaria, en la que se denuncia la enorme gravedad de la extensión de las escuelas libres, en manos casi todas del clero secular ó de las congregaciones religiosas. De 6.726 personas que componen las autoridades directas

de estas escuelas, 4.633 son religiosas, sometidas á la obediencia de Roma. Sin embargo, estas escuelas son patrocinadas y auxiliadas por el Estado, que las «adopta», mientras la ley lesiona á tal punto la autonomía municipal en materia de enseñanza, que sus autoridades no tienen derecho á mezclarse en la disciplina interior de sus establecimientos, ni en la elección de los maestros. De las cincuenta y tantas escuelas normales que tiene Bélgica, 39 pertenecen á las órdenes religiosas y á los obispos. Con esto va descendiendo el nivel de cultura de la población escolar, extendiéndose el método catequético por modo alarmante y resucitando añejos procedimientos, que la ciencia de la educación ha condenado para siempre.—LEOPOLDO PALACIOS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LAS DECLARACIONES DE DERECHOS Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL (I)

por el Prof. D. Adolfo Posada,  
Catedrático de la Universidad de Oviedo.

(Conclusión.)

#### VII

##### LA CRÍTICA DE E. BOUTMY

Como queda dicho más arriba, M. Boutmy publicó en los *Annales de Sciences politiques* un elocuente artículo, refutando una por una las tesis sostenidas por el Sr. Jellinek (2).

«No examino, dice, si M. Jellinek ha obedecido, sin darse cuenta, al deseo, muy natural, de hacer remontar á una fuente alemana la más brillante manifestación del espíritu latino del siglo XVIII...: sólo estudio su tesis como tesis de un sabio... Todo lo que yo puedo reconocer como fundado en sus conclusiones, es que el ejemplo de América y su Declaración de Independencia, más aún que las Constituciones mal conocidas de los Estados, han podido entrar

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Las referencias al trabajo de Boutmy se hacen al tomo de los *Annales* que lo contiene. Ya hemos dicho que aquél figura—con algunas modificaciones—en el volumen titulado *Études Politiques* (1907).



para algo en la idea de reunir en un solo texto los derechos del hombre y del ciudadano, y colocarlo al frente de la Constitución. Eso no indica ni prejuzga nada, nótese, sobre los modelos, si los ha habido, que han podido ser imitados en la redacción de ese documento y sobre la fuente de inspiración de la cual proceda» (1). Los demás asertos del Sr. Jellinek le parecen á M. Boutmy igualmente discutibles, y los discute.

Para este sabio publicista, las afirmaciones del profesor alemán pueden reducirse á las siguientes: 1.º Las Declaraciones de Derechos no proceden del *Contrato social*, más bien lo contradicen. 2.º La Declaración francesa, por su fondo y su forma, imita las de los Estados particulares americanos. 3.º La libertad religiosa es el elemento más antiguo de estas Declaraciones, pudiendo estimarse que de ella proviene, en cuanto la afirmación de la misma como un derecho natural debió sugerir, por imitación, la de los otros derechos.

Ahora bien: analizando una á una estas proposiciones, M. Boutmy opone, en resumen, los reparos que vamos á ver:

1.º La Declaración de Derechos no contradice el *Contrato social*. La cláusula de éste, aparentemente anulatoria del individuo, no impide la posibilidad de una Declaración de Derechos. «Hay, escribe, desde el principio—en el *Contrato*—algo fijo y determinado fuera de la arbitrariedad del soberano, y eso podría por sí solo ser el asunto de una Declaración.» Porque las ideas implícitas en el *Contrato* suponen un contenido sustancial en éste, á saber: la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, la exigencia de que la ley esté fundada en la necesidad de mantener la isonomía entre ellos y el carácter general de aquéllos... «Si se consideran atentamente los artículos particulares de la Declaración, se advierte que casi todo proceden de esos tres artículos fundamentales... Por otra parte, ¿no cabe imaginar que, si no los súbditos, el soberano redacte y promulgue una Declaración de ese género? (2). M. Boutmy recuerda, á mi ver

con razón, la necesidad de tener presente la idea del pueblo como soberano ó, en otras palabras, que no son las suyas, pero que expresan bien quizá su idea: la necesidad de llevar de antemano resuelta la antinomia entre soberano y súbdito, concibiendo aquél como el autor de *su misma regla* jurídica.

«Estamos acostumbrados, escribe, á concebir el soberano como un monarca; es decir, como un individuo puesto aparte de la comunidad, y que tiene sus intereses particulares, más ó menos opuestos á los públicos. No estamos habituados á concebirlo como el pueblo bajo otro nombre: es decir, como la totalidad de los individuos, los cuales se hallan confundidos en él y no pueden tener otro interés que el suyo. ¿Qué imposibilidad existe para que ese soberano así definido sea quien redacte y promulgue la Declaración de Derechos?» (1).

Y no sólo esto; un autor dice: «Renunciar á su libertad es renunciar á su calidad de hombre, á los derechos de la humanidad, hasta á sus deberes. No hay indemnización para quien renuncia á todo. Semejante renuncia es incompatible con la naturaleza humana... Es una convención vana y contradictoria estipular de una parte una autoridad absoluta y de la otra una obediencia sin límites. ¿No es claro que no se compromete á nada respecto de quien se tiene el derecho de exigirlo todo?—He ahí, añade Boutmy, una introducción de «gran estilo» á la Declaración de Derechos. ¿Quién es el autor de esas líneas? Rousseau mismo; el pasaje está tomado del *Contrato social*» (2).

Y afirma Boutmy, como primera conclusión de su crítica, que será también la conclusión general de su trabajo: «la Declaración de Derechos no proviene de Rousseau ni de Locke, de los *bills* de Derechos americanos, ni de la Declaración de Independencia: ella es el resultado de una causa indivisible: el gran movimiento de los espíritus del siglo XVI» (3).

2.º Boutmy analiza con mucho detenimiento y habilidad lo referente al origen americano de la Declaración francesa, sobre

(1) Art. cit., pág. 416.

(2) Idem, pág. 418.

(1) Art. cit., pág. 418.

(2) Idem, pág. 419.

(3) Idem, pág. 419.



todo lo del supuesto de que la Asamblea francesa se inspirase en las Declaraciones de los Estados particulares. ¿Cómo funda su punto de vista? En primer lugar, estima poco consistente la argumentación del profesor alemán á propósito de las inspiraciones americanas de Lafayette, recordando el hecho, para él muy significativo, de que éste no citase en la discusión de la Asamblea las Declaraciones americanas.

«En toda la interminable discusión empeñada sobre las veintiuna Declaraciones de Derechos, la Constitución de Virginia, á la cual atribuye el Sr. Jellinek una importancia particular, es la única que se cita, una sola vez y muy brevemente. Casi todos los desenvolvimientos están tomados del análisis de las nociones de libertad y de igualdad, de una concepción del cuerpo político, que podría provenir de Rousseau. Nada más sorprendente que ese silencio respecto de los modelos del lado allá del Atlántico. Reconozco sin esfuerzo que el mismo silencio se ha observado casi respecto del autor del *Contrato social*. Pero bien se ve que estos silencios no significan la misma cosa. Callarse en cuanto á América, indica que el ejemplo de las Constituciones de los Estados estaba muy lejos del pensamiento de nuestros constituyentes. Callarse lo de Rousseau no indica que las ideas emitidas por el filósofo no fuesen admitidas por la mayoría de los espíritus» (1).

Boutmy examina luego y critica el valor histórico ó genético—podría decirse—del paralelo que el profesor Jellinek hace entre la Declaración francesa y las americanas, cuando pone á dos columnas los diferentes textos en el capítulo V. Boutmy compara á su vez textos con textos; pero antes expone algunas observaciones de interés. «Primera-mente: no hay un texto americano, sino siete ú ocho; en cada uno de esos documentos, M. Jellinek ha recortado, naturalmente, los artículos que más se parecen á la Declaración francesa, abandonando, no menos naturalmente, los que se separan de ella. Y resuelta que si se toma cada Constitución en conjunto para compararla con

la Declaración francesa, se tendrá, sin duda, la impresión de una semejanza mucho más vaga, y hasta de una diferencia infinitamente más acentuada, que limitándose á considerar los pasajes que M. Jellinek toma de todas las Constituciones. Ahora bien: las Constituciones, tales como se presentan, cada cual con su texto completo, son las que pueden haber servido de modelos á la Constituyente francesa. El procedimiento empleado por M. Jellinek es, pues, en cierto modo sospechoso, contiene una causa grave de error...» (1).

Por otra parte, M. Boutmy recuerda cómo M. Jellinek se refiere al influjo del *Common-Law* inglés, de la *Magna Carta*, la *Petición de Derechos*, el *Acta de Establecimiento*, en las Declaraciones americanas. Pero rectifica el argumento del profesor alemán, estimando que ese influjo pudo también ejercerse directamente sobre la Declaración francesa. Los principios practicados durante siglos en Inglaterra «no han tenido necesidad de pasar el Atlántico para volver hasta nosotros: han obrado directamente de un lado y de otro del canal de la Mancha, ya sea sobre la Declaración de Derechos, ya sobre el fondo común del siglo XVIII, de donde la Declaración de Derechos los ha tomado...» (2).

Porque no hay que olvidar la existencia y el influjo de ese fondo común constituido en ambiente general merced á la acción de las ideas, alimentado por Locke, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, el cual se había extendido por todo el mundo civilizado, las colonias americanas inclusive (3). De ahí ha salido toda la parte especulativa de la Declaración de Derechos. Las ideas, ya que no los libros, de Rousseau, habían penetrado los espíritus. Hasta se produjo entonces un estilo, que es el de las Declaraciones todas: un estilo en máximas abstractas. «Esas máximas eran como el uniforme del siglo XVIII. La moda de entonces era pensar y expresarse con frases generales» (4). Por esta razón cree M. Boutmy que «las analogías que se observan entre tales Declaraciones americanas y la francesa de 1789 no de-

(1) Art. cit., pág. 422.

(2) Idem, pág. 422.

(3) Idem, pag. 421.

(4) Idem, pág. 423.

(1) Art. cit. pág. 427.



ben llevarnos á referir la una á las otras, sino todas á un modelo común» (1). Además, M. Boutmy distingue las Declaraciones americanas de la francesa, porque el propósito de los autores respectivos era muy diferente; y, por último, para redondear esta parte de su tesis, hace un detenido examen comparativo, del corte del Sr. Jellinek, y enderezado á señalar las diferencias que existen entre los textos, comparados uno por uno, haciendo notar sus deferencias de tono, de alcance, de propósitos, *de ideas* (2).

3.º M. Boutmy rectifica también el origen indicado por el autor alemán á las Declaraciones americanas. «Después de haber señalado—ó más bien intentado señalar—, dice, el origen de la Declaración francesa, M. Jellinek se pregunta cuál es el origen de las Declaraciones americanas...», y tropieza con la *Magna Carta*, la *Petición de Derechos*...; pero no establece la relación de filiación. M. Jellinek «advierde que los *bills* de derechos estipulan en Inglaterra para los ingleses, mientras que los americanos estipulan para todos los hombres. Los unos proceden de la historia; los otros sa-

(1) Art. cit. pág. 423.

(2) Es ésta quizá la parte más interesante del trabajo de Boutmy; pero no es posible extractarla. Por vía de ejemplo, extractaré el análisis relativo al artículo 6.º de la Declaración de Derechos. Dice Boutmy: «El art. 6.º está concebido en estos términos: «La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho de concurrir á su formación. Debe ser la misma para todos, ya sea que proteja, ya que castigue. Todos los ciudadanos son iguales á sus ojos; son igualmente admisibles á todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según su capacidad, y sin otra distinción que la de sus virtudes y facultades.» Hay ahí cuatro ideas, de las cuales sólo una se menciona en los textos americanos: es la idea que en toda tierra anglo-sajona ha servido de base al régimen representativo. Los textos que cita M. Jellinek repiten uno tras de otro que las leyes no son válidas más que si están hechas por los ciudadanos ó sus representantes. Uno de ellos añade, á imitación del *bill* de derechos, que las elecciones deben ser libres. Otro se extiende sobre la calificación que debe ser la condición de la franquicia. Nada más; ninguna de las tres ideas: la ley debe ser la expresión de la voluntad general; debe ser la misma para todos; todos los ciudadanos son admisibles á todos los empleos, aparece, por poco que sea, en los artículos que se nos ofrecen como modelos de la Declaración francesa. Por mi parte, añado la sencilla indicación de que la primera y la tercera sentencia parecen extractos de Rousseau y del *Contrato social*.» (Id., pág. 425).

len del corazón, de la naturaleza, como dice Bancroft» (1).

Por otra parte, los artículos ingleses, casi todos, son limitaciones á la prerrogativa del soberano, más bien que confirmaciones de las libertades del ciudadano.

Boutmy no desconoce la exactitud de estas indicaciones; «pero no impiden, dice, que más de la mitad lo menos de los *bills* de Derechos americanos sea una simple trascripción del *Common Law*. En la Declaración de Virginia... encuentra que nueve artículos, de diez y seis, están en ese caso» (2). Además, «si es cierto que los artículos ingleses tratan más bien de la prerrogativa del soberano para restringirla, y los artículos americanos de las libertades del súbdito, se debe en parte á la desaparición del soberano en el segundo caso. Tal diferencia procede de la revolución efectuada...» (3).

Y llega Boutmy á la tesis capital del origen religioso—en la Reforma—de los Derechos del hombre. No he de repetir las ideas del profesor de Heidelberg: ahí está su exposición brillante. Boutmy se opone. «La Reforma ha engendrado, no la libertad de conciencia, sino todo lo contrario, una fe más profunda, más tenaz, más ligada á sus raíces que la fe que aspiraba á reemplazar. La inmensa mayoría de los refugiados que llegaban á Nueva Inglaterra constituían más bien una comunidad de fieles que de ciudadanos...» (4). Sin duda; pero ¿no entraña la Reforma la afirmación íntima de la conciencia libre frente á la acción exterior de una jerarquía? Por otra parte, no hay que olvidar lo que esas comunidades de fieles llevaban en el espíritu... Se ha indicado más arriba.

Pero Boutmy, enamorado—con razón, todo es compatible—del influjo real de las corrientes generales históricas, vuelve á su tema... «la libertad religiosa ha sido la gran conquista de la edad que precede á la Revolución. El cristianismo había introducido en el mundo el hábito de concebir aisladamente á cada individuo, de estimar cada alma

(1) Art. cit., páginas 434-435.

(2) Idem, pág. 435.

(3) Idem, páginas 435-436.

(4) Idem, pág. 437.



en precio infinito y de hacer de la salvación personal de cada cristiano el gran negocio de la vida. La Reforma sencillamente había reafirmado esas tesis, que contienen virtualmente la libertad de conciencia. Pero adicionándolas todo el fervor de una creencia que se estimaba de buena fe la única capaz de producir la salud de los hombres; y en su virtud, había destruido las probabilidades que su vuelta á los puros principios del Evangelio había proporcionado á la libertad de conciencia. El siglo XVIII fué quien, libre de todo fervor religioso, encontró la verdadera base de la tolerancia; él ha fundado, no sobre el escepticismo, aunque éste haya contribuído, sino sobre la especie de duda metódica que precede á todo conocimiento y á toda creencia. En una palabra: el espíritu del siglo XVIII de una parte, y de otra las causas económicas, más bien que la tentativa abortada de Roger Williams y la Reforma, donde M. Jellinek quiere ver la fuente, son quienes han hecho germinar y desenvolverse rápidamente la libertad religiosa en América» (1).

¿Y las libertades civiles y políticas? Algunas de ellas resultan en América de «la naturaleza de las cosas» y de las circunstancias en que se celebraba el primer pacto social: aquellos colonos ingleses se constituían desde un principio como un pueblo libre. «La democracia, bajo su forma más extrema, se les imponía, por decirlo así, á esos hombres...» (2).

Pero ¿no llevaban consigo algo del espíritu libre de Inglaterra y la tradición inspiradora de las luchas religiosas en pro de la libre conciencia? ¿No podría oponerse, con una oposición sugestiva, el proceder de los colonos ingleses, creadores de la República norteamericana, con el de los españoles, creadores de las colonias en las otras regiones de América? Boutmy recuerda la circunstancia distinta de Virginia, por ejemplo, «donde se establece una parte de la *gentry* inglesa»; pero advierte «no hay ni inmunidades hereditarias, ni monarquía capaz de consagrarlas. Los colonos se encon-

traron en la singular condición favorable de no haber llevado de Europa más que los rudimentos de una carta respecto de la cual eran especialmente contrarias las circunstancias de lugar, y que no tardó en desaparecer» (1). Repito que sería muy sugestivo el paralelo con la colonización española.

En cuanto á las libertades que entrañan los derechos de reunión y asociación; la libertad de imprenta y, por fin, la misma religiosa, resultan de la naturaleza del Estado basado en elementos racionales. «Una Constitución republicana, ¿puede no conservar para la razón que ha producido y organizado la República frente á la historia y á su pasado tradicional, todos los potentes medios de acción que han contribuído á hacerla prevalecer?...» Pero ¿de dónde vienen esos elementos racionales que poco á poco se desprenden del medio histórico, tendiendo casi en todas partes á producir la República ó algo parecido? Proceden «del gran siglo; XVIII, y ahí tropezamos también con la corriente impetuosa del derecho natural, que la depositaba doquiera en sus orillas» (2).

\* \* \*

Tal es, sustancialmente, en imperfecto resumen, la elocuente crítica de Boutmy del trabajo del profesor Jellinek. Como queda indicado, éste replicó; no he de extractar el artículo del sabio alemán; va, ya se ha dicho, íntegro á continuación de la monografía que hoy se publica en español.

## VIII

### CONCLUSIÓN

Preciso es terminar este largo estudio, y habrá de hacerse sin mediar en la interesante contienda. De un lado, porque el lector atento ha podido ver, en las condiciones expuestas ya, cuál es el punto de vista que nos parece aceptable; resueltamente, la investigación rigorista, histórica, del Sr. Jellinek supone un fundamento sólido: las tesis mantenidas, no sólo entrañan la verdad en el respecto de la explicación del origen de las Declaraciones de Derechos, sino con relación al total régimen constitucional. Pero

(1) Art. cit., pág. 438.

(2) Idem, pág. 439.

(1) Art. cit., pág. 440.

(2) Idem, páginas 441-442.



ya, al dar cuenta de la polémica en el artículo más arriba citado, hacíamos notar la posibilidad de una conciliación de las opiniones de los dos escritores. Depende acaso la diferencia entre las conclusiones de la posición de cada uno, y aun, como ya indicamos, del criterio general según el cual se concibe la historia, en la cual hay grandes corrientes, apreciables sólo en una ojeada sintética, y corrientes íntimas, intensas, oscuras, que sólo el análisis descubre. La historia es todo eso...

Para terminar, permítame el lector que copie aquí los párrafos con que daba fin al estudio á que antes me refería:

«...cabe perfectamente admitir, decíamos, que la tesis histórica del Sr. Jellinek sea exacta en todas sus partes, sin que por eso se estime que se *rebaja* el valor, el influjo, la significación, la originalidad política de la obra francesa. Aunque con cierta parquedad, reconoce parte de esto último en su libro el sabio alemán. «Lo que se desprende de una manera absoluta de esta investigación es que los principios de 1789 no son sino los de 1774. Pero es incontestable que su influjo duradero en Europa está íntimamente ligado á la redacción que recibieron en Francia.»

Refiriéndose al trabajo de Jellinek, el profesor de París M. Larnaude hace estas reflexiones, que encuentro muy atinadas: «Lo que se creía hasta ahora una obra de la Revolución, no es, en realidad, más que un producto de la Reforma y de las luchas por ella engendradas... Nos guardaremos bien de contradecir á M. Jellinek en este punto; pero se nos concederá que el doble origen *religioso y americano* de la Declaración ha influido muy poco sobre el *papel, los destinos y los efectos* de la misma... Para todos, salvo para aquellos á quienes preocupe exclusivamente el deseo laudable de investigar el punto preciso donde emerge una idea una institución, la Declaración de Derechos, es esencialmente *francesa y revolucionaria*... Quien habla de Declaración de Derechos del hombre y del ciudadano, alude necesariamente á *Francia y á la Revolución*» (1).

(1) Prólogo á la traducción francesa del libro de Jellinek, páginas VII y VIII.

Por otra parte, ¿no procederán, repito, las diferencias, que al pronto parecen tan irreductibles, en las tesis de los dos escritores, de la diversidad de puntos de vista en que se colocan: de un lado, el del profesor alemán, el punto de vista particular de la génesis histórica de la *idea* de la Declaración con su *forma legal*; y de otro, el del publicista francés, el punto de vista más amplio y general de la *evolución total* de la vida política con la consideración de todos los influjos universales que en tal evolución se advierten? ¿Se excluyen en una concepción más comprensiva del período revolucionario, dentro del cual se produjo la Declaración francesa, la acción del ejemplo, de la imitación, del precedente inmediato de las Constituciones americanas, con la génesis del primer «Derecho del hombre», á que alude Jellinek, y la influencia de las ideas filosóficas del siglo XVIII, que por tal manera habían transformado las aspiraciones políticas de Francia? Ciertamente, sin el influjo americano, acaso no se habría formulado como se formuló la Declaración de 1789. Pero ¿habría ésta surgido, sin la preparación del espíritu social por obra de la renovación de ideas que constituye, como dice M. Boutmy, el «fondo común del siglo XVIII, alimentado por Locke, Montesquieu, Voltaire, Rousseau?»... Más aún: ¿se habría llegado adonde se llegó en América, sin el impulso de las ideas mismas, que no «fueron, según advierte el Sr. Jellinek, la creación exclusiva de Francia, y á cuya expansión contribuyeron franceses, alemanes, ingleses é italianos»?

En rigor, no basta para explicar la Declaración de Derechos la determinación escueta de sus antecedentes históricos y jurídicos; pero no podríamos explicarla bien sin ponerlos de manifiesto de una manera precisa; lo que hace falta, además, es combinar dichos antecedentes con los que entraña el gran movimiento político en medio del cual la Declaración francesa y sus modelos *han podido* formarse.