

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO LIII.

MADRID, 30 DE ABRIL DE 1929.

NUM. 828.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La formación de los maestros en Europa, por *Roberto Abadie*, pág. 97.—Las leyes del aprendizaje, por el *Dr. Percival M. Symonds*, pág. 108.—La adaptación de la escuela a la vida rural, por *G. Marnot*, pág. 114.

ENCICLOPEDIA

El Tribunal de La Haya, por *D. Rafael Altamira*, página 121.

INSTITUCIÓN

Biblioteca circulante de niños de la Institución, página 125.—Libros recibidos, pág. 126.

PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EUROPA (1)

por *Roberto Abadie*.

Suiza.

SUMARIO: Organización general de la enseñanza.—Inspección de las escuelas.—Escuelas maternas.—Las escuelas primarias.—Clases especiales.—Cursos complementarios.—Formación de los maestros.—Estatuto de los maestros. La formación de los maestros en los principales cantones de Suiza.—*Ginebra*: El Instituto J. J. Rousseau. Distribución de los cursos que se dictan a los estudiantes maestros.—*Lausana*: Organización general de la Escuela Normal.—Planes de estudio de las diferentes secciones.—Condiciones de admisión.—

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Pruebas exigidas para obtener el diploma. La preparación profesional.—*Neuchatel*.—*Zurich*.

Organización general de la enseñanza.

La Suiza, como se sabe, es una Confederación de 25 estados (cantones y medios cantones), que en materia de instrucción pública son enteramente autónomos. Cada uno tiene su organización escolar, sus programas, etc. Las tendencias mismas varían mucho según que los cantones sean industriales o agrícolas, urbanos o rurales, de la llanura o de la montaña; protestantes, católicos o mixtos; alemanes, franceses o italianos; bilingües o mismo trilingües (como en los Grisones).

La Confederación suiza no tiene un Departamento de la Instrucción pública. No existe en Berna, como en Washington, una Oficina de Educación. Los directores cantonales de la Instrucción pública se reúnen una o dos veces por año en una conferencia, cuyas conclusiones y trabajos son publicados en un anuario.

El artículo 27 de la Constitución federal del 22 de mayo de 1874 dice: «Los cantones proveerán a la instrucción pública, que debe ser suficiente y colocada exclusivamente bajo la dirección de la autoridad civil. Ella es obligatoria, y, en las escuelas públicas, gratuita. Las escuelas públicas deben poder ser frecuentadas por los adherentes de todas las confesiones, sin que ello haga sufrir en nada su libertad de conciencia y de creencia.»

La Confederación sostiene una sola es-

cuela, la Escuela Politécnica Federal de Zurich. Desde 1903 contribuye no menos a los gastos de la instrucción primaria y de las escuelas profesionales. Los gastos hechos en Suiza por los Poderes públicos (Municipios, Cantones, Confederación) llegan anualmente a ciento noventa millones de francos, o sea treinta francos por habitante. La escuela primaria absorbe los dos tercios de esta suma.

En la mayor parte de los cantones son los Municipios los que tienen las principales responsabilidades de las escuelas. Es frecuente la asamblea comunal — asamblea de ciudadanos —, que elige los maestros en escrutinio secreto. En general, la Comisión escolar o la Asamblea de padres de familia designa sus candidatos y los somete a la aprobación del pueblo. La organización escolar es, pues, extremadamente democrática, y esto explica por qué la mayoría de los padres envían a sus hijos a la escuela pública. En efecto: para quinientos veinte mil niños que en 1923 frecuentaban la escuela pública primaria, había tan sólo ocho mil en las escuelas privadas, y sobre este número, la mitad eran extranjeros.

En Suiza no hay analfabetos, a pesar de la dificultad que existe de sostener escuelas en ciertos lugares, por ejemplo, en los Alpes, donde los habitantes están extremadamente dispersados.

Inspección de las escuelas.

Todas las escuelas son inspeccionadas. Esta función se hace por intermedio de Inspectores profesionales, nombrados por tres o cuatro años, pero reelegibles, y por Comisiones o por personas que realizan esta tarea, además de su profesión regular. Los unos y los otros son nombrados por el Consejo de Estado (autoridad ejecutiva cantonal). El número de los Inspectores varía según los cantones; tres cantones no tienen más que uno solo. Sus funciones son igualmente bastante diferentes de un cantón a otro. El Inspector es un intermediario entre el Estado, por una parte, y las escuelas y comunidades escola-

res, de otra parte. La función verdadera del Inspector no está todavía claramente reconocida. Sin embargo, se tiende, en general, a descargar al Inspector de sus tareas administrativas y a asegurar en todo lo posible el máximo de eficacia en su función de dirección pedagógica.

Escuelas maternas.

La frecuentación de la escuela maternal no es obligatoria más que en dos cantones: Ginebra y Neuchatel; pero sólo durante el año que precede a la entrada a la escuela primaria. La obligación escolar, pues, no se extiende jamás antes de la edad de seis años. En los cantones de Vaud y de Valais, los Municipios están obligados a abrir una escuela maternal, si un número determinado de padres lo solicita.

Por otra parte, Zurich, el Tesino, Basilea y Argovia poseen escuelas maternas que comprenden tres años, organizadas y subvencionadas por el Estado; pero la frecuentación es libre. En los otros cantones, los jardines de infantes dependen únicamente de los Municipios o de la iniciativa privada. La edad de entrada es, en general, la de tres años (Friburgo dos años).

En lo que concierne a los métodos pedagógicos en uso para los más pequeños, la Suiza ha dado entrada al método Montessori, que es el método generalmente aplicado en el Tesino, donde las escuelas infantiles se han multiplicado rápidamente (hay 102 escuelas con 3 500 niños de tres a seis años), y un poco en el cantón de Vaud; y el método Decroly, que, luego de haber sido desarrollado y aplicado en Bélgica, ha sido experimentado en primer lugar en las escuelas de Ginebra. La Suiza alemana hasta hoy ha quedado fiel a la tradición froebeliana.

Las escuelas primarias.

La duración de la enseñanza primaria es, en general, de siete u ocho años. La semana escolar varía entre 28 y 33 horas de trabajo.

El programa de las escuelas primarias comprende las siguientes materias: Lengua materna, Cálculo, Geografía, Historia, Historia natural, Caligrafía, Gimnasia, Canto, Dibujo. Estas asignaturas son todas obligatorias, mientras que la Religión es facultativa: la cual es dada, en general, por los eclesiásticos de las religiones protestante o católica.

En la mayor parte de los cantones se agrega, al menos para las niñas, trabajos manuales, la economía doméstica y la cocina; Zurich ofrece un ejemplo típico de esta enseñanza.

La Taquigrafía ha sido introducida en forma obligatoria en algunas escuelas del cantón de Neuchatel. En cierto número de cantones, los alumnos pueden aprender en las escuelas primarias una segunda lengua nacional; pero en forma facultativa. En algunas regiones, esta enseñanza es también obligatoria. Sin hablar aquí de la enseñanza de la Higiene ni de la iniciación a los oficios, hay que agregar todavía algunos cursos facultativos de esperanto y de gimnasia rítmica, introducidos como ensayo, hace algunos años, en Ginebra.

Clases especiales.

La educación de los anormales (débiles mentales) está confiada a establecimientos y a clases especiales. Existían a fines de mayo de 1925 200 clases especiales en Suiza, repartidas en 75 localidades diferentes. Se comprobó a partir de 1923 una disminución y casi un detenimiento en el desarrollo de esta enseñanza, y esto se debió, ante todo, a las condiciones financieras del país.

En Zurich es donde la enseñanza especial está más desarrollada. Ciertos edificios escolares están enteramente destinados a los anormales. Además se han organizado clases para niños que tengan vicios de dicción, clases para sordomudos, clases de trabajos manuales para niños pobres de inteligencia, pero bien dotados desde el punto de vista manual.

En cuanto a los métodos, interesantes experiencias han sido hechas, sobre todo

en Ginebra. Un Instituto para la formación de educadores de niños anormales existe en Zurich desde 1914. En Ginebra, el Instituto J. J. Rousseau, desde 1912, realiza las mismas funciones. Existen, además, en Suiza 37 establecimientos que hospitalizan a los niños anormales y les dan una educación apropiada.

A veces, la escuela primaria se compone de dos divisiones superpuestas. Se podría hacer entrar dentro del cuadro general de la escuela primaria la escuela primaria superior, tal como ella existe, bajo diferentes nombres, en los cantones de Berna, Friburgo, Argovia y Vaud, las cuales constituyen simplemente una prolongación de la escuela primaria y están separadas de la enseñanza secundaria. En particular para Basilea, donde la escuela secundaria constituye una división de la escuela primaria, los ocho años de escolaridad obligatoria se descomponen en cuatro años de escuela primaria y cuatro de escuela secundaria.

Los cursos complementarios y post-escolares están ligados también estrechamente a la escuela primaria y forman los cursos de continuación.

Cursos complementarios.

La enseñanza popular, obligatoria y gratuita no comprende sólo la escuela primaria precedida de la escuela maternal y seguida en algunos casos de la enseñanza secundaria. Este cuerpo principal de la instrucción pública toma al niño una serie de años, de la edad de 6, 7, 8 años hasta los 14, 15 ó 16. Dos consideraciones han conducido a prolongar el período de la instrucción y de la educación más allá de la escuela misma.

De una parte, la necesidad de una educación cívica de la juventud en el momento en que ella va a ser llamada a tomar su parte de responsabilidad en la vida nacional, y de otra parte, la importancia de un mínimo de educación profesional (agrícola, industrial o comercial) para los jóvenes y de una preparación de economía doméstica para las niñas. Los cursos complemen-

tarios son organizados en general por los Municipios; pero el Estado los constituye obligatoriamente en 18 cantones.

La forma más desarrollada y también la más realmente pedagógica de los cursos complementarios es la que existe en la mayoría de los cantones, la cual trata de aumentar la cultura general y tiende a la formación profesional.

Formación de los maestros.

La preparación teórica y práctica de los maestros primarios tiene lugar en las Escuelas Normales, y para Basilea, Zurich y Ginebra, en cierta medida, en los Institutos de enseñanza superior.

La frecuentación de la Escuela Normal es generalmente gratuita. Algunas de estas escuelas son internados, donde los alumnos pagan los gastos de pensión.

Para entrar a la Escuela Normal es necesario tener 15 años (rara vez 14 y 16), y haber hecho con éxito un examen de admisión.

La mayor parte de los alumnos maestros entran en la Escuela Normal, en casi todos los casos, después de haber cursado la enseñanza secundaria. En los cantones de Vaud y de Valais es suficiente, en general, haber terminado la escuela primaria.

La duración de los estudios pedagógicos es normalmente de cuatro años para los maestros (tres años en Valais) y de tres para las maestras (4 en Argovia y en Zurich, y cinco en Basilea).

Sus programas comprenden siempre una lengua extranjera (la segunda lengua nacional), la Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Psicología. Hay a menudo cursos especiales de Higiene escolar, de Economía nacional, de enseñanza agrícola. En el Tesino se agrega la Moral, y en Basilea, la dirección de juegos infantiles. Muchas otras enseñanzas pueden ser seguidas a título facultativo.

Algunos de estos cursos no son dados más que durante uno o dos años. La Pedagogía se da, en general, durante los dos últimos años. Paralelamente a los cursos teóricos y prácticos, los alumnos deben,

en general, hacer una práctica, ya sea en la escuela de aplicación—agregada a la Escuela Normal—, o ya en clases primarias ordinarias.

El examen cantonal para obtener el título comprende pruebas escritas y orales sobre la mayor parte de las ramas de la enseñanza recibida y una prueba práctica, que consiste en lecciones dadas en una clase primaria.

En Basilea, la Escuela Normal ha sido sustituida por un Seminario Académico, abierto a los estudiantes a partir de los 18 años y después de terminar su *maturité* (bachillerato) y donde los cursos teóricos no duran más que tres semestres.

En Zurich, también se está reorganizando la enseñanza normal sobre la base del bachillerato.

En Ginebra, la sección pedagógica del colegio fué suprimida, debido a la plétora de maestros. El personal docente de Ginebra preconiza para el porvenir un sistema análogo al de Basilea.

En algunos cantones, los jóvenes que han terminado sus estudios normales son admitidos como estudiantes regulares en la Universidad (en algunas Facultades).

La instrucción dada en la Escuela Normal es completada ulteriormente por cursos de perfeccionamiento, que los maestros frecuentan en gran número.

Uno de estos cursos, organizado regularmente, es el curso anual de vacaciones *Schweizerischer Pedagogischer Verein*.

ESTATUTO DE LOS MAESTROS

Los maestros primarios son nombrados por períodos variables, según los cantones. En general, por cuatro o seis años, pero, a veces, por un año o toda la vida, y a veces, la elección es hecha por el pueblo.

No se admiten maestras casadas en Friburgo, Zurich y en el Tesino. En ciertos cantones, los títulos discernidos por los otros cantones no son reconocidos. Esto responde al hecho de que los maestros no son considerados en Suiza como ejerciendo una profesión liberal, pues la Constitución federal prescribe que, cualquiera que

tenga una profesión liberal y esté autorizado a ejercerla en un cantón, puede ejercerla en todo el territorio de la Suiza.

En general, los maestros gozan de una pensión de retiro después de una determinada edad.

El cantón de Glaris es el único cantón donde la carrera de la enseñanza está casi completamente cerrada a las mujeres. En el Tesino y en la Suiza francesa, el número de maestras es superior al de maestros.

El sueldo de los maestros varía entre 3.000 y 5.000 francos (Basilea, 6.200), como sueldo básico, y 3.000 a 7.000 (Basilea, 8.600), como sueldo máximo, que puede ser obtenido al fin de cierto número de años. Las maestras reciben un poco menos que los maestros; sólo en Ginebra, Grisones, Schaffhouse y Zurich los sueldos son idénticos para los dos sexos.

El sueldo de los maestros oscila, como sueldo inicial, de 2.000 a 4.000 francos (Basilea, 5.000), y como sueldo máximo, de 2.000 a 5.000 (Basilea, 7.000).

La formación de los maestros en los principales cantones de Suiza.

Vamos a estudiar ahora, en particular, cómo se realiza la formación de los maestros en algunos de los cantones más importantes de Suiza.

Ginebra.

En Ginebra no existe la Escuela Normal encargada de la formación del personal docente. Los aspirantes al título de maestros deben realizar hasta los 16 ó 17 años los mismos estudios que aquellos que se preparan a una carrera liberal. Inmediatamente después de obtener su diploma de *maturité* (fin de estudios secundarios) es cuando pueden ser admitidos como practicantes, durante dos años, en las escuelas primarias.

Para ingresar como *practicante* es necesario presentarse a un concurso de admisión, que elimina un cierto número de candidatos y fija el orden de los mejor calificados.

Este concurso comprende las siguientes pruebas:

- a) Una composición francesa sobre un tema de orden pedagógico. Cinco horas.
- b) Una lectura explicada.
- c) Una prueba escrita de Aritmética.
- d) Un dictado para juzgar la ortografía, cuyo texto debe ser seleccionado de una obra de un gran escritor moderno.
- e) Una conversación a los niños sobre un tema de Higiene, Moral, etc.
- f) Dirección de juegos o de ejercicios físicos.
- g) Ejecución de un canto, a elección de los candidatos, y lectura a simple vista de una melodía simple.
- h) Ejecución de un croquis, muy sencillo, del natural. Ilustración de una lección en el encerado.

El candidato que fracase dos veces en este concurso no puede volver a presentarse.

La práctica comienza inmediatamente después del concurso. Su duración normal es de dos años.

Durante estos dos años, los aspirantes están obligados a seguir cursos y conferencias especiales en el Instituto J. J. Rousseau, y a realizar la práctica de la enseñanza en las clases de aplicación, bajo la vigilancia de los maestros designados a este efecto. Durante el primer año, su trabajo comprende una veintena de horas semanales de cursos y conferencias y una decena de horas de práctica. En el segundo año, la práctica absorbe unas 20 horas semanales de actividad y unas 10 los cursos y conferencias.

Al final de la práctica, los aspirantes deben presentarse a las siguientes pruebas:

- a) Una interrogación sobre la organización y la didáctica de las escuelas primarias.
- b) Una lección de lenguaje en una clase de escuela primaria.
- c) Una lección sobre un tema elegido entre las otras materias del programa de las escuelas primarias.

Las aspirantes mujeres realizan la práctica en los jardines de infantes.

El Instituto J. J. Rousseau.

El Instituto Rousseau, fundado por el profesor Claparède en 1912, es un centro de investigaciones, de informaciones y de propaganda por todo aquello que se relaciona con la Psicología del niño, la Pedagogía experimental y la reforma escolar.

Veamos cuáles son los problemas que actualmente figuran en su programa de trabajo:

a) El estudio de los niños anormales ha sido siempre considerado por el Instituto Rousseau como indispensable a la formación del educador. Un médico inspector de clases especiales enseña la *Patología de los anormales*. La *Psicología y la Pedagogía de los anormales* son enseñadas por un especialista, cuyo curso ha sido publicado bajo los auspicios del Instituto. Con la autorización del Departamento de Instrucción pública, los alumnos del Instituto tienen la facultad de realizar una práctica en una clase especial, donde se les inicia en los métodos de esta enseñanza característica.

b) Los problemas de la *educación moral*. Los cursos del actual Director del Instituto, Pierre Bovet, pasan en revista los instintos del niño, relacionándolos con la forma en que los maestros deben intervenir. Su libro sobre *el instinto combativo* reproduce uno de estos cursos, y puede dar una idea del método seguido.

c) Una atención especial es consagrada a todos los problemas que se relacionan con el *instinto sexual*.

d) Los problemas de *higiene moral*, de *instrucción moral* en la escuela, de *enseñanza antialcohólica*, de *disciplina*, de *enseñanza pacifista*, han sido examinados en los cursos y en series de lecciones especiales. La sugestión y la autosugestión han recibido una atención particular.

e) Las cuestiones de *educación religiosa* han sido abordadas en cursos especiales y conferencias.

f) Para la educación de los niños de tres a siete años, el Instituto fundó en 1913 la *Maison des petits* (la casa de los

pequeños). Los métodos de enseñanza que se aplican allí, la riqueza del material creado por sus directores, hacen de ella un centro muy interesante de observaciones y experiencias, donde los estudiantes encuentran materia para sus *monografías de niños*.

g) Alrededor de la *Maison des petits* se agrupan muchos cursos especiales interesantes para los educadores de los pequeños: un curso de *juegos al aire libre y de educación física*; un curso práctico de *actividad manual*, que en verano concede un lugar especial a la *jardinería* y al estudio de la naturaleza; cursos de iniciación artística: dibujo, composición ornamental, gimnasia rítmica (Instituto Jacques Dalcroze), música.

h) Para los alumnos que se preparan a la dirección de escuelas, existen cursos especiales de funcionamiento y organización de las escuelas primarias, historia de la Pedagogía, Pedagogía general, Didáctica, etc.

i) *La Pedagogía experimental* es objeto de un curso, que dicta el Director de la Oficina de Archivo y de Investigaciones escolares, que es también un especialista en cinematografía escolar.

j) *Las escuelas nuevas* y las experiencias que se hacen en este tipo de escuelas son objeto de un curso especial, que dicta el profesor Ferrière, director de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas. Los métodos especiales para la enseñanza de diversas materias: Composición, Dibujo, Ciencias, etc., son explicados anualmente por sus autores.

k) Los futuros maestros de niños anormales realizan una práctica en una clase especial, donde reciben cursos y realizan experiencias de Psicología, de Antropología, de Psicoanálisis, etc. Lecciones sobre las perturbaciones de la palabra, visitas a los asilos y una serie de conferencias ponen a los estudiantes en presencia de los problemas particulares que presentan ciertas categorías de niños desheredados.

l) Desarrolla un amplio programa de protección de la infancia, economía social,

etcétera, con el propósito de preparar a los estudiantes para una verdadera obra de acción social en favor de la infancia.

m) Se dan cursos especiales sobre todos los problemas relacionados con la *orientación profesional*. El Instituto Rousseau ha sido uno de los primeros en Europa en señalar la importancia de determinar científicamente las aptitudes profesionales de los niños.

Un especialista dirige los estudios y el trabajo que reclaman las *Monografías de los oficios* y los «*Tests*» de aptitudes profesionales. Los estudiantes colaboran en responder a las consultas del Gabinete de Orientación Profesional y están en contacto permanente con la Oficina central del aprendizaje.

n) Una de las últimas disciplinas incorporadas al programa del Instituto es la *Tecnopsicología*, por medio de la cual se trata de formar *psicólogos-consejeros* encargados de la *organización del trabajo* y de la *selección profesional* en los establecimientos comerciales e industriales.

Fuera de los trabajos que los estudiantes realizan en el *Laboratorio de Psicología Experimental*, son llamados a colaborar en los trabajos prácticos que el Instituto realiza en las fábricas y en los exámenes que confían las escuelas profesionales especiales.

Distribución de los cursos que se dan a los estudiantes maestros.

Los cursos que se organizaron para el período 1927-928 fueron los siguientes:

Días	CURSOS	Lugar donde se dan.
Lunes.	Ejercicios de lenguaje.	Universidad.
	Anatomía fisiológica.	Instituto Rousseau.
	Psicología experimental.....	Universidad.
	Visita de clases.....	Escuelas primarias.
	Historia de la Educación.....	Universidad.

Días	CURSOS	Lugar donde se dan.
Martes.	Psicología infantil ...	Laboratorio de Psicología.
	Psicología experimental.....	Universidad.
	Gimnasia.....	Escuelas primarias.
Miércoles.	Conferencia Emilio ..	Universidad.
	Educación moral.....	Universidad
	Bibliografía pedagógica.....	Instituto Rousseau.
Jueves.	Conferencia.....	Idem íd.
	Conferencia.....	Idem íd.
	La escuela y la familia.....	Universidad.
Viernes.	Dibujo.....	Universidad.
	Psicología experimental.....	Laboratorio de Psicología.
	Psicología general ...	Idem íd.
Sábado.	Gimnasia.....	Escuelas primarias.
	Canto.....	Instituto Rousseau.
	Visita de clases.....	Escuelas primarias.
	Pensamientos del niño.....	Laboratorio de Psicología.

Las estudiantes mujeres realizan los ejercicios prácticos en la *Maison des petits* del Instituto Rousseau.

LAUSANA

Organización general de la Escuela Normal.

El personal docente de las escuelas primarias del cantón de Vaud es formado en la Escuela Normal de Lausana—una de las más antiguas y prestigiosas de la Suiza—, la cual fué dirigida hasta hace muy poco tiempo por el conocido pedagogo J. Savary.

Este establecimiento comprende las siguientes secciones:

- a) Una Escuela Normal de Maestros.
- b) Una Escuela Normal de Maestras.
- c) Una Escuela Normal de Maestras de economía doméstica.

d) Una Escuela Normal de Maestras de retardados y anormales.

e) Una Escuela Normal de Maestras de trabajos a la aguja.

f) Una Escuela Normal de Maestras de Jardín de Infantes.

g) Cinco clases de Aplicación.

Planes de estudio de las diferentes secciones.

La Escuela Normal de Maestros (sección A) desarrolla el siguiente plan de estudios en cuatro años:

- 1.—Psicología.
- 2.—Pedagogía.
- 3.—Lengua y Literatura francesas.
- 4.—Aritmética.
- 5.—Elementos de Álgebra y Geometría, con ejercicios prácticos de agrimensura.
- 6.—Cosmografía.
- 7.—Contabilidad.
- 8.—Geografía.
- 9.—Historia.
- 10.—Instrucción cívica.
- 11.—Alemán.
- 12.—Física.
- 13.—Elementos de Química y Ciencias Naturales.
- 14.—Higiene.
- 15.—Música vocal e instrumental.
- 16.—Dibujo y modelado relacionado con la Historia del Arte.
- 17.—Caligrafía.
- 18.—Trabajos manuales.
- 19.—Nociones elementales de agricultura y horticultura.
- 20.—Gimnasia.
- 21.—Ejercicios prácticos de aplicación en las clases primarias.

La Escuela Normal de Maestras (sección B) desarrolla el mismo plan con los siguientes agregados:

La Puericultura, la Gimnasia rítmica y la Economía doméstica.

Los cursos de la Escuela Normal de Maestras de economía doméstica (sección C) duran dos años. El plan de estudios es el siguiente:

- 1.—Psicología.
- 2.—Pedagogía.

3.—Economía doméstica.

4.—Nociones generales de Química y Física relativas a la enseñanza de economía doméstica.

5.—Puericultura, cuidado de las enfermedades, higiene.

6.—Contabilidad.

7.—Trabajos de aguja.

8.—Cocina.

9.—Lavado y planchado.

10.—Jardinería.

Estos cursos son seguidos por todas las alumnas de la sección B durante el tercer año de estudios; pero las estudiantes que, además de obtener un diploma de enseñanza primaria, deseen obtener el diploma especial de enseñanza de economía doméstica están obligadas a seguir esta preparación durante el cuarto año.

La Escuela Normal de Maestras para clases de retardados y anormales (sección D) está destinada a las estudiantes de la sección B, que, además de su diploma de enseñanza primaria, deseen obtener el especial para la enseñanza de niños retardados o atacados de anomalías. La preparación para este diploma especial se hace durante el cuarto año de estudios, y ella comprende, además de las materias del curso ordinario:

1.—Nociones de Fisiología, Psicología y Didáctica, especialmente aplicadas a los anormales.

2.—Ejercicios prácticos realizados en las clases de retardados anejas al establecimiento.

La Escuela Normal para Maestras de trabajos de aguja (sección E) comprende un solo año de estudios. El plan es el siguiente:

1.—Nociones de Pedagogía.

2.—Economía doméstica e higiene.

3.—Nociones de Geometría.

4.—Teoría y práctica de los trabajos de aguja.

5.—Ejercicios prácticos en las clases primarias de aplicación.

La Escuela Normal de Maestras del Jardín de Infantes (sección F) comprende dos años de estudios, durante los cuales se desarrolla el siguiente plan:

- 1.—Psicología.
- 2.—Pedagogía.
- 3.—Lengua francesa.
- 4.—Elementos de Ciencias Naturales y de Higiene.
- 5.—Elementos de Geometría.
- 6.—Dibujo y modelado relacionados con la Historia del Arte.
- 7.—Caligrafía.
- 8.—Canto y Gimnasia rítmica.
- 9.—Música instrumental (armónium o violín).
- 10.—Trabajos manuales.
- 11.—Gimnasia.
- 12.—Ejercicios prácticos en las clases jardineras anejas al establecimiento.

Las lecciones de las secciones E y F son distribuidas en forma que puedan ser seguidas simultáneamente por los estudiantes de otras secciones.

Condiciones de admisión.

La edad mínima para ser admitido en las secciones A y B de la Escuela Normal es la de 16 años.

Para ser admitido en la sección C, economía doméstica, es necesario:

- 1.º Tener por lo menos 18 años.
- 2.º Poseer el diploma final de los estudios secundarios o una preparación juzgada equivalente.

Para ingresar en la sección E (trabajos de aguja) se exigen 17 años, y 16 para ser admitidos en la sección F (escuelas maternales).

Todos los candidatos son sometidos a un examen de admisión, que comprende las siguientes materias: Lengua francesa, Aritmética, Geografía, Historia y Canto. La prueba de Canto es eliminatoria.

Las aspirantes a la sección de trabajos de aguja (sección E) están dispensados del examen de Canto; pero deben, en cambio, realizar una prueba de costura.

El plan de estudios de las escuelas primarias del cantón de Vaud sirve de base a estos diversos exámenes.

En las pruebas de admisión se han ensayado durante algunos años los «*tests*» de aptitudes, con muy buenos resultados.

Pruebas exigidas para obtener el título.

Las pruebas exigidas para obtener el título son de dos series: 1.º Un *examen preliminar*, que tiene lugar al final del segundo o del tercer año de estudios; y 2.º Un *examen final* a la terminación del cuarto año.

El examen preliminar de la sección A comprende:

Lengua francesa: Gramática, Análisis y Ortografía.

Matemáticas: Aritmética, Geometría y Contabilidad.

Geografía: los continentes de Europa.

Física y Química.

Ciencias Naturales.

Historia: Universal y Nacional, hasta la Revolución francesa.

Alemán.

Caligrafía.

Historia Bíblica (facultativa).

Los exámenes preliminares de la sección B se hacen en dos series. La primera serie, que se realiza al final del segundo año, comprende:

Lengua francesa: Gramática, Análisis y Ortografía.

Contabilidad.

Geografía.

Historia general.

Ciencias Naturales.

Historia Bíblica (facultativa).

La segunda serie, que se realiza al final del tercer año, comprende:

Psicología e Historia de la Pedagogía.

Lengua francesa: Literatura.

Matemática.

Historia Nacional.

Geografía.

Alemán.

Física y Química.

Economía doméstica.

Los estudiantes que resulten eliminados en el examen preliminar no pueden continuar sus estudios. El que haya sido reprobado en una sola materia será admitido condicionalmente a seguir los cursos de la clase siguiente, pero queda obligado a someterse a un examen complementario so-

bre la materia en la cual fué reprobado.

El examen final de las secciones A y B abarca las siguientes materias:

Pedagogía: teórica y práctica.

Lengua francesa: Literatura, Composición, Lectura y Recitación.

Lengua alemana (sección A).

Matemáticas: Algebra y Geometría aplicada (sección A).

Cosmografía.

Higiene.

Agricultura y Horticultura (sección A).

Economía doméstica (sección B).

Historia contemporánea (sección A).

Instrucción cívica.

Canto y Música instrumental.

Dibujo.

Trabajos manuales.

Trabajos de aguja (sección B).

Gimnasia.

En cada una de estas series de exámenes hay pruebas escritas y pruebas orales.

Las pruebas escritas se relacionan con la Pedagogía teórica, Ortografía, Composición, Aritmética, Algebra, Contabilidad, Alemán y Caligrafía.

Las pruebas orales se relacionan con la Psicología, Pedagogía práctica (lecciones), Gramática y Análisis, Lectura y Recitación, Literatura, Alemán, Aritmética y Algebra, Geometría, Geografía, Cosmografía, Historia, Instrucción cívica, Ciencias físicas y naturales, Ciencias agrícolas, Economía doméstica, Higiene, Canto, Historia Bíblica.

Hay que agregar una prueba de Dibujo, Trabajos manuales, Trabajos de aguja, Música instrumental y Gimnasia.

Los exámenes de las secciones C, D, E y F se realizan en una sola serie, al final del último año de estudios, y comprenden las siguientes pruebas:

Sección C (maestras de economía doméstica): Una composición sobre un tema de Pedagogía. Una lección dada a las alumnas de la sección B. Interrogaciones orales sobre cada una de las ramas del programa. Un trabajo práctico de cocina, de planchado y de costura.

Sección D (maestras de retardados y anormales): La dirección, durante una

hora, de la clase de retardados. Interrogaciones sobre la Psicología de los anormales y sobre los métodos que les convienen especialmente.

Sección E (maestras de trabajos de aguja): Una prueba oral y otra práctica sobre el corte y la confección. Una lección a los alumnos de la Escuela de Aplicación. Una prueba oral de Geometría. Una prueba oral de Economía doméstica y de Higiene.

Sección F (maestras de clases jardineras): 1.º *Pruebas escritas:* Una composición francesa. Una composición sobre un tema de Pedagogía general. 2.º *Pruebas orales:* Psicología, Lectura, Pedagogía, Geometría, Ciencias Naturales, Higiene y Canto. 3.º *Pruebas prácticas:* Dibujo. Una lección a los alumnos de la Escuela de aplicación, Trabajos manuales.

La preparación profesional.

La preparación pedagógica se realiza principalmente en tercero y cuarto año de estudios. Ella comienza por la Psicología, la Historia de la Pedagogía y la Didáctica general, para terminar por la Didáctica especial y por la práctica en las clases de Aplicación.

Las clases de Aplicación son cinco: 1.º Una clase maternal dirigida por una maestra directora y una ayudante. 2.º Una clase semi maternal preparatoria, dirigida por una maestra de enseñanza primaria. Esta clase trata de establecer un puente sobre el paso que separa frecuentemente la enseñanza maternal y el comienzo de la primaria. La clase maternal recibe alumnos de cinco a siete años, y la semi-maternal es poblada con alumnos de seis a ocho años. En estas dos clases se aplica el método Montessori. 3.º La clase para retardados está formada por una veintena de niños de 7 a 15 años, retardados en su desarrollo o sufriendo anomalías de la vista, del oído, de la palabra, del sistema nervioso, etc. Esta clase está dirigida por una maestra especializada y no sólo está destinada a la preparación de maestros de anormales, sino que ella constituye un amplio campo de experiencias pedagógicas y psicológicas para toda la Escuela

Normal. 4.º Una primera clase primaria, con alumnos de 8 a 10 años, destinada a la práctica de los futuros maestros. 5.º Una segunda clase primaria, con alumnos de 11 a 15 años, destinada como la anterior a las lecciones prácticas.

Los ejercicios de aplicación están organizados en la siguiente forma:

Durante el cuarto año de estudios, abandonarán por turnos las clases teóricas durante una semana, para consagrarse por completo a la práctica de la enseñanza. Estas prácticas de una semana en las clases de Aplicación se repiten cinco veces en el año, de modo que cada alumno ejerce la práctica de la profesión durante 30 días en cuatro años de estudio. Evidentemente, demasiado poco.

Existía el propósito de exigir el certificado de estudios secundarios a los aspirantes a la Escuela Normal, o de aumentar los años de estudio de la misma; pero, hasta ahora, la Escuela Normal de Lausana no piensa en modificar su organización.

Evito el comentario detallado de los programas, porque, a mi juicio, no ofrecen ningún interés particular.

NEUCHATEL

Hasta 1900, los maestros eran formados en una sección pedagógica organizada dentro de los establecimientos de enseñanza secundaria; pero, a partir de entonces, esta sección especial fué separada, creándose una Escuela Normal para los dos sexos.

Los cursos duran tres años, y el plan de estudios que desarrolla es antiguo y limitadísimo. El examen para obtener el *Certificado de aptitud pedagógica* comprende las siguientes pruebas:

1.—Parte teórica.

a) Para los maestros y maestras:

1. *Metodología general*: Del método. Principios fundamentales de un buen método de enseñanza elemental. Procedimientos generales. Formas de enseñanza. Modos de enseñanza. Deberes escolares.

2. *Metodología especial*: Exposición teórica y práctica del método a seguirse

en la enseñanza de cada una de las materias del programa.

3. La Psicología y su aplicación a la cultura intelectual y moral de los niños.

4. Leyes, reglamentos y programas concernientes a la enseñanza primaria.

b) Para las maestras:

Froebel y su método: Las modificaciones que se le han hecho en Francia y en Suiza.

II.—Parte práctica.

a) Para los maestros y maestras:

1. Una prueba escrita sobre un tema de educación o de enseñanza.

2. Una o dos lecciones prácticas en la escuela primaria.

b) Para las maestras:

Una lección práctica en una clase maternal.

En algunas localidades del cantón de Neuchatel existen todavía las reducidas secciones pedagógicas de los Gimnasios. Son muchos los que piden su supresión con el propósito de que todos los maestros se formen en la Escuela Normal de Neuchatel. Casi la totalidad del personal enseñante llegó a hacer esta declaración: «La preparación actual del Cuerpo docente primario es insuficiente; es necesario proceder a una reorganización rápida y completa de nuestra enseñanza pedagógica. Los estudios serán hechos en una Escuela Normal única y obligatoria. Los estudios tenderán a una cultura general más extendida y más racional, sobre todo en el dominio científico, filosófico y pedagógico. Es indispensable un verdadero aprendizaje profesional teórico y práctico. Es necesaria la organización de una escuela de aplicación.»

Sin embargo, el estado de cosas no ha cambiado.

ZURICH

En Zurich existe actualmente el régimen de Escuela Normal con cuatro años de estudio (Escuela Normal de Kusnacht).

Los alumnos ingresan a los 15 años. La enseñanza comprende la parte general y la profesional. A esta última, especialmente, se le concede una gran atención. Desde

el segundo año de estudios comienza la práctica escolar, la cual va aumentando en los años siguientes. Durante el cuarto año, cada alumno visita durante una semana una escuela de la campiña, y durante otra semana, una escuela de la ciudad. Después de cada una de estas visitas, el alumno tiene la obligación de presentar un informe sobre el trabajo que ha realizado en la escuela, las lecciones dadas, planes desarrollados, observaciones, impresiones, etcétera.

Al final de los cuatro años de estudios se realizan las pruebas que dan derecho al diploma. La parte práctica es muy interesante: el día anterior a la prueba se le da a conocer al alumno el tema de la lección que deberá desarrollar en el momento del examen. El alumno está obligado a presentar al día siguiente — un momento antes de la prueba — un trabajo escrito sobre el desarrollo metodológico del tema, dando los fundamentos del punto que toma como comienzo y de por qué lo desarrolla en tal o cual forma.

Este trabajo escrito se exige también normalmente toda vez que un alumno desarrolla una lección práctica, con el agregado de que, después de dada la lección y de oídas todas las consideraciones críticas que haya sugerido, el estudiante agrega a su trabajo las *reflexiones* que considere oportunas.

El régimen de Escuela Normal está por reformarse en Zurich. Las fórmulas propuestas son las siguientes:

1.º Hacer de la Escuela Normal un Instituto de enseñanza secundaria, donde se dé una preparación intensiva de las Lenguas vivas, Matemáticas, Ciencias, Psicología y Pedagogía. En este Instituto se dará la cultura general que debe poseer un maestro, la cual se desarrollará en cursos que durarán cuatro años. La parte de enseñanza profesional será dada — durante tres semestres — en una sección especial de la Universidad.

Esta es la fórmula que rige ya en el cantón de Basilea, pero con la diferencia de que en Basilea, la preparación general se realiza en los Liceos de enseñanza se-

cundaria, y la profesional — que dura dos semestres —, en la Universidad.

2.º Si la primera fórmula no triunfa, la reforma se realizará igual sobre esta base. Los estudios normales durarán seis años: cuatro destinados a la preparación general, y dos a la preparación profesional. Los fundamentos más serios de esta reforma son:

a) La necesidad de superiorizar la preparación del maestro.

b) Tratar de que el maestro ingrese a los 22 años, pues se considera que a los 20 años no posee aún toda la madurez que exige esta profesión.

LAS LEYES DEL APRENDIZAJE

por el Dr. Percival M. Symonds,
de la Universidad de Columbia.

La reacción condicionada — La repetición. — Como se forman los reflejos. — Los reflejos condicionados. — El período latente de respuesta. — La ley de lo específico. — La inhibición.

La ley fundamental de todo aprendizaje es la de la reacción condicionada: *La estimulación de un órgano receptor ocurrida simultáneamente con la reacción de un órgano productor conduce a la formación de un nuevo enlace de estímulo-respuesta.* El ejemplo clásico de reacción condicionada es el perro de Pavlov. Es bien sabido que la vista o el olor del alimento es un estímulo suficiente para excitar las glándulas salivales. Pavlov arregló las condiciones de tal manera que le fuese posible medir la cantidad de saliva secretada. En seguida procedió a estimular las glándulas por la presentación de alimentos *y haciendo sonar, al mismo tiempo, un timbre.* Al fin, el solo sonido del timbre habría de hacer fluir la saliva. Watson, la Sra. Jones y otros han demostrado que las reacciones del miedo en los niños pueden condicionarse de la misma manera. Supóngase que un niño se atemoriza por un fuerte ruido. Preséntesele entonces un perro

al niño y hágase a aquél ladrar. El niño se atemoriza con el ruido (ladrido). Pero el perro es también un estímulo visual que ocurre simultáneamente con el estímulo auditivo, causa de la reacción del miedo. En otra ocasión, la sola vista del perro es suficiente para despertar respuestas de miedo. Esta es una reacción aprendida. O bien un pequeñuelo va al jardín zoológico. Allí ve un animal y la mamá del niño pronuncia el nombre del animal, león, que el niño repite. En otra ocasión, la simple vista del león es suficiente para que el niño diga león. (En este último ejemplo ha sido también necesario algún estímulo al principio para hacer que el niño diga algo.)

2. *La repetición es necesaria para que se forme la reacción condicionada.* Esta es la ley de la costumbre tan bien expresada por Thorndike. En el caso del perro de Pavlov, el timbre tuvo que tocarse muchas veces simultáneamente con la presentación de alimento antes de que el solo sonido del timbre fuera un estímulo suficiente para excitar la secreción de las glándulas salivales. Al parecer, en las reacciones humanas, el aprendizaje tiene lugar desde la primera experiencia, como en el caso del aprendizaje de la palabra león. Pero los experimentos en el caso del aprendizaje de palabras de idiomas extranjeros muestran que la repetición es necesaria. La ley de la costumbre parece ser una ley fundamental del aprendizaje.

3. *Si el estímulo no condicionado precede al estímulo condicionado, no se forma un nuevo reflejo.* Si se presenta el alimento y después se toca el timbre, no se forma ningún reflejo.

4. *Si el estímulo condicionado precede al estímulo no condicionado, se forma un nuevo reflejo.* Si se suena el timbre y momentos después se presenta el alimento, se forma el reflejo «sonido del timbre-flujo de saliva». Si el estímulo condicionado continúa durante el intervalo, el reflejo resultante recibe el nombre de *reflejo condicionado diferido*. Si el estímulo condicionado cesa antes de que se presente el reflejo no condicionado, el reflejo

resultante aprendido recibe el nombre de *reflejo vestigio*.

Estas dos leyes tienen una gran importancia en el procedimiento educativo, que puede resumirse como sigue: *en el estudio de una asociación, preséntese primero el elemento extraño*. Por ejemplo, en el estudio de un idioma extranjero, preséntese primero la palabra en el idioma extraño y después la correspondiente en el idioma vernáculo. O bien, si alguien trata de enseñar el significado de palabras extranjeras valiéndose de cuadros, objetos o acciones, preséntese la palabra nueva y extraña simultáneamente con el cuadro, objeto o acción, o bien antes.

Puede haber dificultad en enseñar a un niño que extienda su servilleta en su regazo si se le llama la atención sobre esto después de que ha comenzado la comida. Pero será muy fácil que adquiera este hábito si se le recuerda que extienda su servilleta antes de principiar la comida, o precisamente al sentarse a la mesa, de tal suerte que este acto pueda asociarse con el de sentarse.

Un profesor competente de historia que trate de relacionar lo pasado con lo presente dará a conocer el acontecimiento histórico antes que la condición actual más familiar. Este es, probablemente, el método típico de enseñanza: presentar la palabra nueva, la situación no familiar, el incidente extraño en primer lugar y referirlo en seguida a algo familiar. En este caso, las recientes investigaciones están apoyando científicamente las prácticas establecidas.

5. *Los reflejos condicionados simultáneos se forman más rápidamente.* Lo nuevo y lo viejo deberían presentarse ligados lo más estrechamente posible en el tiempo y en el espacio. Si se trata de aprender una nueva palabra, debe presentarse inmediata a su sinónimo, poniendo siempre en primer término la palabra extranjera. Si la asociación es entre dos estímulos visuales, deben colocarse lo más cerca posible, de tal suerte que el intervalo de tiempo entre ellos sea únicamente el tiempo que corresponde al movimiento

del ojo de un estímulo al otro. Esto es probablemente una explicación del valor de las gráficas para facilitar la representación de datos. Parecería ser como si el carácter esencial de una presentación efectiva consistiera en el tiempo necesario para hacer la comparación y que la contigüidad espacial es un factor importantísimo. Esto hace pensar que la presentación visual es, en lo general, más efectiva que la presentación auditiva. El intervalo de tiempo en la presentación visual está limitado únicamente por la rapidez del movimiento del ojo. El intervalo de tiempo en la presentación auditiva es necesariamente más largo, porque no puede pronunciarse una palabra antes de haber terminado la otra. Probablemente, la forma de representación más efectiva es una combinación visual y auditiva, porque de esta manera puede lograrse casi la simultaneidad.

6. *El período latente de respuesta (intervalo de tiempo entre el estímulo y la respuesta) en una respuesta condicionada es igual al intervalo entre los dos estímulos.* Cuando un niño está aprendiendo a obedecer las órdenes de su mamá, los esfuerzos deberán tender a que el estímulo eficiente (no condicionado) no se presente mucho tiempo después de la voz (estímulo condicionado). Por ejemplo, supóngase que el niño va a tocar un radiador caliente. Si el niño es pequeño y no ha aprendido a responder al lenguaje, las voces de la madre «no lo toques» no tendrán ningún objeto. Si la madre ve que el niño va a tocar el radiador y dice «no lo toques» y el niño lo toca y se quema, la próxima vez que la madre diga «no lo toques», el niño responderá a sus palabras con un alejamiento, aun cuando el objeto no sea precisamente un radiador. Si la madre dice «no lo toques» en el mismo instante en que el niño toca el radiador o un segundo antes, el aprendizaje tiene lugar rápidamente, y la respuesta a un posterior «no lo toques» tiene lugar inmediatamente. Pero si la madre dice «no lo toques» algunos segundos antes de que toque el radiador, el aprendizaje se verifica lentamente y las respuestas subsecuentes se verifican con

menos prontitud. En general, cuando se trate de enseñar a obedecer, debe procurarse en los primeros grados del aprendizaje que la respuesta siga prontamente a la petición o mandato. Será útil, en este respecto, emplear de preferencia verbos para los actos familiares. Si la madre habla en forma de imperativos mientras el niño está comiendo o realizando otras actividades habituales, el hábito de responder prontamente a un mandato se adquiere más fácil y seguramente.

Este principio se aplica también a los castigos. La experiencia de evitar un radiador por haber tocado un radiador caliente es una forma de sanción natural. La reacción no condicionada es el alejamiento que sigue al estímulo de la quemadura. Puesto que los dos estímulos, quemadura y visión, obran simultáneamente, el aprendizaje es inmediato y efectivo. Pero si el niño deja abandonado, por la noche, un juguete a la intemperie y se le echa a perder, lo que es también una sanción, el aprendizaje no tiene lugar necesariamente. En este caso, la respuesta no condicionada es la respuesta al juguete deteriorado. Pero el estímulo condicionado, teniendo lugar durante la noche, está demasiado alejado para que sea un estímulo efectivo para meter el juguete. Este aprendizaje, si llega a verificarse, ha de ser mediante el lenguaje que proporciona estímulos sustitutos.

Los castigos, en general, deberían seguir inmediatamente al acto que tratan de modificar.

7. *La rapidez con que se establece un reflejo condicionado está en relación con la intensidad del estímulo condicionado.* En la escuela, en general, el aprendizaje depende, más de lo que generalmente se dan cuenta los maestros, de la claridad y viveza de los estímulos. Gran parte de la efectividad del aprendizaje depende de la buena luz, de la clara impresión y de las buenas ilustraciones en el encerado. La enunciación y la voz del maestro son también factores importantes. El niño que está aprendiendo a responder a la voz de su madre hace el aprendizaje más rápidamente.

te si la voz es clara, fuerte y distinta. En el ejército se conoce la importancia de las órdenes claras, precisas, enfáticas, para el rápido aprendizaje de los ejercicios militares.

7 bis. *Un estímulo condicionado demasiado intenso retarda la función del reflejo.* La razón de esto es que un estímulo demasiado intenso determina probablemente otras respuestas, con frecuencia emocionales, que pueden entorpecer el aprendizaje. Por esta razón, la luz no debe ser cegadora, ni debe el maestro gritar repentinamente, pues las reacciones que siguen a estos vigorosos estímulos, repentinos e inesperados, son perjudiciales para el aprendizaje.

8. *La fuerza o intensidad de la respuesta condicionada es proporcional a la intensidad del estímulo no condicionado.* Esta ley debería ser comparada con la precedente. La rapidez del aprendizaje es proporcional a la intensidad del estímulo condicionado; la intensidad del aprendizaje es proporcional a la intensidad del estímulo no condicionado. Las palabras nuevas de un idioma extraño se aprenden mejor si se asocian con los sinónimos más conocidos del idioma propio. Los acontecimientos y personajes históricos, así como los lugares y procesos geográficos, se recuerdan mejor si se asocian con los acontecimientos, personajes o procesos más comunes, familiares o contemporáneos. Esta es la razón del uso de diagramas, ilustraciones, modelos, etc., en la enseñanza.

9. *Los estímulos condicionados discontinuos conducen más rápidamente al aprendizaje que los continuos.* Esta es, en parte, la razón de los estudios con intervalos de tiempo.

10. *El reflejo resultante de dos estímulos condicionados simultáneos es más vigoroso que el originado por uno solo. La ley del reforzamiento.* Esta ley se refiere a la magnitud de la respuesta. Ejemplos de esto pueden hallarse en los experimentos sobre la distracción. Las distracciones, en vez de disminuir la cantidad de trabajo mental, con frecuencia la

aumentan. Si algún ruido, alboroto o confusión o la presencia de otras personas se condicionan con ciertas reacciones, su presencia contribuye a aumentar la intensidad de tales reacciones.

11. *Un reflejo condicionado establecido en relación con determinado estímulo no conduce a la formación de otro reflejo condicionado. La ley de lo específico.* Esta ley es de gran importancia en educación. Niega categóricamente la posibilidad de la transferencia. La transferencia sólo tiene lugar cuando se forma un nuevo reflejo condicionado, de la manera ordinaria. Casos aparentes de transferencia tienen lugar debido a que algún aspecto sutil de la situación constituye el estímulo condicionado.

12. *Si una respuesta condicionada no se ejercita durante un largo período de tiempo, su fuerza disminuye. La ley del olvido.*

12 a. *Aunque debilitados por el desuso, pueden presentarse después de un lapso más o menos largo los reflejos condicionados, y adquirir su fuerza primitiva en un espacio de tiempo mucho menor que el requerido para la formación de un nuevo reflejo.*

13. *Si se aplica varias veces sucesivas un estímulo condicionado sin acompañarlo del estímulo no condicionado, el reflejo disminuye rápidamente de intensidad, y puede extinguirse bien pronto de esta manera. La ley de la fatiga.* Esta ley tiene importantes aplicaciones educativas. El niño que ha llegado a responder a las palabras «no lo toques» bien pronto perderá la respuesta condicionada si se le repite con frecuencia el mandato. Así, el maestro que repite constantemente «quietos» o «atención» hallará pronto que sus palabras han perdido su efecto. Esta ley da la razón de la ineficacia de estar continuamente regañando, y se aplica a cualquier forma de actividad aprendida. Mediante la continua aplicación, puede llegar a embotarse o extinguirse casi toda forma de actividad aprendida. Nótese que no es la simple repetición la que disminuye la intensidad de la respuesta, sino la repe-

tición que no va acompañada del estímulo no condicionado. Con una motivación suficiente, la fatiga no tiene lugar.

13 a. *Mientras más corto sea el intervalo entre las aplicaciones aisladas, más rápida será la extinción.*

13 b. *Los reflejos vestigios y los diferidos sufren un proceso de extinción mucho más rápido que los reflejos simultáneos correspondientes.*

14. *Un reflejo condicionado que ha sufrido tal extinción se regenera espontáneamente después de un intervalo de pocas horas.* Esta debería ser otra base para el aprendizaje discontinuo.

15. *Extinciones repetidas ejercen una acción mucho más profunda y la regeneración espontánea es más débil e incompleta.* Cuando esto acontece, la respuesta puede emplear un espacio de tiempo mayor para establecerse nuevamente que el requerido para la formación de una nueva respuesta. Las leyes 13, 14 y 15 son la base de la eliminación de las reacciones por familiaridad. Un buen ejemplo es la eliminación de las reacciones de miedo por la repetición del estímulo condicionado. Si un niño ha aprendido a temer a los perros mediante un proceso de condicionamiento, puede eliminarse este miedo por la frecuente presencia de un perro, siempre que no haya presente algún otro estímulo de miedo. «La familiaridad engendra desdén», es una expresión proverbial de esta ley. Por un proceso semejante, llegamos a no tomar en consideración el aspecto desagradable de un alimento, o sonidos, olores, etc., desagradables.

16. *La extinción de una reacción condicionada respecto de un estímulo particular no tiene efecto sobre la intensidad de otros reflejos condicionados.* Las leyes 13, 14 y 15 forman la base del discernimiento. Cuando se ha formado un reflejo condicionado, existen, además del estímulo principal, una gran variedad de estímulos secundarios. Algunos de éstos constituyen irradiaciones en el mismo órgano sensorial. Por irradiación se entiende la respuesta a modos semejantes de es-

timulación, como un sitio de la piel cerca del sitio empleado originalmente como estímulo, o un tono que no difiera de 200 ó 300 vibraciones del tono usado originalmente como estímulo. Algunos son simplemente estímulos coincidentes de temperatura, luz, movimiento del aire, sonido, etc. Si estos estímulos accesorios se eliminan mediante repetidas aplicaciones en ausencia del estímulo no condicionado, entonces la reacción condicionada corresponde a un estímulo enteramente específico. En los seres humanos da origen esto a respuestas altamente diferenciadas, que el que esto escribe ha llamado en alguna ocasión «coactos». Estos coactos pueden ser expresados por verbos, y entonces reciben el nombre de conceptos.

17. *Si mientras ocurre un reflejo condicionado, o poco antes se presenta otro estímulo adicional, se debilita el reflejo condicionado.*

17 a. *Cuanto más intenso es el estímulo adicional o extra, tanto mayor es su poder inhibitorio.*

17 b. *Esta inhibición es sólo temporal.*

17 c. *Por la repetición, se debilita el poder inhibitorio del estímulo extra.* Este fenómeno se conoce por *inhibición externa*. El estímulo perturbador puede ser muy ligero y, sin embargo, tener influencia dominante. Un ejemplo de esto es la nerviosidad que se experimenta ante el público. Las situaciones nuevas o extrañas pueden impedir o alterar completamente las formas habituales de respuesta en los niños. La presencia de una persona nueva en la casa puede modificar profundamente las respuestas de un niño a sus juguetes, su madre y sus objetos familiares.

La inhibición interna se ha descrito también en la ley 13. El discernimiento es un caso especial de inhibición interna en el que la reacción se refiere a estímulos específicos. El período latente en los reflejos-vestigios y en los diferidos es también una forma de inhibición interna.

18. *La inactividad que resulta de la repetición del estímulo condicionado en ausencia del estímulo no condicionado*

(ley 13) (también el discernimiento) y la inactividad en las reacciones vestigios y en las diferidas son en sí mismas reacciones condicionadas, un estado de inactividad adquirida. Las diferentes inhibiciones internas experimentan reforzamiento (ley 10), pueden hacerse desaparecer experimentalmente (o reaparecer) (ley 13), los estímulos causantes de las inhibiciones externas pueden distinguirse unos de otros y pueden hacerse reaparecer mediante la aplicación de un estímulo extra (ley 17). Este concepto de la inhibición como una forma positiva de reacción—una respuesta por medio de la inactividad—es útil. Indica que las inhibiciones se presentan y desaparecen exactamente de la misma manera que las reacciones positivas. Gran parte de la educación de la conducta descansa en inhibiciones. Se enseña a los niños a que no lleven a la boca objetos que puedan hacerles daño, a que no se ensucien las manos ni los vestidos, a no dejar abandonados objetos, a que no crucen la calle sin detenerse a mirar antes si no se acerca un automóvil, etc. La aplicación de las leyes 13 y 17 a la eliminación de las inhibiciones es especialmente importante, pues gran parte de la higiene mental consiste en la destrucción de las inhibiciones. El arte de los psicoanalistas parece consistir en la eliminación de los estímulos no condicionados que refuerzan persistentemente las reacciones condicionadas.

19. *Si un estímulo se ha condicionado positivamente a una cierta reacción, y otro estímulo se condiciona a la ausencia de esa misma reacción, la presencia de este último estímulo disminuirá el poder del primero.*

19 a. *Mientras más corto es el intervalo entre los dos estímulos, mayor es el efecto.* Como un ejemplo de esta ley, podemos considerar el caso de un niño que ha aprendido a temer a un perro. Si el perro lo mantiene cogido la mamá, la reacción de miedo se debilita. En este caso, la madre es un estímulo que no produce miedo. Así, pues, la presencia de la madre tiende a debilitar la reacción de miedo al

perro. (De manera semejante hay una ligera tendencia a condicionar la respuesta de miedo con la madre.) Sin embargo, puede usarse esta ley para la destrucción de reacciones positivas o de inhibiciones.

20. *Los estímulos condicionados pueden servir como estímulos no condicionados en subconsecuentes reacciones a estímulos neutros.* Esto indica que el proceso del aprendizaje puede prolongarse indefinidamente, transfiriéndose el proceso del condicionamiento de un estímulo a otro.

21. *El proceso del establecimiento de inhibiciones, y particularmente el de discernimientos muy delicados, ejerce un efecto perturbador sobre otras reacciones e inhibiciones, y llevado al extremo origina un estado de excitabilidad general y neurastenia.*

22. *Los estados orgánicos internos, así como la secreción glandular, influyen sobre la intensidad de los reflejos condicionados y la rapidez con que se aprenden.*

23. *Los reflejos condicionados pueden establecerse más rápidamente en los jóvenes que en los viejos.*

Estas leyes, que describen el aprendizaje como formas de reflejos condicionados, ofrecen una nueva exposición de la mayor parte de las leyes reconocidas del aprendizaje. Una de éstas, la llamada *ley del efecto*, no se desprende del estudio de los reflejos condicionados. Aunque la ley del efecto expresa verazmente un proceso del aprendizaje, es posible que sea de una naturaleza diferente de la de las leyes antes mencionadas que describen la formación de las reacciones condicionadas. La ley del efecto parece referirse a la influencia de una reacción sobre otra, especialmente a la influencia de las reacciones a estímulos periféricos sobre las reacciones a estímulos orgánicos o viscerales. Como su nombre lo indica, esta ley representa el efecto de una serie de reacciones sobre otra serie.

El dominio perfecto de la educación parece implicar dos cosas, siendo la primera el análisis de las reacciones en sus reac-

ciones condicionadas constituyentes: en otras palabras, se requiere un análisis más penetrante de los estímulos aislados y de las respuestas en cualquier forma de aprendizaje. Este análisis, que es con frecuencia difícil de llevarse a cabo, puede facilitarse si se tienen presentes las posibilidades de error o de aberración. Una lista completa de las posibilidades de error coincide con la lista completa de las reacciones comprendidas en el hábito o habilidad que se está adquiriendo. Particularmente importante en el terreno de la educación de la conducta es el análisis de la combinación de los diferentes órganos de los sentidos como esferas de impresión y de los grupos de músculos como esferas de expresión. Entre estas relaciones sobresale la relación entre lo verbal, tanto como estímulo y como respuesta y otros tipos de reacción. El segundo medio de dominio en cuestión educativa es la aplicación de las leyes del aprendizaje a la formación de estas reacciones condicionadas en grupos de hábitos o habilidades.

(Del número de marzo de la Revista *Coopera*, de Méjico.)

LA ADAPTACIÓN DE LA ESCUELA A LA VIDA RURAL

por G. Marnot,

Maestro de Saint-Martin-sur-Oreuse (Yonne).

La adaptación de la escuela a la vida rural tiene por objeto:

1.º Hacer que el niño de nuestros campos ame el medio en que vive, haciéndosele conocer y comprender mejor.

2.º Dar al futuro cultivador los conocimientos generales y profesionales que más adelante le facilitarán grandemente su tarea y le permitirán obtener de la tierra un rendimiento más proporcionado a sus esfuerzos.

Esta adaptación se afirma como uno de los medios susceptibles de favorecer la conservación de la tierra, y al mismo tiempo responde a la necesidad de hacer que

nuestro país marche por un camino en el que las demás naciones le han precedido desde hace mucho tiempo.

Para lograr este fin debe ser reorganizada la escuela rural elemental y creada una enseñanza postescolar agrícola.

La vida escolar del joven campesino puede dividirse en tres períodos:

Primero. *El niño hasta los 12 años.*— Durante este período no debe haber diferencia entre la cultura del niño del campo y la del de la ciudad: idénticos programas de enseñanza, el mismo examen del certificado de estudios. Pero esta enseñanza, por una cuidadosa elección de lecturas, de temas de trabajo, y gracias al influjo personal del maestro, permanecerá lo más adecuada posible al medio rural.

Segundo. *El niño de 12 a 14 años.*— Este período debe ser considerado como de transición; es el paso de la escuela al oficio. Se proseguirá con la cultura general, pero ya se dará una orientación profesional al estudio de ciertas materias que se refieren directamente a la profesión de labrador.

Tercero. *El adolescente mayor de 14 años.*— A este período debe corresponder una verdadera cultura profesional destinada a formar al trabajador, y un complemento de instrucción general destinada a formar al hombre y al ciudadano. Los programas de enseñanza relativos a la profesión, redactados con la colaboración de representantes del mundo agrícola, deberán estar exclusivamente en correspondencia con las necesidades de la región.

Esta nueva organización de la escuela requiere, en sus diferentes períodos, la aplicación del método de observación directa de las cosas y del medio, en particular por el desarrollo de las clases-paseos.

En los dos primeros períodos, la necesidad de evitar las pérdidas de tiempo, tan desfavorables en las escuelas de clase única, lleva consigo la extensión del método de coeducación. Por último, se afirma el papel de un material de enseñanza apropiado: museo escolar con rocas, plantas, insectos de la región, herramientas de jardín para los muchachos, utensilios de co-

cina para las muchachas, aparato de proyecciones o cinematógrafo, T. S. H.

En el tercer período, las observaciones en el campo de experiencias, las visitas de explotaciones y los ejercicios de medida de tierras para los muchachos, la práctica de la cocina y la asistencia a las consultas de criaturas para las muchachas, caracterizan el método que debe emplearse. El material de enseñanza comprende, además del cinematógrafo y la T. S. H. ya indicadas más arriba, un pequeño museo laboratorio agrícola, herramientas de labranza e instrumentos de medida de tierras para la enseñanza masculina, y para la femenina, una cocina con el material necesario para la enseñanza del hogar. Será creado un campo de experiencias y la biblioteca conservada y desarrollada.

La asistencia es obligatoria durante toda la duración de los estudios, es decir, hasta los 18 años, y facultativa después de esta edad. En el segundo período están previstas dispensas de escolaridad durante tres meses, en la época de los grandes trabajos agrícolas. En el tercer período, la enseñanza se dará a razón de una o dos tardes por semana, en invierno, del 15 de noviembre al 15 de marzo. Son suprimidos los cursos nocturnos o de adultos.

Los estudios del primer período son sancionados por el certificado de estudios primarios; los del segundo período, por un examen sufrido el mismo día, y que consista, principalmente, en pruebas sacadas del actual certificado de estudios: ciencias aplicadas a la agricultura, enseñanza económica, dibujo, costura. Los estudios del tercer período necesitan igualmente estímulos destinados a recompensar, por una parte, la buena asistencia y, por otra, los resultados obtenidos.

Estas enseñanzas se pondrán bajo la dirección del maestro, que en el tercer período será secundado por colaboradores locales. A fin de que pueda realizar en buenas condiciones la misión que se le ha confiado, se han previsto alivios que conciernen a la labor actual del maestro rural, pesada ya tanto desde el punto de vista escolar como post-escolar. Para ase-

gurar su perfeccionamiento en las cosas agrícolas, serán creadas residencias especiales bajo la dirección de los directores de servicios agrícolas y profesores de agricultura. Por último, para mantener durante mucho tiempo en el mismo puesto al buen maestro rural y evitar que sea también él atraído por la ciudad, son indispensables estímulos materiales y morales.

Tales son, muy brevemente resumidas, las directivas que deben conducir a la organización racional de la escuela rural moderna.

Esta breve exposición de la cuestión que yo he tratado en el segundo Congreso de la Federación departamental de las obras complementarias de Yonne debe completarse con algunos extractos de la Memoria que presenté en tal ocasión.

La necesidad de una nueva organización de la escuela ha sido ya frecuentemente demostrada. Pero, ¿qué se ha hecho hasta hoy? Nada, o muy poco...

Por eso, nosotros buscamos, en el estado actual de nuestra legislación escolar, las reformas susceptibles de ser realizadas inmediatamente, y que nos llevarían lo más cerca posible del fin perseguido. Queríamos conseguir la creación de un organismo, en cierto modo transitorio, que prestando ya notables servicios a las poblaciones rurales, sacudiera las inercias y diera el necesario impulso a la elaboración por consecuencia de una organización definitiva y racional.

El diario *Le Temps*, del 30 de setiembre de 1927, solicitaba de los maestros que ayudaran al campesino a modernizarse. Este es también nuestro deseo, pero para realizarlo es necesario, primero, «modernizar» nuestra escuela, y aquí está todo el problema de su nueva adaptación.

Examinemos primero la enseñanza escolar, es decir, la que se da al niño hasta los 14 años.

Hasta los 12 años creemos que los programas de enseñanza deben ser los mismos para los niños de las escuelas rurales o urbanas. Hay, en efecto, un *mínimum* de conocimientos, que son la base de toda enseñanza y que debe ser conocido por

todos. Este *mínimum* debe poseerlo todo niño normal a la edad de 12 años y ser sancionado por el certificado de estudios primarios.

Para nosotros, maestros rurales, no se trata más que de dar al niño, en estos primeros años, fuertes impresiones, resultantes de la elección de temas de trabajo, de lecturas, del ambiente del medio y, sobre todo, del influjo personal del maestro; en una palabra, consagrarnos no solamente a no contrariar en nada la vocación campesina, sino, por el contrario, a desarrollarla.

Aprobamos sin reservas todas las notables instrucciones que acompañan a los programas de 1923, y su espíritu: dar al niño una educación utilitaria y desinteresada, realista e idealista, se nos impone más que nunca.

Pero los programas mismos no nos satisfacen, porque no ofrecen más que títulos generales y dejan al maestro el cuidado de interpretarlos, de discernir «lo que no está permitido ignorar». ¡Qué de abusos ha hecho nacer esta simple frase! Basta echar una mirada sobre nuestros manuales escolares para persuadirse de ello.

Un aligeramiento es más que nunca indispensable, sobre todo en nuestras escuelas de clase única, si queremos dar a la escuela rural la orientación conveniente.

Para ello pedimos programas detallados, pero muy sencillos, que limiten lo esencial indispensable en el niño de 12 años, programas que contengan las cosas susceptibles de ser enseñadas a este niño y solamente consideradas como base, con miras a la iniciación de la cultura. Difícil tarea, sin duda, pero necesaria, indispensable.

El método activo es el que conviene eminentemente a nuestra enseñanza, pero no puede acomodarse a los programas tal como los aplicamos actualmente. La escuela moderna debe ser, ante todo, una escuela viviente; gracias al método activo, todo de observación, estando considerado el medio como centro de interés permanente, el niño vivirá realmente en él.

Si para que este método sea aplicable es indispensable el aligeramiento de los

programas, es preciso también que la escuela sea dotada del material necesario: museo escolar, formado principalmente por los niños, muestras de plantas, insectos, rocas de la región, material científico, pequeñas herramientas de jardín y de labranza, utensilios de cocina para las niñas... Y el aparato de proyecciones, el cinematógrafo, la T. S. H., todo esto forma parte del material de la escuela activa de la escuela moderna. Y nada vale tanto como el contacto directo con la tierra, las flores, los árboles y toda la naturaleza: la visita al jardín, al campo de experiencias, y, sobre todo, las clases-paseos.

Debiendo adaptarse nuestra enseñanza al medio que nos rodea, se concibe difícilmente una escuela rural estrechamente cerrada a los campos y bosques que forman su horizonte. Ventanas siempre abiertas al aire puro, puertas frecuentemente abiertas al campo para las clases-paseos: tal debería ser nuestra escuela de aldea.

El método de coeducación debe ser aplicado igualmente en todas partes donde existan dos escuelas especiales de clase única. La experiencia ha demostrado desde hace mucho tiempo las ventajas que ofrece desde el punto de vista de la enseñanza; por otra parte, este sistema permite reunir los esfuerzos del maestro, en lugar de dispersarlos, y economizar un tiempo muy apreciable, que podrá emplearse útilmente en los cursos post-escolares.

Es indispensable la prolongación de la escolaridad hasta los 14 años. Que se acuerden dispensas de asistencia durante tres meses, en el momento de los grandes trabajos agrícolas, a los niños de 12 a 14 años; que se concedan socorros a las familias numerosas y verdaderamente necesitadas, y ya no habrá ninguna objeción que formular contra una asistencia que se haga obligatoria hasta esta edad.

De los 12 a los 14 años es, además, cuando el alumno realiza el mejor trabajo, la actividad escolar es más intensa y más fructífera, las nociones aprendidas se graban más profundamente. Este período de escolaridad, en nuestra opinión, sería lógicamente empleado en el paso gradual de

la escuela al oficio; es decir, que comenzaríamos a dar a nuestra enseñanza una orientación verdaderamente profesional, tratando de las ciencias en sus aplicaciones a la agricultura y a la enseñanza doméstica y aun haciendo frecuentar ya a estos niños los cursos post-escolares.

El certificado de estudios debe sancionar los estudios primarios, base de la cultura general que daremos al niño hasta los 12 años. Este examen se encontrará naturalmente más accesible a la mayoría de los niños a consecuencia de la aplicación de programas limitativos. No deberá contener ningún límite de edad, porque la posesión de este diploma no será una dispensa de asistencia; presentaremos a los 13, aun a los 14 años, los alumnos peor dotados, lo que nos permitirá, dando con ello satisfacción a las familias, recompensar y estimular a los alumnos, que a veces realizan una suma de esfuerzos superior a la dada por los dichosos elegidos.

Por otra parte, se impone la necesidad de sancionar esta enseñanza de espíritu, un poco diferente dada de los 12 a los 14 años. ¿Es imposible organizar para estos niños el mismo día del C. E. P. un examen, referente, sobre todo, a cuestiones de orden profesional: agricultura, enseñanza doméstica, costura, dibujo, materias que, naturalmente, ya no formarían parte de las pruebas del C. E. P.?

Este examen, en nuestra opinión, podría ser instituido sin gran recargo para las Comisiones, puesto que el número de las composiciones trasladado al uno sería sacado del otro. Se les entregaría, o bien un diploma, o una mención especial, que figuraría en el diploma del C. E. P.

He aquí las principales directivas que querríamos ver aplicadas a la nueva organización de nuestra escuela elemental, a fin de adaptarla a la vida rural.

Si nos parece relativamente fácil adaptar nuestra enseñanza escolar al medio rural, la tarea se hace más compleja cuando se trata de la enseñanza postescolar, porque entonces necesitamos crear y adaptar a la vez.

Pensar que se puede organizar verdade-

ramente de una día a otro una enseñanza post-escolar agrícola obligatoria con esperanza de éxito nos expone a sufrir grandes desilusiones. Sería obrar sin tener en cuenta la psicología del pueblo de nuestros campos. El campesino es escéptico, desconfiado por naturaleza. De una prudencia a veces exagerada, pero dotado de un robusto buen sentido, no acepta los nuevos métodos más que después de haberlos juzgado por sí mismo, cuando está en presencia de los resultados.

De aquí la necesidad de crear primero un organismo de transición, de hacer atractiva de cualquier modo esta enseñanza, que estamos seguros habrá de imponerse pronto, consiguiendo las simpatías del mundo rural.

Para nosotros es inútil insistir sobre la necesidad de esta enseñanza, es un deber imperioso, cuyo cumplimiento no puede retardarse por más tiempo.

En lo que concierne a los programas, nos inspiraremos una vez más en las Instrucciones de 1923: «Formar al trabajador, al hombre, al ciudadano, que no son tres seres diferentes, sino tres aspectos del mismo ser.»

Los programas de enseñanza general podrán ser establecidos por los Inspectores y los delegados de personal. Serán la consecuencia natural de los conocimientos enseñados en la escuela primaria, pero no temamos, aplicándonos de lleno a formar al futuro labrador, educarle por encima de su profesión, de manera que le demos una enseñanza que llegaría a encerrar el espíritu del futuro campesino en una vida estrecha limitada por sus campos y sus bosques.

La educación cívica tiene aquí verdaderamente su puesto. No es una ciencia de niños, sino de adolescentes. Es el momento de enseñar al futuro ciudadano sus deberes y derechos, al mismo tiempo que el mecanismo y el funcionamiento de nuestras instituciones.

Los programas de enseñanza agrícola propiamente dicha deberán tener en cuenta, sobre todo, los deseos de los interesados, y ser establecidas en colaboración

con los delegados de las Asociaciones agrícolas, de las Cámaras de agricultura y los profesores de agricultura de la región. Dadas las condiciones locales de vida, las del clima, del suelo, las condiciones económicas más generales, nos preguntamos cuáles son los puntos precisos sobre los que debemos emplear nuestros esfuerzos.

En cuanto a los métodos a emplear, pocos o ningún libro, pero especialmente examen de los resultados procedentes de experiencias hechas realmente en la escuela, en el campo de demostraciones o en casa de un cultivador que nos prestará su concurso. Las clases-paseos consistirán en trabajos en el campo de experiencias, visitas a las explotaciones, medida de tierras, etc.

Nuestra escuela deberá ser provista de productos e instrumentos necesarios para la constitución de un pequeño museo laboratorio agrícola, material de medida de tierras, herramientas de labranza, y para las muchachas de una cocina y del material necesario para la enseñanza doméstica.

Sobre todo, la biblioteca no será descuidada, y vendrán a completarla revistas de tendencia profesional. Recordemos también el aparato de proyecciones, el cinematógrafo y la T. S. H., que están estrechamente ligados a esta organización. Todo esto es necesario para que nuestra enseñanza sea viva, atrayente, y por esto mismo, realmente útil.

Evidentemente que la dirección de estos cursos será confiada al maestro; sobre él recaerá esta pesada tarea: no podría ser de otra manera. Será excelente, por tanto, que se manifiesten las buenas voluntades y le aporten el apoyo de sus conocimientos particulares o de su experiencia profesional.

No hablamos de los concursos que se nos han concedido de antemano: directores de servicios agrícolas o de la oficina departamental, profesores de agricultura, agrupaciones agrícolas diversas, de una ayuda preciosa, indispensable, para la organización de conjunto, pero que no pue-

den participar efectivamente en cada curso en particular.

Pero hay otros además: colegas retirados, delegados cantonales calificados, artesanos rurales, cultivadores experimentados, médico, veterinario, etc..., y, en general, todos los amigos de la escuela que puedan ayudarnos con cualquier título. A pesar de todo, no nos hagamos demasiadas ilusiones en este punto: *el maestro deberá, sobre todo, contar consigo mismo.*

Los cursos de adultos deben ser suprimidos; la escuela diurna debe sustituir a la nocturna para los adolescentes.

¿Es imposible obtener que en invierno, del 15 de noviembre a 15 de marzo, por ejemplo, los cultivadores se priven del concurso de estos jóvenes durante una o dos tardes por semana? Los niños de 6 a 12 años tendrán entonces permiso, y su instrucción no perderá nada con ello, ya que los tendremos a nuestro lado algunos años más que hoy, y en una edad en que serán capaces de aprovechar nuestras enseñanzas en las mejores condiciones.

En Alemania y en Austria, los niños de la escuela primaria no están obligados más que a dos horas diarias de presencia, y la duración de la enseñanza aumenta progresivamente, hasta llegar a seis horas por día en el último año de escolaridad, a los 14 ó 15 años. ¿No es ésta una pedagogía más sana que la consistente en someter a niños de seis años, de cinco y aun de cuatro a una inmovilidad casi absoluta seis horas diarias? Es de temer, sin duda, la oposición de los padres, que quieren desembarazarse de sus hijos a esta edad, pero que los Ayuntamientos instalen guarderías, y habremos realizado un enorme progreso sobre el actual sistema, tanto desde el punto de vista pedagógico como de la salud de los niños.

Aun no hemos llegado a esto, y los jardines de la infancia no serán tan pronto una organización regular en Francia.

Mientras, somos menos exigentes: ocuparemos a los adolescentes durante una tarde cinco horas consecutivas, o sea dos horas más que una tarde de clase ordina-

ria. Estas dos horas suplementarias de trabajo para el maestro serán restadas de los demás días de clase, saliendo a las tres y media en lugar de las cuatro; no debe haber recargo para el maestro, encontrándose su labor suficientemente aumentada por el trabajo de preparación que le proporcionan estos nuevos cursos.

Cinco horas de trabajo diurno continuado cada semana presentan ya serias ventajas sobre las cinco o seis horas de trabajo nocturno, repartida en tres sesiones, que es la duración normal a la semana de un curso de adultos.

Por otra parte, estos cursos se darán durante cuatro meses en lugar de tres, y los adolescentes de los caseríos ya no tendrán que recorrer el trayecto de noche, y, por consecuencia, carecerán de causa legítima para no asistir.

Estos cursos deberán existir en el mayor número posible de Ayuntamientos, de manera que los alumnos no tengan nunca que recorrer más de cuatro kilómetros para participar en ellos.

Reservaremos, además, algunas sesiones especiales para la buena estación, pero excepcionales, ya que los resultados del cultivo del campo de experiencias no pueden ser observados en pleno invierno.

A las horas de los actuales cursos de adultos, organizaremos de tiempo en tiempo sesiones de cinematógrafo y de T. S. H. educativas y recreativas para todos, cuya principal ventaja será el asegurar un contacto permanente entre las familias y la escuela, interesarles en nuestra enseñanza, favoreciendo así su éxito.

La asistencia a los cursos post escolares debe ser obligatoria de los 14 a los 18 años, voluntaria después de esta edad. Como en la enseñanza escolar, no pueden obtenerse resultados generales satisfactorios más que por una obligación legal. Punto delicado, ya que en las actuales circunstancias, la obligación escolar hasta los 13 años no es todavía más que una palabra vana en ciertas regiones de Francia. Y en toda Francia esta obligación no es... más que una esperanza hasta los 14 años y... un deseo hasta los 18.

Corresponderá a una ley el señalar sanciones a la falta de asistencia. En espera de una legislación que indudablemente tardará todavía mucho en llegar, podremos otorgar recompensas a la asiduidad y a los resultados obtenidos: cartas de felicitación de las autoridades competentes, diplomas, premios, consistentes con preferencia en objetos útiles a la profesión. Para ello podríamos contar seguramente con la generosidad de los Comicios y de las Asociaciones agrícolas.

A fin de evitar la creación de un personal especial, lo cual llevaría consigo grandes gastos, recaerá sobre el maestro la pesada tarea de asegurar esta enseñanza.

No hemos de hacer aquí la apología del oficio de maestro rural. Existe, sin embargo, una opinión que encuentra eco demasiado fácilmente entre la gente campesina: el maestro es un funcionario bien pagado y que trabaja poco.

Pero cuando el maestro rural ha terminado una clase que, por la diversidad de elementos que la constituyen, es excesivamente penosa, la Secretaría del Ayuntamiento, a menudo muy cargada, los Sindicatos, Mutuas, Crédito agrícola, cursos de adultos, cantina, pupilajes, sesiones recreativas, y... no recuerdo que más, son otras tantas obras que esperan una contribución renovada sin cesar y robada siempre a su reposo. Por ello, podemos declarar sin riesgo de ser contradichos: *El verdadero maestro rural no acaba nunca su tarea.*

El nuevo esfuerzo que se le pide no podrá, pues, ser realizado en buenas condiciones si no se le aligera por otra parte su tarea, ya demasiado pesada.

Desde el punto de vista escolar, nos parece indispensable, conforme a la exposición que acabamos de hacer, proceder inmediatamente a las siguientes reformas:

- 1.^a Creación de programas limitativos de enseñanza.
- 2.^a Extensión del método de coeducación.
- 3.^a Supresión de un número de horas de clase elemental igual al que sea dedicado a los cursos destinados a los adolescentes.

Desde el punto de vista postescolar:

1.^a Simplificación y aligeramiento del trabajo de los Secretarios de Ayuntamiento; creación de cursos especiales, a fin de ayudar a los Secretarios debutantes.

2.^a Desarrollo de las Federaciones departamentales de las obras complementarias de la escuela, que serán guías seguros y preciosos para los maestros rurales, y harán a cada uno aprovecharse de la experiencia de todos.

3.^a Agregación a estas Federaciones en cada departamento de algunos maestros particularmente calificados. Estos maestros serían ambulantes en cierto radio, participarían por sí mismos en la enseñanza post-escolar, servirían de lazo de unión entre las diversas administraciones interesadas, coordinarían los esfuerzos, darían preciosas indicaciones, haciendo conocer las felices innovaciones de ciertos centros. Alentarían las buenas voluntades, estimularían a los vacilantes, darían, por último, a esta obra nueva el impulso necesario para el éxito.

¿Está capacitado el maestro para dar esta enseñanza? Lo creemos sinceramente. El maestro, en efecto, conoce a la gente que le rodea, y especialmente a los adolescentes, que no han dejado nunca de ser sus alumnos. Es para todos un amigo, un consejero, y más un vulgarizador que un hombre de ciencia. Pero para ser un buen vulgarizador en materia agrícola necesita también estar al corriente de todo cuanto a ello se refiere y perfeccionarse sin cesar. Aquí se afirma la misión de los directores de servicios agrícolas y de los profesores de agricultura: a ellos corresponde dar a los maestros rurales toda la documentación necesaria y tenerles al corriente de todos los perfeccionamientos llevados a la ciencia agronómica.

Deberán organizarse residencias donde escuchemos las exposiciones de estos técnicos y podamos solicitar todas las indicaciones útiles para cumplir bien nuestra nueva misión.

Si puede adquirirse esta preparación profesional y hacer que el maestro se convierta en un buen vulgarizador de la cien-

cia agrícola, es preciso también que esté convencido por sí mismo de la utilidad de aquello que debe enseñar, es necesario que esté persuadido de que trabaja en una grande y hermosa obra, o dando en los niños y en los adolescentes vocación por una profesión que tendrían tendencia a desdeñar.

Indudablemente, un maestro de origen rural estará ya preparado para esta labor, aunque no fuese más que por el perfecto conocimiento del medio de que ha salido y al cual le unen para siempre lazos ancestrales. Pero no pensemos que sea absolutamente necesario ser hijo de la tierra para obtener excelentes resultados.

No volveremos sobre las razones que hacen que el maestro, aun siendo rural de corazón y de alma, sufra también el influjo magnético de la ciudad. Hay que retenerle, estabilizarle en la aldea durante muchos años, aun durante toda la carrera. Aquel que pasa «como un soplo» no puede tener ningún influjo sobre la población campesina. Verdaderamente no puede hacer obra útil en la aldea. La principal razón de ello está en que el campesino le considera como extraño y desconfía de él; realista ante todo, el habitante de nuestros campos no juzga a las gentes hasta después de haber visto sus obras.

Es, pues, necesario asegurar al maestro rural el apoyo moral y material, con el que tiene derecho a contar.

Que se le quiera reconocer que bajo una apariencia un poco engañosa, su situación no es de las más envidiables, y que su oficio exige mucho trabajo y abnegación.

Crear este estado de espíritu será para él un primer estímulo: estímulo moral precioso, poderoso reconfortante en los momentos de desfallecimiento y de desaliento. Sintiéndose apreciado, querido por toda una población, se consagraría a ella por más tiempo, y no tendría la tentación de abandonarla.

Particularmente, la necesidad en que se encuentra de poseer un pequeño automóvil no debe discutirse. Este coche no es un lujo, sino una máquina que, reduciendo el alejamiento de la ciudad, puede contri-

buir a contener un éxodo siempre peligroso, ya se aplique a los maestros o a las gentes de nuestros campos.

Por otra parte, pueden contrarrestarse las diversas ventajas que le atraen a la ciudad, concediendo becas a sus hijos para los internados más próximos, otorgando una indemnización de dirección a los maestros de las escuelas de clase única, instituyendo primas progresivas para una larga estancia en el mismo puesto, suplementos mínimos, sin duda, pero felices iniciativas para su espíritu, aplicadas ya en ciertos departamentos, y que no pueden dar más que buenos resultados.

Pero la escuela misma necesita apoyo: sus locales, desde luego, deben ser sanos, espaciosos, confortables. Es preciso que no se tenga la impresión de haber hecho estrictamente el *minimum* por la población del campo. Especialmente, el material de enseñanza no debe ser debido únicamente a la ingeniosidad de los maestros o a la generosidad de los amigos de la escuela.

Es necesario un ligero esfuerzo financiero. ¿Será solicitado en vano? Países cuya situación financiera es muy inferior a la nuestra no han vacilado en hacer sacrificios enormes para la instrucción de sus hijos. El país de Jules Ferry y de Paul Bert, ¿se enternecerá también?

Si se piensa que es necesario dar a los aldeanos la inclinación por los métodos culturales científicos, la instrucción general y profesional que les enlazará a una tierra que encontrarán menos ingrata, sería vano y pueril creer que pueda conseguirse sin realizar sacrificios.

Pero nosotros, educadores, cumplimos nuestro deber tratando de reducir al *minimum* la visión de los gastos, buscando el aligerar lo más posible las cargas inmediatas; pero sería falsear nuestras concepciones el pensar que queremos dar a nuestro país una enseñanza post-escolar de segundo orden, una enseñanza prostituida.

Esta enseñanza no sería digna ni de los maestros franceses, ni de la misma Francia.

ENCICLOPEDIA

EL TRIBUNAL DE LA HAYA

NOTICIAS Y CONSIDERACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL

por *Rafael Altamira*,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Las noticias y consideraciones que siguen tienen por objeto dar a conocer una parte del funcionamiento interior del Tribunal de La Haya, que no puede averiguarse con la sola lectura de su estatuto y de su reglamento, y que, sin embargo, tiene, a mi juicio, un valor esencial para comprender lo que aquel organismo representa hoy en el campo de la llamada «administración de justicia» y en el de la metodología jurídica, encaminada a la fijación de la norma aplicable a cada caso.

Aunque en lo que diré en seguida pueda haber una parte que tal vez sea pasajera (quiero decir mudable, dada la elasticidad en que desea moverse el Tribunal, en previsión de toda mejora en sus procedimientos), a nadie cabrá duda, después que lo conozca, de que hay también una parte perdurable, fija, que responde a exigencias sustanciales de la finalidad particular del Tribunal. Quiero también decir en este breve preámbulo que no pretendo agotar ahora ni las noticias ni las consideraciones que juzgo interesantes para el anunciado propósito. Me he limitado a escoger algunas que considero como más necesitadas de ser conocidas en primer término, y que por sí solas pueden, me parece, dar una impresión de conjunto propicia a despertar un movimiento de seria atención a la grave tarea del Tribunal, llena de dificultades y responsabilidades extraordinarias.

El Tribunal se llama «de Justicia Internacional», y lo primero que convendría es que fijásemos exactamente la significación de ese apelativo. Históricamente, que diríamos (y en este aspecto, la Historia ha corrido muchísimo, es decir, ha variado

muchísimo en estos últimos años, a partir de 1920), un Tribunal de Justicia Internacional significaba claramente hace algunos años una cosa distinta de un Tribunal de Arbitraje, y esto, en razón de las facultades y del principio informativo de la organización de ambas clases de Tribunales: primero, porque un Tribunal de Arbitraje es un Tribunal que nombran las partes, si no en su totalidad, en la mayoría de los individuos que lo componen, y segundo, porque el árbitro o los árbitros pueden aplicar al caso el derecho estricto o la equidad o razones de conveniencia, porque a lo que se aspira, sobre todo, es a resolver pacíficamente la cuestión mediante un fallo que acepten las partes.

A diferencia de esto, un Tribunal de Justicia se concebía hace algunos años del siguiente modo: primero, no lo nombran las partes, sino que se nombra o elige de una vez para siempre o para un período determinado de años, y no modifica su personal, cualquiera que sea el asunto; es decir, queda a cubierto de las preferencias de las partes mismas; segundo, tiene que fallar siempre en aplicación de reglas de Derecho, entendida esta palabra con cierta amplitud, como puede verse en el artículo 36 del estatuto del Tribunal.

El anteproyecto de aquél, que redactó, como es sabido, el año 20 la Comisión llamada vulgarmente de los Diez, no comprendía la posibilidad de aplicar la equidad; pero la Asamblea de la Sociedad de las Naciones agregó que, si las partes estaban de acuerdo en ello, podía el Tribunal fallar *aequo et bono*.

Pero las cosas han variado mucho de entonces acá, principalmente por los cambios que han ido sufriendo las respectivas acepciones de las dos palabras definidoras: arbitraje y justicia, en Derecho internacional. Tal vez no exista hoy día otra voz jurídica de la cual haya mayor diferencia de opiniones que la palabra «arbitraje». El Secretario (*Graffier*) del Tribunal de Justicia, Sr. Hammukjold, parece haber encontrado como unas 40 acepciones distintas de la citada palabra.

Pero sin recurrir a una observación tan

minuciosa y fina como ésta, bastaría recordar ahora un hecho, y es que en Ginebra mismo, en reuniones del Consejo y en reuniones de la Asamblea, cuando se ha tratado de enderezar la resolución de cuestiones entre los Estados por el camino de la «justicia», enviándolas al Tribunal de La Haya, personas muy calificadas en el mundo de los políticos y juristas han empleado indistintamente la voz «justicia» y la voz «arbitraje», y han aplicado esta última a las sentencias del Tribunal de que vengo hablando. Esto quiere decir, en sustancia, que el concepto rígido de arbitraje, a diferencia del de justicia, se está borrando rápidamente. Bastará citar como ejemplo la definición del arbitraje dada recientemente por la Comisión Internacional de Juristas reunida en Río de Janeiro y cuyo dictamen discute en estos momentos la Conferencia Panamericana de La Habana.

De todas maneras, y prácticamente, el Tribunal, por razón de su estatuto, tiene obligación de fallar conforme al Derecho positivo, ya sea en la forma de ley internacional (Convención), ya sea en forma de costumbre, y también conforme a los principios generales del Derecho reconocidos por las naciones civilizadas o (bajo ciertas condiciones) conforme a la jurisprudencia internacional y a la doctrina de los publicistas, amén de los casos de apelación del *aequo et bono*.

La segunda cosa sobre la cual quiero llamar la atención es sobre lo que una parte considerable de la opinión pública ha creído que iba a realizar el Tribunal. El hecho es sumamente interesante, más interesante todavía que en el terreno histórico, en que marca un momento muy solemne en la vida del Derecho internacional, por las consecuencias que pueda tener en lo porvenir.

Testimonios que en gran parte se hicieron públicos al inaugurarse la vida oficial del Tribunal revelaron entonces la existencia en todas las naciones europeas, y en algunas americanas, de una corriente de opinión fuerte y autorizada, por la calidad de muchas de las personas que par-

ticipaban de ella, pero, de todos modos, de consideración, que creyó (y no sólo creyó, sino que pidió al Tribunal que obrase de conformidad con esta creencia) que cual la función más alta y en la que mayor esperanza se ponía entre todas las del Tribunal era la de crear el Derecho internacional a los anhelos vivísimos de los hombres que padecían los rigores de la guerra de 1914-1918.

Algunas de esas manifestaciones fueron de una elocuencia verdaderamente emocionante. Recuerdo entre ellas una carta firmada por muchos estudiantes de la Universidad de Oxford, que causó gran impresión.

Semejante opinión, que respondía, de una parte; a la existencia de una necesidad dolorosa en el mundo; de otra, a los orígenes conocidos del Pacto de la Sociedad de las Naciones, planteó ante el Tribunal un problema que, se quiera o no, tiene una realidad objetiva subsistente hoy y que necesariamente ha de producir en el fondo de las conciencias una de esas inquietudes espirituales que laten en todo organismo vivo poseedor de una clara visión de su finalidad y de su responsabilidad ante el mundo.

Uno de los factores de ese problema es el que responde más inmediatamente a la referida opinión, revelada en el momento de inaugurarse el nuevo Tribunal, es decir, el de la necesidad de abrir paso al nuevo Derecho internacional o buscar la manera de abrirle paso. Pero enfrente de ése existe otro, que es de importancia considerable, y que no debe ocultarse nunca a un internacionalista, y es que, no obstante todo lo que significa de avance en la doctrina y en la intención el hecho de que se haya firmado el Pacto de la Sociedad de las Naciones por un grupo considerable de ellas, es decir, de Gobiernos, éstos siguen sufriendo (y humanamente hubiera sido imposible que la transformación se hubiera verificado de golpe) el peso de las tradiciones políticas anteriores a 1919.

Entre todas las tradiciones es, en efecto, quizá la más rígida, la de más difícil

cambio, la de gobernar, porque no pertenece a la clase de las que se forman temporalmente en el proceso histórico de un país, viven unos cuantos siglos y luego desaparecen, sino que es una tradición que lleva de vida y de influencia tantos siglos como tiene la existencia del Estado en el mundo. Por eso, y aun en los ánimos más prevenidos y mejor orientados en el sentido pacifista moderno, la tradición juega como un elemento real y poderoso. Y ante ese hecho, con el cual hay que contar incluso para corregirlo y modificarlo, lo peor de todo es cerrar los ojos al valor que verdaderamente tiene.

Ante esa situación, es preciso que en la renovación de las normas de Derecho o de la más alta interpretación de los principios directores que el mismo Derecho positivo ha aceptado, no se camine tan de prisa y tan inexpertamente que se asuste demasiado a los Gobiernos en el punto sensible de aquel factor, que todavía queda en ellos, de suspicacias, recelos, «razones de Estado», principios de soberanía intangible; en suma: todas las cosas viejas de la política internacional, que de la noche a la mañana no pueden hacerse desaparecer, por comprometer todo el éxito apetecido.

Y eso es lo que constituye uno de los movimientos de más interesante observación en el desarrollo de las doctrinas del Tribunal a través de sus sentencias y de sus consultas. Conviene percatarse de ello para, con esta clave, poder comprender mejor algunas decisiones y partes de decisiones del Tribunal, que sólo cabe explicarse en función del equilibrio que hay que guardar entre los dos factores examinados.

No quiero precisar ahora nada de lo que se refiere a los caminos posibles, dentro del Estatuto del Tribunal, para abrir cauces a los nuevos sentidos del Derecho internacional, porque quizá es más clara su explicación, considerando casos particulares que mediante indicaciones generales, y para lo primero, carezco hoy de tiempo y espacio.

La tercera observación que me parece ha de ayudar a las dos anteriores para ca-

ra caracterizar la vida interna del Tribunal es su procedimiento de trabajo. Las líneas generales son como sigue: en primer término, el Tribunal de Justicia Internacional es el único en el mundo (o, por lo menos, uno de los pocos en el mundo) que no tiene ponentes, es decir, que no encarga desde el comienzo del asunto, y una vez reunidos todos los datos que suministran la fase escrita y la oral del procedimiento, el estudio del caso y la preparación del proyecto de sentencia a uno solo de sus miembros.

En el Tribunal de Justicia Internacional de La Haya, todos los jueces son ponentes, lo cual quiere decir que todos tienen la obligación de leer la documentación entera del asunto, para hacer de ella el estudio concienzudo a que vienen obligados en virtud de la promesa que hacen al tomar posesión de su cargo (art. 20 del estatuto) y presentar, en consecuencia, sendos proyectos de resolución. Se ha hecho así con el ánimo de dar a la opinión la garantía, incluso externa, de que todos y cada uno de los jueces se habrá de empeñar igualmente en la averiguación de la verdad correspondiente a cada uno de los asuntos confiados. En términos familiares, diríamos que quienes redactaron el Estatuto el año 20 quisieron que el Tribunal fuese como la mujer del César, y les pareció que la expresión más saliente y que podría convencer más a la opinión era esta que acabo de exponer.

Dicho esto, procede una breve relación de los trámites del procedimiento en el examen de cada uno de ellos.

Cuando un Estado inicia ante el Tribunal un asunto, o cuando el Consejo de las Naciones (hasta ahora ha sido el único; pero puede hacerlo la Asamblea) pide un parecer o consulta al Tribunal sobre un asunto que él tiene que resolver, los interesados envían los documentos que explican y apoyan su petición. Si se trata de un litigio entre Estados, cada parte envía su documentación, a veces muy voluminosa. Por ejemplo: la cuestión del Danubio, que ha resuelto el Tribunal hace pocos meses en forma de una consulta (lo que se llama

en francés *avis consultatif*: parecer en virtud de consulta), comprendía unas 1.350 páginas impresas en folio de documentos, y, aparte de esto, los informes de los abogados, que fueron muchos.

Todo ello, naturalmente, hubo que leerlo, anotarlo, comprobarlo a veces y discutirlo.

De primera intención (supongamos el citado caso de un pleito, que es el caso más característico del Tribunal de Justicia), la parte que acude presenta primero su demanda, e, inmediatamente, una Memoria explicativa, con su documentación. Se le marca un plazo a la otra parte (la demandada), para que presente también su Memoria documentada, y luego hay también, ordinariamente, la réplica y la réplica; de modo que son, por de pronto, cuatro grandes documentos: Memoria, contramemoria, réplica y réplica. A veces, se aportan suplementos de informes, y luego viene el informe oral de los abogados de las partes, informe que se produce en audiencia pública.

Todo eso es el período que puede llamarse de información, que se desarrolla en las dos fases indicadas: la escrita y la oral. Claro es que la distinción entre la fase escrita y la fase oral no es, en realidad, tan perfecta como indican sus nombres, porque todo lo oral se traduce en escrito. A la audiencia pública asisten taquígrafos, y además, dos secretarios traductores, cargos de una dificultad extraordinaria, porque allí mismo, y cada quince o veinte minutos, en que corta su exposición el abogado, hacen instantáneamente la traducción de lo que aquél ha dicho. Las lenguas oficiales del Tribunal son el francés y el inglés; si el abogado habla en francés, los traductores repiten en inglés, todo lo más textualmente que pueden, las ideas y palabras de aquél. Pero, a veces, las partes piden al Tribunal que autorice el uso de un tercer idioma: por ejemplo, en algunas sesiones se ha usado el alemán. Por lo tanto: traducción del alemán al francés, y luego al inglés, o sea tres traducciones. Todo esto se reduce a escrito y se comunica así a los jueces y a las partes como

nuevos documentos de estudio y apreciación.

A medida que se van recibiendo en la Secretaría del Tribunal los documentos, se van enviando a los jueces, si no están reunidos, es decir, si no hay sesión en aquel momento, lo cual puede ocurrir, porque en los períodos de intervalo entre dos sesiones hay a menudo cuestiones planteadas, cuyos plazos de presentación de documentos van corriendo.

Los jueces tienen la obligación de llevar leído y estudiado ese material de información en el momento en que se va a iniciar, mediante la reunión del Tribunal, la fase oral y todo el resto del procedimiento.

Iniciados los informes de los abogados de las partes, los jueces toman notas, las confirman o las rectifican en virtud de la lectura reposada en su despacho del Palacio de la Paz, o en su casa, de las transcripciones taquigráficas de los informes y, dado el caso, estudian también los suplementos de información y defensa presentados. Naturalmente, el Tribunal tiene derecho a pedir explicaciones a las partes, testigos, peritos, etc., que las partes, por de contado, también pueden presentar. En algunos casos han acudido técnicos, ingenieros especializados en minería, etc.

Cuando se han terminado estos trámites (ordinariamente a los dos o tres días después de la última audiencia pública, o sea del último informe oral, y algunas veces al día siguiente, cuando el asunto lo comporta), el Tribunal se reúne por primera vez en «Cámara de Consejo», y en esa primera reunión se cambian impresiones de carácter general que versan generalmente sobre las cuestiones que parecen capitales dentro del cúmulo de las que plantean las partes y con el propósito de fijar las que pueden conducir mejor a una visión clara del asunto y a una resolución discreta en términos de justicia.

Terminado este cambio preliminar de opiniones, que puede durar una sesión, dos o tres (eso depende de la magnitud del asunto y de sus problemas), el Tribunal suspende sus reuniones de Consejo, y cada uno de los jueces trabaja individualmente

en la redacción de una nota provisional de opinión sobre la totalidad del pleito o cuestión sometidos.

Esa nota provisional, que no tiene límite en cuanto a su extensión (cada cual la puede hacer todo lo amplia que considere necesario para exponer claramente su opinión), condensa el resultado del estudio hecho de todos los antecedentes reunidos y de las fuentes legales aplicables.

A veces, la Secretaría del Tribunal proporciona a los jueces datos especiales de información que completan los que presentan las partes, y, desde luego, los textos aducidos por éstas a veces fragmentariamente, para que así los jueces tengan conocimiento total de los tratados, negociaciones y demás elementos de juicio aducidos.

Terminada la redacción de la nota provisional, se envía a la Secretaría, y ésta hace copias y las envía a cada uno de los demás jueces, de modo que se produce el intercambio de todas. Se concede un plazo (de un día o dos, según la extensión de las notas o la importancia del asunto) para que cada cual estudie las opiniones ajenas, formule su crítica y se prepare a la discusión. Expirado el plazo, reanuda en «Cámaras de Consejo» el Tribunal sus sesiones y comienza la verdadera discusión sobre el fondo del asunto.

En un principio (y ésa es nota interesante para apreciar bien la flexibilidad que el Tribunal procura mantener en sus procedimientos, siempre buscando el camino para hacer las cosas del mejor modo posible), la discusión se hacía directamente sobre la base de las notas que cada cual había redactado y de sus observaciones sobre las ajenas; pero bien pronto se comprendió que este método dificultaba la discusión y que convenía encauzar ésta de algún modo más preciso. Así se hizo, encomendando al Presidente del Tribunal que, con conocimiento de todas las notas, hiciese lo que, empleando una palabra francesa que quizá tiene su justa correspondencia en nuestro idioma, se llama «camino» para la discusión. Es propiamente un sumario ordenado de las cuestiones plan-

teadas en las opiniones individuales y que conduce a las conclusiones necesarias. Cuando sobre una cuestión principal o secundaria del asunto se ha dividido la opinión del Tribunal, se formulan conclusiones alternativas.

Ese «camino» se envía a los jueces con veinticuatro horas, por lo menos, de anticipación para que lo estudien, y terminado el plazo, se reúne por primera vez el Pleno; el Presidente comienza por preguntar si aquél está conforme con el «camino» o no. A veces se han propuesto y adoptado variaciones de importancia, particularmente en el orden de las cuestiones. A ese propósito, y como ejemplo de metodología, conviene precisar un caso que no es infrecuente. A veces, discutiendo una cuestión de las del «camino», se encuentran los jueces con que la solución de ella no puede hacerse útilmente sino en función de la contestación que se dé a otra cuestión que no se ha tocado todavía. Entonces se deja en suspenso la primera hasta resolver la que parece necesaria como precedente. Todo esto lleva, claro es, mucho tiempo, muchos días; y cuando se ha discutido suficientemente y se tiene la seguridad de haber visto bien cada una de las cuestiones, se procede a una votación provisional sobre su criterio de resolución.

Naturalmente, en esas votaciones se va dibujando la existencia, o de la unanimidad o de una mayoría de votos, y claro es también que todo eso se produce en el más riguroso secreto, hasta el punto de que se ha acudido a todo género de precauciones para que las notas provisionales no salgan del conocimiento de los jueces mismos y hasta que no puedan ser identificadas por los ajenos al Tribunal. Lo exige así el mismo sincero deseo de acierto de todos, que obliga a mantener abierto el espíritu a toda rectificación. Cabe, en efecto, que se pueda variar de parecer; es más, en buena doctrina de Derecho y en buena doctrina científica (al fin y al cabo ambas cosas son parejas) es buen signo que se cambie, porque lo peor que le puede pasar a un Tribunal (o a una Comisión cualquiera que tenga por finalidad el estudio y re-

solución de un asunto) es que en el primer estudio del asunto mismo cada uno de sus miembros llegue a una opinión y se encasille en ella, es decir, que se empeñe en que prevalezca: afán muy legítimo y muy humano, que es preciso contrarrestar fuertemente, abriendo de par en par el espíritu de cada uno a las sollicitaciones del espíritu de los demás y estudiando las cosas objetivamente, es decir, poniéndose como primera cuestión de conciencia, cada cual, la posibilidad de ser él quien se equivoque y no los otros.

Cuando ya se ha agotado el «camino» y se dibuja, como he dicho, la existencia de la unanimidad o de una mayoría y una minoría, entonces viene el tercer momento, que está constituido por el nombramiento de una «Comisión redactora». Esa Comisión tiene que escribir el primer proyecto provisional de sentencia recogiendo la opinión de la mayoría, es decir, ajustándose al cauce determinado por las votaciones provisionales, porque, en rigor, no es la Comisión, sino un representante de la mayoría provisional que se ha producido.

Bien es cierto (y esto justifica todas las precauciones antes dichas) que a veces las mismas opiniones que se han vertido en la discusión y que parecen fijadas claramente en la votación, cuando se discute sobre la base de un texto redactado, resultan menos claras de lo que antes parecían. Este es un fenómeno psicológico corriente, y el que no se previene contra él corre el peligro de equivocarse muchísimas veces. El Tribunal ha procurado siempre evitar las posibilidades de equivocación.

Por otra parte, sucede a veces que algunas cuestiones, o partes o elementos de cuestiones, no han quedado suficientemente claras en la discusión, y entonces no se vota respecto de ellas. Se reservan para el Comité de Redacción, que las estudia y debe presentar una fórmula de resolución. En esos casos, el Comité no trabaja, naturalmente, en función de una opinión de mayoría, sino que tiene la cuestión completamente abierta ante él y funciona como proponente.

Una vez que el Comité tiene su pro-

yecto terminado, lo envía a Secretaría y ésta hace también copias para cada uno de los jueces. Cada uno de éstos, a su vez, tiene que preparar enmiendas, tanto de forma como de fondo, y éstas se reparten, igualmente, a todos los miembros del Tribunal, preparando así un nuevo período de reuniones y discusiones.

El Comité se reúne también para conocer las enmiendas a su proyecto y ver de primera intención las que puede aceptar dentro de su criterio, o para armonizar hasta donde es posible el de la mayoría y la minoría. En seguida se reanudan las sesiones en Cámara de Consejo. El efecto práctico de todo esto es que los jueces no tienen ni un momento de descanso: o están redactando obra propia, o criticando obra ajena; no hay nunca posibilidad de reposo, y no podría ser de otro modo, porque la extensión, a veces extraordinaria, de la documentación que forma la base del asunto es tal, que si el Tribunal no trabajase todo el día y todos los días, excepto los domingos, las cuestiones tardarían muchísimo tiempo en resolverse. Aun así, con toda esa incesante actividad, se producen siempre retrasos completamente inevitables.

(Concluirá.)

INSTITUCION

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS
DE LA INSTITUCIÓN

SECCION PRIMERA

NUEVAS ADICIONES. — 1928.

Casa Editorial FRANCO-IBERO-AMERICANA

Boulevard Saint Germain, 222. — PARÍS.

Biblioteca Liliput.

8.º — Precio de cada tomo: 4 p.

Andersen. — Cuentos de ... — Traducción de Monseñor Aceves. — Ilustraciones de F. Jobbé-Duval. — (Con licencia de la autoridad eclesiástica).

Contiene: La reina de nieve. — Nicolásín y Nicolásón. — Perinola.

Muñoz Escámez (José). — Hadas y Magos. — Cuentos originales de...

Contiene: El príncipe Magnolia. — Manolo el maragato. — La princesa de ojos azules.

Muñoz Escámez (José). — La cabaña de la bruja. — Cuentos originales de...

Contiene: La cabaña de la bruja. — El árbol de Navidad. — Las gafas del abuelo. — El león y el zorro.

Edita, S. A.

Valencia, 189. — BARCELONA.

El cuento Rosa.

8.º, apaisado. — Precio de cada cuento: 0,30 p.

Número 1. — *Mestres (Apeles).* — La Princesa pastora. — Por... — Ilustraciones de Segrelles.

Número 2. — *Moreau (Hégésippe).* — La rata blanca. — Por... — Ilustraciones de Ochoa.

Número 3. — *Morales (María Luz).* — Marcialín, el novelero. — Por... — Ilustraciones de Rapsomonikis.

Número 4. — *Aguilar Catena (J.).* — Hubo un payaso que lloró una vez... — Por... Ilustraciones de Sabater.

Número 5. — La Princesa que nunca había visto el sol. (Cuento inspirado en una leyenda india). — Por... — Ilustraciones de Ochoa.

Número 6. — *Donato (Magda).* — Buby liberta a una princesa. — Por... — Ilustraciones de Forell.

Número 7. — *Ouida.* — La estufa de porcelana. — Por... — Ilustraciones de Ochoa.

Número 8. — *Nadal (Alfonso).* — El collar de lágrimas. — Por... — Ilustraciones de Lao Romero.

Número 9. — *Rey (Alicia).* — Los invasores de Villabella. — Por... — Ilustraciones de Bocquet.

Número 10. — *Wilde (Oscar).* — El Gigante egoísta. — Por... — Ilustraciones de Rapsomanikis.

Número 11. — *Fernández (Gabriela).* — Una niña desobediente. — Por... — Ilustraciones de Longoria.

Número 12. — *Leguina (Enrique de).* — El discípulo de Aladino. — Por... — Ilustraciones de Afa.

Los grandes cuentos ilustrados.

8.º mayor, a 2 columnas. — P.: 3 p.

Folch y Torres (José María). — *La nueva Cenicienta*. — Ilustraciones de Junceda. 1927.

Folch y Torres (José María). — *El Príncipe blanco*. — Ilustraciones de Junceda. — 1927.

LA LECTURA

Paseo de la Castellana, 25. — Madrid.

Biblioteca de Juventud.

8.º

Perrault. — Algunos cuentos de. — Nueva traducción española, con ilustraciones de Manuela de Velasco. — 1926. — P.: 3 p.

Editorial SATURNINO CALLEJA, S. A.

MADRID.

Biblioteca Perla.**Primera serie.**

Tomos en 8.º — P.: 6 p.

XVII. — *Khin-Chu-Fú y otros cuentos*. — Ilustraciones de Penagos. — 1925.

XIX. — *El Unicornio y otros cuentos*. — Ilustraciones de Penagos, Ribas, Marco y Maximino Ramos. — 1925.

XXXVII. — *Sánchez Tena* (Jesús). — *Zueco Rojo. Cuento*. — Texto e ilustraciones de... — 1928.

Sin indicación de editor ni lugar.

Lindberg (M.). — *Carlitos viaja en pompas de jabón*. — Cuento y estampas por... Folio. — P.: 6 p.

De Príncipe a Porquerizo. — Folio. — P.: 6 p.

LIBROS RECIBIDOS

Kerschesteiner (Prof. Georg). — *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. — Barcelona, editorial «Labor». — Don. del editor.

Primer Congreso Nacional de Riegos. — *Ponencias*. — Zaragoza, G. Casañal, 1914. Donativo de D. Severino Bello.

Ministerio de Fomento. — *Anuario de la*

Escuela especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos. — Madrid, Talleres «Voluntad», 1928. — Don. de idem.

Ayuntamiento de Madrid. — *Extrarradio y Extensión de Madrid*. — Madrid, Imprenta municipal, 1929. — Don. del Ayuntamiento.

Llorca (Angel). — *Los cuatro primeros años de escuela primaria*. — Madrid, Hernando S. A., 1929. — Don. del autor.

The Smithsonian Institution. — *Annual Report for the Board of Regents, showing the operations, expenditures, and condition of the Institution for the year ending June 30, 1929*. — Washington, Government Printing Office, 1928. — Don. de la Smithsonian Institution.

Bello (D. Severino). — *Memoria sobre el estado de los diferentes servicios del canal de Isabel II en 31 de diciembre de 1927*. — Madrid, «Artes Gráficas». — Donativo del autor.

Junta para Ampliación de Estudios. — *Estudios en Galicia*. — Madrid, 1928. — Donativo de la Junta.

Real Academia de la Historia. — *Informe sobre algunos documentos utilizados por D. Celso García de la Riega en sus libros «La Gallega» y «Colón Español»*. — Madrid, «Revista de Archivos», 1929. — Donativo de la Real Academia.

Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria. — *Anuario de Legislación social, 1928. — Tomo I. Enero a junio*. — Madrid, Minuesa de los Ríos, 1928. — Don. del Ministerio.

Soriano García (Dr. V.). — *Arena circunífera de Vigo*. — Barcelona, Museo de Ciencias Naturales, 1928. — Don. del Museo.

Société des Nations. — *Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de Coopération internationale*. — Genève, 1927. — Don. de la Société des Nations.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas
Torija, 5. — Teléfono 10306.