

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

Domicilio de la Institución: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETIN, 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 XLVIII.

MADRID, 30 DE JUNIO DE 1924.

NUM. 771.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

La escuela única del trabajo en la Rusia soviética, por *M. A. Sluys*, pág. 161.—Las ideas pedagógicas de Durkheim, por *D. Luciano Acevedo*, pág. 170.—Notas para la historia de la Pedagogía española, por *D. Domingo Bornés*, pág. 175. Revista de revistas: Francia: «*Révue Pédagogique*», por *D. D. Barnés*, pág. 178.

### ENCICLOPEDIA

La Constitución alemana (continuación), por *don Adolfo Posada*, pág. 179.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: D. Francisco Giner de los Ríos (conclusión), por *D. J. Vicente Viqueira*, pág. 183.—Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas celebrada el día 21 de mayo de 1923, pág. 185.—Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1924, pág. 186.—Libros recibidos, pág. 191.

## PEDAGOGÍA

### LA ESCUELA ÚNICA DEL TRABAJO EN LA RUSIA SOVIETISTA

por *M. A. Sluys*,

Presidente de la Liga de la Enseñanza, en Bélgica.

#### I

#### LA ENSEÑANZA EN RUSIA

#### BAJO LA AUTOCRACIA DE LOS ZARES

#### 1. Servidumbre e ignorancia de Rusia en el siglo XVII.

Antes de exponer lo que ha llegado a ser la enseñanza pública en Rusia bajo el régimen comunista, es necesario conocer lo que era bajo los zares.

Rusia fué en todo tiempo la nación más

atrasada desde el punto de vista de la cultura intelectual del pueblo.

En el siglo XVII, cuando los diversos países de la Europa occidental y central poseían hacia varios siglos Universidades, colegios, escuelas primarias, no existía ninguna escuela en Rusia, según el testimonio de un francés, J. Margeret, oficial del ejército del zar Boris Godonoff; en su *Memoria sobre el estado presente del imperio de Rusia*, de 1607, se lee:

«La ignorancia del pueblo ruso es la madre de su piedad. Este pueblo no conoce ni escuela ni Universidad; sólo algunos sacerdotes, muy poco numerosos, enseñan a leer y escribir.»

Añadamos que tales escuelas no recibían más que a los hijos de los popes que se preparaban para el sacerdocio.

Este mismo zar fué el que estableció la servidumbre para aumentar sus rentas y las de los nobles y mantener a los campesinos bajo la dependencia de la autocracia.

El Estado y la Iglesia han colaborado siempre estrechamente para mantener al pueblo ruso en la sumisión, la obediencia, la fe ciega, la ignorancia.

#### 2. Las escuelas superiores fundadas por Pedro «el Grande».

Hasta Pedro I, Rusia permaneció aislada de Europa. La enseñanza no estaba representada más que por la *Academia eclesiástica de Kiev* y la *Academia eslavogreco-latina* de Moscov.

Después de sus viajes por los países de Occidente, Pedro fundó, en 1700 la *Escuela de matemáticas y de navegación*; poco tiempo después, una *Escuela naval*,

una *Escuela de artillería*, una *Escuela de ingenieros*, dos *Escuelas de minas*, para preparar oficiales para sus ejércitos de tierra y mar, e ingenieros para explotar las minas del país. Organizó una cuarentena de «Escuelas de cuentas», para suministrar alumnos a estos institutos especiales, las cuales estaban frecuentadas por los hijos de los nobles, de los sacerdotes, de los burgueses, de los oficiales, de los funcionarios.

En 1726, fecha de la muerte de Pedro, había alrededor de 2.000 alumnos en las escuelas oficiales rusas. El clero hacía la competencia a las escuelas del Estado; llegó a dejarlas desiertas, en provecho de sus escuelas confesionales.

Cuando en 1726 se abrió la Universidad y el primer Gimnasio de Petrogrado, con 17 profesores alemanes, no se presentó ni un solo estudiante: tan profundo era el letargo intelectual y la ignorancia en las clases superiores de la sociedad. Hasta 40 años más tarde no se fundó la Universidad de Moscovia con dos liceos o gimnasios: uno, para nobles, y otro, para plebeyos, y, para asegurar el reclutamiento de las Facultades, se otorgó a los estudiantes de esta última categoría un título de nobleza, el derecho de llevar espada, una función civil ampliamente retribuida desde que obtenían un grado académico. A pesar de estas ventajas, hubo muy pocos estudiantes, suministrados principalmente por las escuelas del clero.

Hasta 1764, bajo Catalina, no se abrió en un convento una escuela para señoritas con dos secciones separadas: una, para señoritas nobles, y otra, para hijas de ricos burgueses.

En cuanto a las escuelas del pueblo, estaban organizadas y dirigidas por los sacerdotes, árbitros de los nombramientos y de las revocaciones de personal, y en las cuales no se enseñaba más que la religión, la lectura, la escritura, el cálculo, el canto litúrgico. A fines del siglo XVIII, el vasto imperio de los zares no poseía más que 315 escuelas, 790 maestros y profesores y alrededor de 20.000 alumnos, más otros 50.000 en las escuelas del clero.

### 3. Política escolar de los zares en el siglo XIX.

Aconsejado por su preceptor, el coronel suizo La Harpe, Alejandro I creó un Ministerio de Instrucción pública (1802); abrió algunas Universidades, concediéndoles autonomía; aprobó un plan de instrucción inspirado en las leyes escolares de la Revolución francesa y creó escuelas de cadetes para preparar a los jóvenes nobles para el servicio militar. Pero sus reformas fueron ilusorias, porque, después de la invasión de Rusia por los ejércitos de Napoleón I, el zar volvió a la tradición absolutista de sus antepasados, suprimió de los programas las ciencias filosóficas y sociales, hizo obligatoria la religión en todas las escuelas, impidió por el precio a los hijos del pueblo entrar en las escuelas secundarias a prepararse para la Universidad.

Esta política, que separaba los niños en clases sociales y reservaba la instrucción media y superior a los nobles y a los ricos, fué acentuada por su sucesor Nicolás I, que, durante los 30 años de su reinado (1825-1855), llevó al extremo la reacción. Prohibió los cursos libres, los manuales no censurados.

La escuela secundaria debía inculcar a los alumnos los principios de la autocracia, preparar funcionarios para el imperio, sujetos fieles al régimen establecido.

Se toman medidas draconianas para impedir a «los jóvenes salidos de las *clases bajas* de la sociedad» entrar en las escuelas de enseñanza media y superior. «Hace falta poner freno al deseo inmoderado de instruirse de la juventud», prescribía el ministro Ocwarof.

El latín y el griego fueron introducidos ampliamente en los programas de los Gimnasios, para «desviar el espíritu de la juventud de las ideas subversivas» que soplaban de Occidente. Pero después de la revolución que estalló en París en 1848, y provocó en Rusia cierta efervescencia entre los intelectuales, las lenguas muertas se hicieron sospechosas, porque «los jóvenes en los Gimnasios y las Universidades se apasionaban por las instituciones republicanas de Atenas y Roma». ¡Grave

peligro para la autocracia! Se reemplazó el griego por las ciencias naturales, «respondiendo a las necesidades de la instrucción moderna y facilitando el estudio de la medicina». Hacía falta enseñarlas, no obstante, con un espíritu confesional: al dar el curso de Anatomía, el profesor debía «dirigir el espíritu de los alumnos hacia el Dios Todopoderoso, creador del cuerpo humano en toda su maravillosa complejidad». Exponer la doctrina de Darwin era un crimen (1). Las Universidades perdieron toda autonomía.

Como el afán de la juventud por los estudios no hacía más que aumentar, se limitó estrechamente las admisiones en las Facultades, y se elevaron todavía más los derechos de inscripción.

Después del desastre de Críxea, Alejandro II intentó reformas liberales. Libertó a 25 millones de siervos, devolvió alguna autonomía a las Universidades, abrió escuelas secundarias para hijas de nobles y de ricos burgueses.

Pero el asesinato del zar, en 1881, fué la señal de una reacción violenta. Alejandro III prosiguió la tradición del ministro de Instrucción pública Tolstoy (a quien no debe confundirse con el gran escritor de este nombre), que, en 1868, había declarado «que por haber permanecido ignorante, es por lo que el pueblo ruso había resistido al espíritu revolucionario», y que había formulado el fin de la enseñanza en estos términos:

La escuela debe reaccionar contra las ideas materialistas, educar a la juventud, según los principios conservadores, mantener a las nuevas generaciones en la obediencia a la ley y el respeto a los poderes establecidos.

Esta política escolar de opresión fué continuada bajo Nicolás II, que debía ser el último zar.

#### 4. Enseñanza mecanizada. Inspección policíaca.

Toda la enseñanza primaria y secundaria fué mecanizada; se aprende de memoria la letra de los manuales impuestos por

la autoridad; se preparaba a los alumnos para sufrir exámenes de conocimientos librescos. Maestros y alumnos vivían con el miedo de una inspección policíaca que les vigilaba aun fuera de la escuela, prohibía a los alumnos frecuentar los teatros, aun con sus padres, leer libros y periódicos «sospechosos», formar círculos de recreo. La policía cercaba a los estudiantes, penetraba en sus domicilios, secuestraba su correspondencia, sus folletos. ¡Desgraciado el que poseía algún escrito revolucionario: la prisión o el destierro en Siberia le aguardaban!

Este régimen apartaba del estudio, producía seres aborregados o nihilistas, y también neurasténicos: los suicidios de alumnos eran numerosos.

Las jóvenes instruidas no se hacían feministas, como en los demás países, sino revolucionarias; un gran número de entre las cuales sacrificaban su vida a su ideal.

Los profesores de las Universidades eran nombrados por el Ministro, que daba más importancia a su sumisión a la autocracia que a su valor científico y didáctico. por lo que el desaliento y la indiferencia paralizaban los estudios.

Los *zemstros* — gobiernos provinciales — hicieron grandes esfuerzos por mejorar y desarrollar la enseñanza. Abrieron escuelas mejor organizadas, mejor surtidas, nombraron buenos maestros que introdujeran el espíritu de la pedagogía moderna en su enseñanza. Pero estas instituciones regeneradoras fueron perseguidas por la Inspección, que llegó a hacer desaparecer buen número de ellas. «Los inspectores desorganizan el trabajo de los maestros y de los *zemstros*», escribía una revista pedagógica (1).

En 1905, los maestros de Moscov, hartos del régimen que pesaba sobre ellos, declararon por escrito:

«No se puede vivir más así... Los maestros son cohibidos cada vez más por las circulares; se les obliga a dar a los niños piedras en vez de pan... Se infiltra cada vez más en la escuela media el régimen de

(1) G. Alexiusky, *La Russie moderne*, pág. 266.

(1) *Vestnik Vospitania*, marzo 1915, pág. 88.

la policía; los maestros deben hacer de policías con sus alumnos... No se puede vivir más así...»

La enseñanza profesional y la enseñanza normal estaban poco desarrolladas, mal organizadas, más teóricas que prácticas.

##### 5. *La Revolución de 1906. Los analfabetos.*

Hacia 1900 se manifestó en Rusia un importante movimiento en favor del desarrollo de la instrucción del pueblo. Se crearon Universidades populares, instituciones post escolares, bibliotecas, cantinas escolares, etc. Fué aumentado el presupuesto de instrucción. Este movimiento se acentuó más a partir de la revolución de 1906. La Duma se mostró favorable a la ampliación de escuelas. Las Universidades obtuvieron su autonomía y el derecho de escoger los profesores mediante concursos. Una nueva era de emancipación intelectual, de organización política liberal, de reformas sociales, parecía abrirse y preparar un porvenir mejor para la nación rusa. Pero desde 1908, la reacción recuperó la supremacía. Las Universidades perdieron su autonomía y fueron saqueadas; se despidió a los profesores, cuyas opiniones políticas no agradaban al Poder.

Después vino la guerra mundial de 1914.

En esta fecha, menos de la mitad de los niños en edad escolar recibían la instrucción primaria. El número de analfabetos era de 78,9 por 100. Entre los soldados, el 61,7 por 100 estaba desprovisto de toda instrucción. En 1897 había un 90 por 100 de mujeres analfabetas. En los campos rusos decían los mujiks: «La ciencia no sirve para nada a las muchachas... El medio más empleado por el campesino ruso para conservar el respeto de su mujer son los golpes. Cuando el mujik pega a su mujer, dicen los vecinos: la instruye» (1).

He aquí el juicio formulado por importantes personalidades sobre la enseñanza en Rusia. El conde Moucine Pouchkine, curador escolar del Gobierno de Petrogrado, decía en un libro publicado en 1912:

«La pedagogía, la educación y la instruc-

ción de la juventud, la obra más viva de un país, se ha transformado en un oficio mecánico; está privada de su factor más importante: la profunda comprensión del alma del niño; sin duda por este motivo nuestra escuela contemporánea es tan poco capaz de educar a la nueva generación.»

El profesor Kaptereff declaraba:

«Rusia es tan pobre en Universidades como en escuelas populares; la vida y la actividad científica rusas son tan débiles como la instrucción elemental.»

Tal era la situación del pueblo ruso desde el punto de vista de la instrucción cuando estalló la revolución de 1917.»

## II

### LA ESCUELA ÚNICA DEL TRABAJO EN LA RUSIA SOVIETISTA

#### 6. *El Gobierno provisional de 1917.*

La autocracia fué derribada por la primera revolución del año 1917. El Gobierno provisional presidido por Kerenski recibió del Cuerpo de enseñanza una petición de democratización de la enseñanza por la instauración de la *escuela única*. El ministro de Instrucción pública, M. Manoniloff, profesor de Economía política en la Universidad de Moscov, encargó a una Comisión de estudiar el asunto, la cual le presentó un proyecto inspirado en la organización escolar de Dinamarca, país donde la instrucción pública está muy desarrollada y donde el alumno que entra a los siete años en la escuela primaria puede llegar hasta la Universidad sin parada ni retroceso, ya que los grados se suceden sin cabalgar el uno sobre el otro y sin solución de continuidad; así, la Universidad recluta entre toda la juventud lo más selecto de la intelectualidad. El proyecto ruso no comprendía la enseñanza técnica.

La escuela única había sido propuesta ya en Rusia: en 1903, al Congreso panruso de enseñanza técnica celebrado en Petrogrado, y en 1904, al Congreso panruso de maestros.

El Gobierno provisional adoptó el proyecto, pero no pudo aplicarle, porque fué

(1). *La Russie moderne*, ob. cit., pág. 165.

derribado el 7 de noviembre por la segunda revolución.

7. *La dictadura del proletariado establece la escuela única del trabajo, mixta, gratuita y revolucionaria.*

La dictadura del proletariado fué establecida por Lenine, Trotski, etc. Fué instaurado el comunismo integral; desaparecieron las clases sociales con la propiedad individual, según la teoría de K. Marx.

A este nuevo régimen de completa nivelación social debía corresponder una organización comunista de la enseñanza. Los directores bolcheviques, respondiendo a su ideal igualitario, derribaron todo el edificio escolar de la autocracia para sustituirle con la *escuela única del trabajo*. Esta comprende: un primer grado, formado por un curso preparatorio de dos años para los niños de siete a nueve años, y un curso llamado «normal», de cinco años, para los alumnos de nueve a 14 años; un segundo grado, de cuatro años, para estudiantes de 14 a 18 años. La Universidad forma el tercer grado. Son suprimidos los exámenes o concursos para pasar de una clase a la siguiente, de un grado a otro; el alumno avanza automáticamente, porque siendo iguales todos los ciudadanos en el Estado comunista, sus hijos deben serlo en la escuela única.

Los dos sexos tienen iguales derechos: la escuela única es mixta, muchachos y muchachas están mezclados en las clases de todos los grados.

La escuela única es gratuita en todos los grados: el Gobierno central de Moscu se obliga a cubrir todos los gastos de la instrucción; pone a cargo del presupuesto los sueldos del personal, los locales, el mobiliario, el material didáctico, los manuales, la biblioteca, los adornos clásicos, la calefacción, el alumbrado, la limpieza, la alimentación de todos los alumnos, sus vestidos, etc.

Al hacerse la escuela gratuita y común para todos los niños, se produjo una gran perturbación; he aquí lo que dice una pedagoga rusa, Mme. Julie Fouassek:

«Una gran cantidad de chicos de la calle entraron en los antiguos establecimientos

para señoritas nobles, en los Gimnasios militares, los Liceos y colegios frecuentados por los hijos de las clases privilegiadas. Surgieron inevitables choques entre niños de posiciones sociales tan diferentes. En la mayor parte de las escuelas, los dos partidos se condujeron de una manera hostil. Los niños burgueses, ofendidos por la grosería y la descortesía de sus camaradas proletarios, despreciaban a éstos últimos y se mantenían aparte. Los niños proletarios, por su parte, desconfiaban y se burlaban de «los amos». El resultado fué inevitable: demasiado alejados e ignorantes los unos de los otros hasta este momento, todos sufrieron en la escuela y en su familia» (1).

Esta crisis fué pronto atenuada al nivelar condiciones de existencia la profunda miseria a que fué reducida prontamente la Rusia comunista.

El Estado sovieta se ha reservado el monopolio absoluto de la enseñanza en todos sus grados: en Rusia nadie tiene derecho a abrir un curso privado, ni una escuela, ni una institución postescolar, universidad popular, biblioteca, etc. Las escuelas de los Municipios, de los *zemstros*, de las asociaciones, de los particulares han debido desaparecer como tales y transformarse en escuelas del Estado. El Gobierno es el dueño absoluto de toda la enseñanza, desde los jardines de infancia hasta las Universidades, comprendidos ambos. El Centro sovieta de Moscu es el encargado de orientar la mentalidad de la juventud por entero: el niño pertenece al Estado, que le educa para el Estado, como en Esparta, hace más de 2 000 años. El clero ya no es admitido para dirigir soberanamente las escuelas parroquiales. La religión no forma parte ya de los programas: es considerada como «asunto privado». Todo ataque de los sacerdotes contra el régimen establecido es reprimido implacablemente. Por lo demás, la Iglesia y la religión son considerados por los bolcheviques como enemigos irreductibles de la revolución proletaria y tratados en consecuencia.

(1) *Mercur de Franco*, 1923, núm. 585, pág. 665. Estudio de M. Poseur sobre la escuela sovieta.

### 8. La preparación revolucionaria por la escuela.

Sin embargo, en la Rusia soviética, la escuela no es neutra, es decir, como en los países occidentales y los Estados Unidos, respetuosa con las creencias religiosas, con las convicciones filosóficas y las opiniones políticas de las familias: la misión formal que le impone el Estado es la de dar una orientación comunista a la mentalidad de los alumnos, inspirarles un gran entusiasmo por la revolución de noviembre de 1917 y por los que la han provocado y conducido y preservar a la juventud de la inoculación de los prejuicios burgueses. La enseñanza de todas las ramas, especialmente de la historia, del derecho, de la economía política, de la ética, debe ser dada con este espíritu tendencioso.

La preparación revolucionaria de la juventud ha sido organizada en las escuelas para preservarla del influjo de los padres y de los maestros, cuyas opiniones políticas son sospechosas.

Profesores de espíritu independiente debieron abandonar sus funciones. En las Universidades, grupos organizados de estudiantes, sostenidos, y aun excitados, por jefes comunistas, hicieron la vida difícil a los profesores que no daban a su enseñanza una tendencia suficientemente comunista. Muchos miembros del Cuerpo de la enseñanza han pagado con su vida su oposición al nuevo régimen.

M. Leon van den Essen, profesor de la Universidad de Lovaina, escribía recientemente:

«Hace ya más de tres años, los verdugos de Lenine habían matado, a creer los datos oficiales, 6.775 profesores y maestros» (1).

Un profesor que estaba todavía en Rusia en 1921 nos ha confirmado esta noticia.

Para suplir la tibieza de los maestros se enviaron a las escuelas de todos los grados una especie de *missi dominici*, encargados de entusiasmar a los alumnos por las

ideas de Karl Marx, Lenine, Trotski, etc. Sus discursos no tuvieron apenas éxito, según el testimonio de Mme. Fouassec, que dice:

«Los colegiales acogían malamente a los oradores que venían a exponerles los beneficios del régimen bolchevique. Metían ruido, charlaban durante los discursos, les interrumpían con palabras burlonas, hasta silbaban. No habiendo triunfado el experimento, se renunció a estas reuniones» (1).

Se organizó entonces «el alistamiento comunista», incluyendo muchachas y muchachos de familias proletarias seguras en Círculos de juventud comunista, que son independientes de la autoridad escolar, pero que ésta debe proteger. Sus miembros asisten a las sesiones de los clubs revolucionarios para iniciarse en los principios que están encargados de propagar en la escuela entre sus condiscípulos. Estos juveniles propagandistas gozan de diversos favores: invitaciones a las sesiones de cinematógrafo, a los espectáculos en los teatros, etc. No parece que hayan triunfado en su misión, pues sus condiscípulos desconfiaban de ellos y encontraban injustos los privilegios que se les concedían.

Muchachos y muchachas son también incorporados a Círculos de *pionneers*, a la manera de *boyscouts*; tienen uniforme militar y fusil. Se les prepara para el servicio en el ejército rojo. Los comunistas rusos están lejos de ser pacifistas: esperan conquistar el mundo entero y establecer por todas partes el régimen soviético; para realizar este vasto plan, cuentan con la juventud, a la que educan con este fin.

Han sido creados *Círculos dramáticos*, no para cultivar el arte, sino para servir a la propaganda revolucionaria «por el placer y el flirt», nos escribe un profesor ruso. El programa de las sesiones comprende danzas, cantos revolucionarios, conferencias de propaganda, etc.

M. Lounatcharski, comisario de instrucción pública, ha pensado también en preparar propagandistas para esparcir las doctrinas bolcheviques en Asia. Ha creado a

(1) *L'Avenir intellectuel de la Russie*, por L. van den Essen, *Libre Belgique*, diciembre de 1925.

(1) *Mercure de France*, op. cit., págs. 661-662.

este efecto la Universidad de los pueblos de Oriente, que tendrá una enorme influencia, decía a M. Ed. Herriot.

Ha recibido ya un millar de jóvenes venidos de Judea, de China, del Japón, de Persia. Preparamos nuestros misioneros. Se hacen muy fanáticos, y se penetran del marxismo con un ardor aterrador. Son nuestros apóstoles. La enseñanza que les damos comprende la historia, la sociología, la economía política... Tenemos primero que enseñarles el ruso. Pero tienen mucha energía, vida y fe... (1).

M. Ed. Herriot no oculta el temor que le inspira «esta obra que, con apariencia de internacionalismo, seguramente hará revivir los nacionalismos asiáticos».

Los Gobiernos europeos pueden contar con ver cualquier día encenderse en Asia un incendio revolucionario formidable, si esta propaganda continúa desarrollándose sin obstáculo.

#### 9. *El selfgovernment en la escuela.*

Los organizadores de la escuela única rusa, sin duda inspirados por el experimento de pedagogía anarquista que el gran escritor Tolstoï ha descrito en la *Escuela de Yasnaïa Poliana*, obra publicada en 1874, han decidido que los miembros del personal de la enseñanza no tienen derecho a castigar a los alumnos, y que éstos tienen el derecho de *selfgovernment* en la escuela. Tolstoï creía en la bondad nativa del niño. En la escuela que él dirigía, los hijos y las hijas de los mujiks eran los amos, asistían a las lecciones o se iban, según su voluntad, sin que el maestro pudiese intervenir disciplinariamente. Dice, sin embargo, a propósito del desorden que reinaba en su escuela:

«Al describir la escuela de Yasnaïa Poliana, no pretendo presentarla como un modelo útil y bueno que deba imitarse... En mi opinión, este desorden exterior es cosa útil, indispensable, por extraña, molesta que aparezca al maestro... Este desorden, u orden libre, nos parece tan horrible, porque estamos acostumbrados a muy distinto sistema, con arreglo al cual hemos sido educados nosotros mismos» (2).

La teoría de Tolstoï era una reacción contra la educación formalista, autoritaria, opresiva y coercitiva de las escuelas bajo la autocracia. En todos los países civilizados se han abolido en las escuelas los castigos corporales y aquellos que humillan a los alumnos; hasta los *pensums*, las detenciones después de las horas de clase, los arrestos, han desaparecido en casi todas partes. Han traído esta reforma la templanza general de las costumbres y la comprobación de los efectos nocivos de la disciplina basada en castigos de tal especie. Sin embargo, la amonestación hecha con tacto por el educador al alumno que ha cometido un acto reprobable es una reacción normal provechosa que ilustra la conciencia del niño.

Si los maestros rusos no tienen el derecho de castigar, los alumnos organizados en «soviet» en la misma escuela pueden juzgar y condenar a todo «camarada» que haya cometido un acto que ellos estimen reprobable. He aquí una escena a la cual ha asistido M. Ch. Garolea en una escuela de Moscú.

«La escuela modelo es una especie de república soviética en miniatura. Asistí muchas veces a mítines escolares de maestros y alumnos, en que todo lo tocante a la escuela era discutido libremente entre unos y otros. Esta libertad está sujeta, sin embargo, a algunas restricciones. Para formar parte del club agregado a toda escuela soviética, es indispensable para el alumno hacer profesión de ateísmo. Uno de los maestros me enseñó un niño que había sido excluido de la escuela por sus pequeños camaradas por haber puesto los pies en una iglesia, a instigaciones de su madre, que, para arrastrar a su hijo a este «lugar de perdición», le había seducido con la promesa de un par de zapatos nuevos. Debo añadir que el niño, después de haber dado satisfacción pública delante de todos sus camaradas y haber prometido solemnemente no reincidir, fué en seguida readmitido en la escuela».

«En otro mitin de que fuí testigo, los alumnos iban a juzgar a uno de ellos, cogido en flagrante delito de robo de manzanas, no en un vergel, sino, lo que era más

(1) E. Herriot: *La Russie Nouvelle*, pág. 242

(2) L. Tolstoï: *La Escuela de Yasnaïa Poliana*.

grave, en la gran exposición comunista de agricultura. La expulsión del pequeño culpable fué decidida por unanimidad, pero el director intercedió en su favor. En pie, al lado de una muchacha muy bonita, representando una edad de 16 años, y a la que acariciaba la magnífica cabeilera, suplicó con la extrema volubilidad que es propia de los rusos, con tanto fuego, que el tribunal juvenil, volviendo sobre su acuerdo, concedió gracia plena al pequeño condenado.

En el curso de este movido debate fué sorprendido por la extraordinaria facilidad de palabra que habían adquirido todos estos jóvenes. Su instrucción, su educación presentaban, sin duda, muchas lagunas; pero se había triunfado indiscutiblemente al hacer de ellos notables propagandistas políticos en herbe. El fin principal de la educación soviética se encuentra así alcanzado.

El proceso del pequeño ladrón de manzanas comunistas me suministró ocasión de interrogar al director sobre la disciplina de su escuela: «Los alumnos, le dije, tienen derecho a decretar penas contra sus camaradas: ¿Gozáis igualmente del derecho de castigarlos?—No castigamos nunca.»

«Hemos preguntado a un profesor suyo si esta profesión de fe de ateísmo es realmente exigida en las escuelas; me ha respondido:

»No, pero no es raro que en ciertas escuelas se dé esta tendencia a la enseñanza; esto depende del medio; en el estado anárquico de la pedagogía rusa en este momento, todas las observaciones son posibles.»

En cuanto al enjuiciamiento de un alumno por la colectividad de camaradas, es un sistema que, aplicado con tacto, y en ciertas condiciones por buenos educadores, puede dar resultados educativos favorables. Pero es preciso no generalizarle ni imponerle autoritariamente en todas las escuelas, y conviene que el maestro conserve la autoridad del juez supremo ilustrando y guiando a los alumnos.

La aplicación del *selfgovernment* esco-

lar por soviets de alumnos varía, más o menos, según los medios.

Así, M. E. Herriot ha visitado una escuela comunista de Moscou, y he aquí lo que ha visto:

«Se me hizo entrar por oscuros pasillos. Se abre una puerta. Esta vez no puedo dudar: estoy en la escuela comunista tipo. La sala en que me reciben el maestro y la maestra está decorada no solamente con la estrella roja, con retratos de Marx, de Darwin y de Lenine, sino con lienzos simbólicos (sobre uno de ellos, un mecánico lleva a toda velocidad un tren, delante del cual flota la bandera escarlata), y con inscripciones. Desde luego, la fórmula repetida por todas partes: *Que aquel que no trabaje no coma... ¡Viva el sol, abajo la noche! La fuerza de la ciencia lo transformará todo. El trabajo lo vencerá todo.*

«Este internado escolar reúne 65 muchachos y muchachas de 8 a 15 años. El programa es formarles a la vida comunista, completando su instrucción, que reciben en otra escuela de lecciones teóricas.

»En algunas salas, en una confusión bastante natural, están reunidos documentos de todas clases, destinados a las lecciones de cosas: es el pequeño museo pedagógico, cuya creación se aconseja en todas las escuelas...

»La religión comunista se distribuye aquí por todos los medios. Desde luego por las lecciones de cosas, el maestro ha hecho fabricar toda una serie de modelos en madera, que representan los principios esenciales del Evangelio comunista. Se conoce el proverbio ruso: *Para un hombre que vive con el arado, hay seis que viven con la cuchara.* El juguete pedagógico representará, pues, de un lado, un labrador encorvado sobre la esteva, y al otro lado, seis personas blandiendo la cuchara: el comerciante, el pope, el oficial, la mujer de mundo... o de medio mundo..., el banquero, el mendigo...

»...Trato de obtener precisiones. ¿Hay, pues, soviets de niños? En la pequeña biblioteca, donde los libros se amontonan con algún desorden, vigilados por las imá-



genes de Herten y de Lunatcharski, hago la pregunta a los maestros, los cuales me van a buscar cuadernos de alumnos, por lo demás perfectamente llevados.

»Sí, hay soviets de niños. No solamente los escolares (unidos los sexos sin inconveniente, me afirman) aseguran la cocina y el gobierno de la casa, sino que se reúnen regularmente en asamblea; todos, sin excepción, comprendidos los niños de ocho años. Me hago precisar estos detalles. Me enseñan la orden del día de una de estas reuniones: 1.º, elección del soviets; 2.º, cuestión de simientes para el jardín; 3.º, decorado de la casa; 4.º, conservación del edificio; 5.º, participación en la fiesta de la tercera internacional; 6.º, comentario de los periódicos. ¿Comentario de los periódicos? No puedo creer a mis ojos ni a mis oídos. Confieso mi admiración a la mujer espiritual y muy inteligente que me acompaña y que pertenece a la administración de la Instrucción pública. ¿Por qué asombraros?, me dice; mi hijo tiene 11 años; lee todos los periódicos. Es verdad que estos periódicos se reducen a dos, y que casi no corresponden más que a nuestro *Diario Oficial*.

»Yo había olvidado que estamos en presencia de un dogma; el diario es el evangelio cotidiano...

»Por lo demás, como me confiesa el maestro, de esta asamblea infantil, se extrae bastante deprisa un jefe joven que conduce todo: no hace nada sin el consejo de su maestro. En lugar de imponer su opinión, el maestro lleva al alumno a sollicitarla.

»Cuando todo esté en su punto, y si Rusia puede desembarazarse de su dogmatismo, quedarán de estos esfuerzos métodos pedagógicos bastante poco diferentes; en suma: de aquellos que crean entre nosotros la iniciativa inteligente y el amor a los niños» (1).

10. *Resultados de la preparación revolucionaria de la juventud y del «self-government» escolar.*

¿Qué resultados han dado estas refor-

mas pedagógicas que hacen de la escuela única rusa un instrumento de gobierno para consolidar su política comunista? Faltando documentos sobre la mayoría de las escuelas, sería difícil decirlo. He aquí, sin embargo, el testimonio de un profesor ruso que, desde 1917, observa esta experiencia en una gran ciudad:

«El *selfgovernment* introducido en las escuelas ha producido en ellas el más completo desorden. La escuela única del trabajo es la escuela donde no se trabaja nada. Los alumnos están organizados en un pequeño soviets que gobierna todo, lo desorganiza todo, hace imposible toda acción educativa. Los alumnos, muchachos y muchachos, se reúnen para discutir cuestiones de organización, de pedagogía, de disciplina, y los maestros deben asistir a las sesiones, presididos por un «camarada», elegido por sus semejantes. Las resoluciones son dirigidas al departamento de Instrucción, sin pasar por la Dirección de la escuela. Los estudios son nulos, no se toman el trabajo de aprender. Los alumnos van a las representaciones teatrales, a las sesiones de danza: son las únicas cosas que les interesan. Llegan a la cantina a la hora en punto, porque están hambrientos. A veces, muchachos y muchachas abandonan la escuela y la ciudad, y se van, durante una o varias semanas, al campo a ejercitarse en el tiro y en las maniobras militares. Todas estas manifestaciones de propaganda han apartado la escuela de su fin educativo. Los jefes bolcheviques han dicho: No hay que sepultar a los alumnos en el lodo libresco. Pero por estas diversas organizaciones han introducido en nuestras escuelas el menosprecio del estudio y paralizado la acción de los educadores.

En nuestra ciudad había siete escuelas secundarias; todas ellas han desaparecido, y para una población considerable no existe más que una sola escuela politécnica; dispone de una sola sala, sin laboratorio ni material didáctico, y no es frecuentada más que por un pequeño número de alumnos.

En las aldeas de los alrededores, las escuelas están vacías. La juventud crece en la ignorancia y el salvajismo...»

(1) E. Herriot, op. cit., pág. 250 y sigs.

He aquí, por otra parte, los resultados obtenidos por una encuesta hecha en Tombov, dando algunos datos sobre la acción ejercida por la preparación revolucionaria.

Se ha pedido a 1.127 alumnos de ambos sexos, de cuatro escuelas de segundo grado y de 21 escuelas primarias, entre ellas dos orfanatos y dos escuelas de una aldea vecina, que respondan a dos preguntas:

1.<sup>a</sup> ¿A quién deseas parecerte y por qué?

2.<sup>a</sup> ¿Qué querías ser cuando seas mayor y por qué?

Pues solamente 4,7 por 100 han declarado querer parecerse a los jefes de la revolución. Catorce, entre el gran número de alumnos interrogados, han dicho querer parecerse a Karl Marx, y he aquí algunos motivos alegados: *Quiero parecerme a Karl Marx, porque es un célebre escritor francés, un poeta de todos los países. Karl Marx era un trabajador, y yo amo el trabajo...*

No hubo más que siete alumnos cuyo ideal es Lenine, y dos que prefieren a Trotski. Uno de los admiradores de este jefe temible dijo:

*Quiero parecerme a Trotski, porque da la libertad y combate a los Kolkchals (sic).*

El autor de esta respuesta, un muchacho de 14 años, parece amar los contrastes, porque añade:

*Quiero ser el zar, porque le amo.*

Veintiocho alumnos tienen el espíritu más positivo: quieren hacerse «comisario»; es decir, alto funcionario soviético, y he aquí algunos motivos de su elección:

*Porque el comisario come pan blanco. Porque vive bien. Porque no va a pie. Porque no tiene que tirar de la carreta... (1).*

Estas ingenuas respuestas demuestran que la igualdad económica en el Estado comunista ruso sufre, al menos, una excepción en favor de la clase de altos funcionarios del Estado.

(1) Departamento de Instrucción pública. *Revista pedagógica de Moscou*, enero de 1925, págs. 116-128 del artículo de Posnauski: «La Revolución y los niños».

Sería conveniente que se hiciesen parecidas encuestas por toda la Rusia soviética; ilustrarían a los jefes comunistas sobre la aberración de sus procedimientos de cultura. Hacer de la escuela un instrumento político al servicio de un partido, en lugar de un medio de educación integral física, intelectual, moral, estética, es una concepción antipedagógica y antisocial, es la tiranía del Poder gubernamental ejerciéndose sobre la conciencia de los niños para deformarla sistemáticamente.

(Concluirá.)

#### LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE DURKHEIM

por Luciano Acevedo.

En el número correspondiente a marzo último del *American Journal of Sociology* se publica, con el título de «The pedagogical work of Emile Durkheim», una conferencia pronunciada en la Universidad de París por Paul Fauconnet, discípulo del gran sociólogo francés y sucesor suyo en la cátedra que desempeñó en la Sorbona. A continuación damos a conocer, en forma extractada, los principales pasajes de tan interesante disertación.

Siendo Durkheim un sociólogo, tenía que considerar la Pedagogía desde el punto de vista sociológico. Para él, la educación era cosa eminentemente social; existiendo varias clases sociales, hay distintas formas especiales de educación, y hasta en las sociedades democráticas, como la francesa, que tienden a eliminar diferencias injustas, la educación varía y debe necesariamente variar de acuerdo con la vocación. Así es que la educación cambia de una sociedad a otra; cada una de éstas se crea cierto ideal del hombre, y este ideal determina el fin o motivo de su educación. De acuerdo con esto, definía Durkheim la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están preparadas para la vida social, siendo su objeto provocar y desarrollar en el niño ciertos estados físicos, morales e intelectuales a que está obligado, tanto

por la sociedad política como por el medio social en el cual ha de vivir. En una palabra, la educación es la *socialización* de los individuos más jóvenes. Esta definición la fundamentaba el gran sociólogo explicando que en cada uno de nosotros hay dos seres: uno, formado con todos los estados mentales relativos a nosotros mismos y a los accidentes de nuestra vida personal, pudiendo llamarse el *ser individual*; y otro, compuesto de un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que no es expresivo de nuestra personalidad, sino del grupo o distintos grupos de los cuales formamos parte. Tal sistema de ideas y sentimientos comprende las creencias morales y religiosas, las tradiciones nacionales y las opiniones colectivas; este ser es el *ser social*. Formar este ser es el fin de la educación, pues el hombre, al entrar en la vida y en sus primeros años, tan sólo posee la naturaleza individual. Al niño, ser egoísta e insocial, necesariamente hay que ayudarlo a que sea capaz de la vida social y moral de su tiempo y de su medio. Este concepto de la educación le ha valido a Durkheim el ser rebatido por los individualistas, que le han objetado el no tener en cuenta el valor e importancia de la personalidad humana y de la iniciativa y responsabilidad del individuo. Y, sin embargo, si alguien fué un individualista, lo fué Durkheim. Su primera obra, *La división del trabajo social*, no es otra cosa que una filosofía de la historia en la que la libertad del individuo aparece como el rasgo dominante del progreso de la civilización; y su objeto real, la exaltación de la personalidad humana, culminando toda la doctrina en esta regla moral: «Tener individualidad, ser una persona». Si formar una personalidad es el fin de la educación, y si educar es socializar, debemos concluir en que, conforme con Durkheim, es posible individualizar socializando. Podemos discutir la forma en que él concibe la educación del individuo, pero su definición de ésta es la de un pensador que ni por un momento deja de considerar la importancia y el valor de la personalidad.

Sentía Durkheim gran aversión por las construcciones arbitrarias y por los pro-

gramas de acción que representan solamente las tendencias de sus autores. Le era necesaria la reflexión sobre un hecho determinado, sobre una realidad observable, sobre lo que él llama una *cosa*. Considerar los hechos sociales como *cosas*: tal es la primera regla de su método. Cuando trata de asuntos morales, presenta primero hechos, cosas, y aunque sean de orden espiritual, no se ocupa en analizar conceptos, sino en manejar realidades. Así es que para él la educación es un hecho, puesto que los educadores educan, y los niños son educados conforme a tradiciones, hábitos y reglas explícitas bajo el influjo de ideas y sentimientos colectivos. Para Durkheim, la índole de la educación es en gran parte de orden psicológico. Solamente la Psicología, auxiliada por la Biología y ampliada por la Patología, hace posible que se llegue a conocer por qué el niño tiene necesidad de ser educado; en qué difiere del adulto y cómo sus sentidos, su memoria, sus facultades de asociación y atención, sus impresiones, su lenguaje y voluntad llegan a formarse. La psicología del niño completada con la psicología del educador: tal es uno de los medios con que la ciencia puede emprender el estudio de la educación. Pero la Psicología, aunque importante en sumo grado, no es más que uno de los aspectos de la Pedagogía. El que la considere exclusivamente corre el riesgo de tratar la educación tan sólo por uno de sus dos aspectos. Para el estudio de la educación, debe cooperar con la Psicología la Sociología. Bajo este aspecto la trató Durkheim.

Al mismo tiempo, el célebre sociólogo ha abierto otro camino impulsado por la lógica más íntima de su pensamiento, siendo precursor, y no imitador, de doctrinas que la ciencia actual ha acogido con gran favor, excediendo la suya a todas en claridad e importancia. Alemania ha creado la palabra *Socialpaedagogik*, y los Estados Unidos, el término *Educational Sociology*, que indudablemente marcan la misma tendencia, pero por ambos términos se entienden frecuentemente cosas distintas por completo. Unos ven en ellos una orienta-

ción más o menos vaga hacia el estudio sociológico de la educación, tal como Durkheim la concibe, y otros, un sistema pedagógico que se ocupa esencialmente en preparar a los hombres para la vida social formando el ciudadano. La idea americana de Sociología se aplica en un sentido confuso al estudio sociológico de la educación, y al mismo tiempo a la introducción de la Sociología como estudio en las clases. La ciencia de la educación, tal como la define Durkheim, es sociológica en una acepción más clara del concepto. Lo que él entiende por Pedagogía no es la actividad educativa en sí misma, ni la ciencia especulativa de la educación, sino la reacción sistemática de esta ciencia sobre aquella actividad, la obra del pensamiento, buscando los resultados de la Psicología y de los principios sociológicos, para la dirección o para la reforma de la educación. Así concebida, la Pedagogía es idealista, sin llegar a ser utópica.

En todas las esferas, en la política, en la moral, hasta en la económica, el estudio científico de las instituciones ha sido precedido por una filosofía esencialmente artificial y que ha intentado formular códigos para asegurar el máximo de felicidad a los individuos y a los pueblos, sin conocer primeramente sus condiciones de existencia. Nada hay más contrario a los hábitos intelectuales de los sociólogos que el querer borrar de una plumada la educación que impera en un momento dado, y decir: «De este otro modo hay que educar al niño», sin tener en cuenta que los tipos de escuelas, los planes de estudio, los métodos, las tradiciones, las ideas e ideales, todo esto, son hechos, y la Sociología, lejos de pretender cambiarlos, lo que hace es investigar las causas de su existencia, es decir, por qué *son lo que son*. Si la educación en Francia es en gran parte tradicional y poco inclinada a las formas técnicas de métodos concertados, si concede gran crédito a la intuición, a la iniciativa de los maestros y respeta la libre evolución del niño, es porque todo esto responde a una difusa e involuntaria acción del medio ambiente y a las condiciones de exis-

tencia de la sociedad francesa. Por lo tanto, la Pedagogía inspirada por la Sociología no es preconizadora de sistemas aventurados, ni defensora de la mecanización del niño, lo que entorpecería su desarrollo espontáneo. Esto no quiere decir que las instituciones pedagógicas no deben ser modificadas, pero lo que hay que hacer es adaptar prudentemente los cambios a la civilización en que están incorporadas las instituciones. Siempre habrá un ancho campo para innovar y para la experimentación de una pedagogía racional, que no será ni revolucionaria ni conservadora. Durkheim era hostil a toda agitación reformista, que perturba sin mejorar, y, sobre todo, a las reformas negativas que destruyen sin construir, pero no era contrario a la acción, si ésta se ejercitaba dentro de lo que era posible, limitado y determinado por las condiciones sociales del medio.

Durkheim dejó, al morir, el manuscrito de un curso de conferencias compuesto de diez y ocho lecciones sobre la educación moral en la escuela primaria. La primera lección es una introducción sobre la ética laica o secular. La secularización de la moral era, según él, necesaria, por requerirlo así la evolución histórica; pero la juzgaba difícil, por la razón de que la moralidad y la religión en el transcurso de los tiempos han estado tan íntimamente unidas, que su disociación no es una tarea fácil. Si le quitamos a la moral todo su contenido religioso, la mutilamos, pues la religión expresa en lenguaje simbólico algunas verdades inconcusas y no debemos permitir que estas verdades se pierdan al eliminar sus símbolos. Debemos, pues, incorporarlas al pensamiento secular.

Las lecciones que siguen pueden agruparse en dos partes completamente distintas, que comprueban lo que anteriormente se ha dicho sobre el respectivo apoyo que a la ciencia de la educación prestan la Sociología y la Psicología. La primera parte estudia la moralidad en sí misma, es decir, la civilización moral que la educación trasmite al niño: éste es el análisis sociológico. La segunda parte estudia la naturaleza del niño que ha de asimilarse esa

moralidad: aquí la Psicología representa el principal papel. Las ocho lecciones que ha dedicado al análisis de la moralidad son las más complejas que dejó. Reduce a tres los elementos fundamentales de nuestra moralidad, que son: el espíritu de disciplina, el de abnegación y el de autonomía, haciendo consistir el primero en el sentido y el gusto de la regularidad, de la limitación de los deseos y del esfuerzo. ¿Por qué la vida social exige regularidad, limitación de deseos y esfuerzo? ¿Por qué el individuo, aceptando cumplir dichas duras exigencias, halla en ello eventualmente las condiciones de felicidad? Contestar a esto es exponer lo que es la función de la disciplina. ¿Cómo es apta la sociedad para imponer la disciplina y más particularmente para despertar en el individuo el sentimiento de respeto debido a la autoridad de un imperativo categórico que surge como trascendental? Contestar a esta pregunta es tratar de la naturaleza de la disciplina y de su base racional. Finalmente, ¿por qué pueden y deben concebirse las reglas de la disciplina como independientes de todo simbolismo religioso y metafísico, y en qué esta secularización modifica el mismo contenido de la idea de disciplina? ¿Qué es lo que ella exige y qué es lo que permite? A esto debe contestarse que la disciplina no debe aplicarse como regla rígida a las condiciones generales de cualquiera civilización, sino a las particulares de la civilización a que pertenecemos. Un análisis parecido debemos aplicar al espíritu de abnegación y al de autonomía, análisis que no hemos de detallar, pues con lo dicho es suficiente para señalar una de las principales superioridades del método seguido por Durkheim. Con gran acierto ha mostrado toda la riqueza de la vida moral, riqueza que nunca puede, sino en parte, fundirse en una síntesis armónica; riqueza que ningún individuo, por grande que sea, puede aspirar a alcanzar en su más alto grado de desarrollo, o sea realizar en su misma persona la moralidad íntegra.

«La educación intelectual en la escuela primaria» es otro curso en el que Durkheim trata la materia sobre la misma base

que el curso sobre la educación moral. Aquí hallamos otra vez dos corrientes de diversas tendencias: una, que tan sólo considera el fin que se persigue, y la otra, los medios para conseguirlo. La primera exige que la Sociología defina el tipo intelectual que nuestra sociedad intenta realizar, y la otra, valiéndose de la Lógica y de la Psicología, quiere conocer qué recursos y resistencias el entendimiento del niño ofrece al educador que pretende realizar aquel tipo. Para asignar un fin definido a la educación intelectual en la escuela primaria, Durkheim estudia los orígenes de la instrucción elemental. En dos célebres iniciadores, Comenius y Pestalozzi, se inspiró el sociólogo francés. Ambos ilustres pedagogos buscaron el medio de que la enseñanza primaria pudiera ser enciclopédica y elemental al mismo tiempo. Por su interpretación crítica de las tentativas de Comenius y Pestalozzi, elabora Durkheim su comprensión del ideal que debe realizarse. Lo mismo que la moralidad, la intelectualidad del niño francés exige la constitución en el entendimiento de cierto número de aptitudes fundamentales: Durkheim las llama *categorías*, centros de intelectualidad, viniendo a ser como la armadura y los instrumentos del pensamiento lógico. Entiende él por *categorías*, no solamente las más abstractas formas del pensamiento, las nociones de causa y sustancia, sino las ideas más ricas en contenido, que sirven para nuestra interpretación de lo real, es decir, *nuestra* idea de la vida, *nuestra* idea del mundo físico, *nuestra* idea del hombre. No hay evidencia de que estas categorías sean innatas en el entendimiento humano: ellas tienen una historia, pues han ido creándose poco a poco, en el curso de la civilización con el adelanto de las ciencias físicas y morales. Un entendimiento profundo es aquel cuyas ideas directoras, regulando el ejercicio del pensamiento, están en armonía con la ciencia fundamental. Así armado puede dedicarse a la investigación de la verdad, tal como la conocemos; debemos, pues, enseñar a los niños los elementos de las disciplinas fundamentales.

En la segunda parte del curso estudia el

orden didáctico de algunas enseñanzas fundamentales: las Matemáticas y la categoría de los números; la Física y la noción de la realidad; la Geografía y la noción del desarrollo histórico.

La educación intelectual elemental está calculada para dos tipos: la educación primaria, para las masas populares, y la secundaria, para las clases más cultas que han de recibir más adelante la educación superior. Esta educación secundaria desde hace más de un siglo puede decirse que pasa en Francia por una gran crisis. Durkheim ha tratado este asunto de gran importancia en su notable curso «La Evolución de la enseñanza secundaria en Francia». Este curso es un incomparable modelo de lo que pueden ganar las materias pedagógicas cuando para su estudio se aplica el método de la Sociología. Para determinar lo que es hoy en Francia la segunda enseñanza, Durkheim estudia cómo se ha formado. La armazón data de la Edad Media. En aquella época, la dialéctica era el método que imperaba: una enseñanza *formal*, una cultura general eran las características que ya poseía tal enseñanza y que en toda su historia habría de conservar. Pero si la estructura data de fecha tan lejana, la disciplina cambió durante el siglo XVI; la Lógica fué suplantada por las Humanidades greco-latinas. El humanismo en Francia fué introducido principalmente por los jesuitas, y las Humanidades, tal como ellos las entendían, han sido las que han formado el espíritu clásico francés. En ninguna otra sociedad europea la influencia del humanismo ha sido tan exclusiva; el carácter nacional francés, en algunos de sus rasgos dominantes, procede de él, y posee sus cualidades y sus defectos. A fines del siglo XVIII, el humanismo cayó; pero en el XIX renació el viejo sistema y entró en conflicto con el nuevo, sin vencer ninguno de los dos y sin efectuarse conciliación definitiva entre ambos. Todavía en Francia se busca el medio de resolver la cuestión.

La Pedagogía en general concede una gran importancia a la historia crítica de las doctrinas de la educación. Reconocien-

do Durkheim el interés de este estudio, dedicó a él mucho tiempo y atención. En sus dos cursos sobre la educación intelectual en la escuela primaria y secundaria, dedicó extenso lugar a la historia de las doctrinas; la de Comenius, en particular, retuvo su atención, habiendo dejado planes de lecciones y notas para conferencias que forman una historia de las principales doctrinas pedagógicas francesas desde el Renacimiento. En la *Revue de métaphysique et de morale* publicó un bosquejo de sus lecciones sobre Rousseau, y después un curso completo sobre Pestalozzi y Herbart. Indiquemos el método que siguió en estos estudios.

Primeramente establece una diferencia entre la historia de las doctrinas pedagógicas y la historia de la Pedagogía, que son tan distintas como pueden serlo la historia de la filosofía política y la de las instituciones políticas. Durkheim trata las doctrinas como hechos, y, al estudiarlos, su propósito es la enseñanza del espíritu histórico, método que no es el que generalmente se sigue. Para probar esto no hay más que tomar el libro de Compayré, tan conocido de los maestros, y se verá que encierra cierta concepción de la historia de la Filosofía, que ha caído afortunadamente en desuso. En este libro aparecen los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rollin, Rousseau, como colaboradores del teórico, al formular éste la doctrina pedagógica; parece como que existe una inalterable verdad pedagógica universalmente accesible, de la cual aquellos grandes hombres dan soluciones aproximadas. Durkheim entiende que es posible por medio de una discusión crítica entresacar los elementos de verdad contenidos en cualquiera doctrina, y hasta ha dado una fórmula de este método en la introducción que escribió para la obra póstuma de Hamelin sobre la doctrina cartesiana. Lo que en ella dice de la historia de la Pedagogía y en su lección sobre el *Emilio* y en su curso sobre Pestalozzi y Herbart ha mostrado todo lo que puede deducirse del estudio crítico de las doctrinas.

Admiraba a los grandes iniciadores y

hasta en sus errores sentía la fuerza del genio, y creía que sus intuiciones eran fecundas, a tal grado, que se preguntaba si algunos de ellos, un Pestalozzi o un Rousseau, efectivamente pensaron todo lo que él les atribuía. Durkheim exigía principalmente de las doctrinas que revelaran las fuerzas sociales que animan un sistema de educación o que obran para modificarlo. Para el sociólogo, las ideas pueden ser hechos, y cuando llegan a atraer la atención hacia ellas, entonces son hechos sociales. El éxito prodigioso del *Emilio* es debido a otras causas distintas al genio de su autor: a que expresaba las confusas, pero enérgicas tendencias de la sociedad europea del siglo XVIII. Lo mismo puede decirse de los pedagogos conservadores como Rollin: sus doctrinas reflejan las ideas pedagógicas de los jesuitas o de la Universidad del siglo XVII. Y sobre todo, cuando las grandes doctrinas aparecen en las horas de crisis, hay pedagogos revolucionarios que interpretan *cosas* colectivas, siendo esencial que el observador se apodere de ellas y las estudie. Durkheim estudió, por ejemplo, las ideas pedagógicas del Renacimiento de un modo superior a cuanto se había hecho antes de él, y señaló las diferencias que marcaban las dos grandes corrientes que caracterizaron aquella época: la que circula en los escritos de Rabelais, y la otra, completamente distinta, que anima la obra del gran Erasmo (1).

NOTAS PARA LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA (2)

por D. Domingo Barnés,

Secretario del M. P. N.

1760 (?) Barbadiño (R. P. \*\*\*), de la Congregación de Italia, al R. P. \*\*\* Doctor en la Universidad de Coimbra.—*Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia, proporcionado al estilo y necesidad de Portugal, expuesto en varias cartas escritas en*

(1) De *Revista de Educación*, de la Habana, enero, 1924.

(2) Véase el número 762 del BOLETÍN.

*idioma portugués*. Traducido al castellano por D. Joseph Maymo y Ribes. Dos tomos.—Madrid: Por Joachin Ibarra, calle de la Urosa.

*Dedicatoria a los sabios españoles*.—Todos declaman contra el método de enseñar en las Universidades, pero no proponen remedios. Contra esto reacciona el portugués Verney, conocido vulgarmente por el Barbadiño, al ocuparse de la reforma de los estudios. Indica que tuvo tan buena acogida en España como en Portugal, y por eso emprendió esta traducción. Pero también aquí como en Portugal tropezó la obra con enemigos, con dificultades y con maquinaciones. «Logró la astucia suspender la impresión y tenerla suspendida por más de tres años. Pero amaneció a España nueva luz con la venida de nuestro católico monarca Carlos III, el padre de la patria y protector de las letras, y por su Real decreto de 5 de enero de este año (1760?), mandó continuarse la impresión.

A los RR. PP. MM. de la venerable religión de la Compañía de Jesús en el reino y dominio, Antonio Valle, obsequiosamente saluda.

Indica que se trata de cartas dirigidas a diferentes personas y que en ellas se traza un método completo de estudios. Protesta en las mismas cartas (en las que no se han impreso) que no dió en varias cosas mejor método, porque temía que su amigo las enseñase a personas preocupadas; las cuales nada harían si les aconsejasen todo lo que practican en otros reinos, y que por esto procuraba acomodarse al gusto del país. Y hace un elogio caluroso de los jesuitas.

Licencia del ordinario, de 5 de mayo de 1756.

*Cartas del tomo primero*.—Carta 1.<sup>a</sup> Demuéstrase con el ejemplo de los antiguos la necesidad de una gramática portuguesa para *comenzar* los estudios. Claro está que en esta afirmación no nos importa tanto el error, propio de la época, de querer empezar gramaticalmente el estudio de la lengua, como el acierto de insistir en que sea la propia, y no el latín, la primera que se enseñe.—Carta 2.<sup>a</sup> Nueva idea de

una gramática latina facilísima, con la que en un año se puede aprender fundamentalmente gramática.—Carta 3.<sup>a</sup> Método que se debe observar para saber con facilidad y fundamento lo que es pura latinidad. Se apunta el modo de cultivar la memoria. Se perfecciona con el ejercicio... Pero la dificultad está en saber cultivar la memoria. Quien obliga a los rapaces a aprender mucho verbo y mucha arenga le hace un mal, creyendo hacerle un bien (comparación con una librería desconocida)... Debe cuidar el maestro de ejercitar la memoria de los principiantes en algunas determinadas materias. Primero, acostumarlos a decir en breves palabras la lección que han de explicar. Después les explicará algunos pasos selectos de los autores. En éstos deben los rapaces decir primero lo que contienen; después, poco a poco ir repitiendo todas las palabras; con el tiempo se puede aumentar el número de verbos; y este ejercicio puede hacer dos o tres días por semana.

... que no hablen como papagayos.—Carta 4.<sup>a</sup> Necesidad de las lenguas orientales. Utilidad de las lenguas francesa e italiana para ser erudito con facilidad y a poca costa, ya que hoy se escriben las ciencias en las lenguas nacionales.—Carta 5.<sup>a</sup> Discúrrase acerca de la necesidad y utilidad de la retórica y hace de paso discretas observaciones pedagógicas, como la de que el castigo de los estudiantes ha de ser proporcionado a la falta y que la gramática de una lengua que no sea la nacional debe explicarse a través de ésta; es decir, de la lengua que se sabe.

Y siempre comedido en esta materia, hace constar que, sin injuriar a una religión, se puede ser de contrario dictamen.

1764.—Codorníu (P. Antonio). De la Compañía de Jesús.—*Desagravio de los autores y facultades que ofende el Barbadiño en su obra, verdadero método de estudiar, etc. Según la traducción castellana, del todo conforme al original portugués.*—Barcelona, 1764. María Angela Martí Ninda.

Hay autores que se definen mejor por sus contradictores que por sí mismos, y, en todo caso, para seguir la historia de las

ideas en un orden determinado y para destacar la posición y el influjo propulsor o regresivo que un autor ejerce, hay que encajarlo en la totalidad del ambiente, como términos correlativos que son al cabo. Para caracterizar la época que precede inmediatamente a la liberal y progresiva de fines del XVIII y comienzos del XIX, o que constituye su primera etapa, tímida y vacilante aún, no bastaría conocer los escritos del Barbadiño, discretos y mesurados, apocados y contemporizadores, sino poniéndolos en relación con esta violenta y tosca diatriba del P. Codorníu, expresiva de la airada protesta que provocan, y que es preciso reconocer como expresiva de la opinión media del país. Y esta opinión media es la que tuvieron que afrontar—antes o después que el Barbadiño—, los Feijóo, Macanaz, Martín Martínez, el P. Rodríguez, Olavide, Pérez Bayer, Jovellanos, Cabarrús, y, en general, todos los que militan en la que pudiéramos llamar tendencia reformista. Por estos años en que escribe Codorníu, la reina Amalia, esposa de Carlos III, apenas llegada a España, escribe también su famosa carta a Tanucci (1766): «Esta nación no ha sido conquistada completamente, y creo que su total conquista está reservada al rey. En todas sus cosas hay algo de barbarismo, acompañado de una gran soberbia.»

En su *dedicatoria* proclama Codorníu su intención de vindicar a profesores y sabios. También a Santo Tomás, «de cuyo generoso pecho no dudo que, a no tener por patria la bella Italia, se adaptara a nuestra España, finamente reconocido a la singular devoción que ésta tiene a su angélica sabiduría y virtud».

«Toda la batería de este jactancioso adversario no es capaz de hacer mella, cuanto menos de abrir brecha, en nuestro invencible muro.»

«Defiende también a la patria contra los enemigos reformadores.» Ya indicaba Nietzsche cómo para ciertos escritores, la patria nunca es el porvenir, sino el «pasado, como en los siete contra Tebas».

El autor anuncia que no dará su «parecer sobre las ciencias y las artes, que in-



tenta vindicar..., porque como el abogado no se debe meter a juez, tampoco el defensor a legislador». «Tengo—agrega—un vivo deseo de observar las reglas que aprendí, pero no la presunción de inventar otras y menos de prescribirlas».

En el párrafo primero rechaza que el Barbadiño sea portugués ni capuchino, ya que éstos apenas viajan, y supone que sea italiano, con lo cual ya resulta grave indiscreción meterse a reformar los estudios de Portugal, aun cuando «El metodista quiso principalmente tirar la piedra a España, y pensó, aunque malamente, que escondía la mano tirándola a Portugal.»

Pero aun hay «nuevas y mayores ofensas al decoro» (p. III), puesto que cita constantemente a los herejes, y aun a veces con elogio: «el gran Erasmo» llega a decir, por ejemplo. En cambio, es notoria «su irreverencia con los Santos Padres» (p. IV), hasta el punto de llegar a creer que San Ambrosio «no era gran retórico». «Ni, por tanto, gran orador, se infiere, y allá se avenga con el comentario de las abejas que se pusieron en la boca del santo, el que dixo y lo abonó la Universal Iglesia»

¡Cómo atreverse a restar méritos a San Agustín! Hasta para Calvino fué una autoridad, «bien que de tan inmundas y malignas plumas hasta los elogios abominamos». Sigue, con muchas exclamaciones, defendiendo a Santo Tomás y luego a los Santos Padres, de los que dice Barbadiño. El modo de los Padres de los primeros siglos de la Iglesia no era metódico, ni efecto de gran crítica y meditación, pero sí de un celo grande, que les obligaba a tomar prontamente la pluma, etc.» ¿Te parece, lector mío, si es poco enorme la calumnia?...» «Por ventura o por desgracia, ¿dejaremos estas fuentes limpiísimas para beber el agua turbia del método, y soñado adelantamiento en las letras de los herejes del siglo XVI?»

Siente, por otra parte, el Barbadiño un «intolerable desprecio de los poetas españoles y de toda esta nobilísima nación» (p. VI.), hasta el punto de decir que el arte poético español es muy malo. ¡Y ya

estaba impresa la *Poética* de Luzán!, y no siente la debida admiración por nuestras comedias, respecto de las cuales afirma que «raras veces imita el español a la naturaleza: reina la afectación y la sutileza en todo».

P. IX. El Barbadiño encuentra muy confusa la gramática de Manuel Alvarez—que triunfó en el favor popular de la de Nebrija—, y alaba la de Francisco Sánchez, reformada por Scioppo. Triunfó, sin embargo, la de Alvarez por la protección decidida y exclusiva de los jesuitas. Contra este ataque se revuelve el P. Codorniu. «San Ignacio fué tan delicado en la pureza y limpieza de la fe, que ni aun la gramática quiso de los herejes. Sabía el santo glorioso, que hay Dios en Israel, y que nuestra Madre la Iglesia no tiene necesidad de mendigar, ni aun estas letras de sus enemigos, y bien lo ha mostrado la Compañía en los muchísimos escritores de tan excelente y propio latín que le han nacido en su casa, sin el cultivo y dirección de los Scioppo, de los Voffios ni de los Erasmos, autores clásicos y preferidos maestros del Barbadiño».

Y todo ello, dice Codorniu, porque Alvarez escribió su gramática en latín, y Barbadiño parte del error de «que el principio de todos los estudios debe ser la Gramática de la lengua propia».

Nada interesante ofrecen los pp. X y XI (Retórica y Poesía), como no sea la indignación del autor porque el Barbadiño se atreva a decir que el conde de Ereceira, «con tal de hablar mucho, nada se le daba de si decía o no decía bien». «¿Nos atreveríamos en España a llamar a un conde charlatán?»

Tampoco en los párrafos referentes a la Filosofía se ofrece gran novedad en la defensa de la ortodoxia ni en el ataque a los herejes ensalzados por el Barbadiño. «Como si la gloria de convertir ateístas la hubiera reservado Dios para los Galilei, Descartes y Newton». Fué mucha ligereza del Barbadiño decir «que tantos años de disputas, tantas sutilezas no dejan una ochava de espíritu filosófico, una ochava de juicio prudente y crítico, capaz de ha-

cer observaciones útiles y discurrir con fundamento sobre las causas de cualquier natural efecto».

P. XVI. *Ética*.—Rechaza el que sea la voluntad causa de nuestros males, que muchas veces son aflicciones de los justos.

Censura las alabanzas de herejes, como Grocio, Puffendorf y Bacon. Y todavía le indigna más los abonos a Hobbes (que fué filósofo y géometra grande, y escribió muy bien en materia).

P. XVII. *Medicina y Jurisprudencia*. Partiendo de que la salud no es del médico, sino del Señor, deduce que todo depende de la luz de Dios, que tal vez se la niega al más sabio y tal vez se la concede al menos docto, y todo justa y santísimamente.

(Continuará.)

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

Revue Pédagogique.—París.

FEBRERO

*El arte, desde el punto de vista sociológico*, por C. Bouglé. — No se puede pensar en las escuelas solamente en el arte expresivo; es preciso pensar en que la forma tiene su precio y su virtud propia. Cierro que nos vemos fácilmente tentados a llamar en nuestro auxilio, para las grandes causas que debemos defender, a las obras de arte. Suele pedirse al arte, a la belleza el que sugiera y fomente los sentimientos, útiles para la vida social; pero si se quiere obtener un rendimiento del arte, es preciso pensar más alto y no pedir solamente a una obra que sea una buena acción. Es preciso enseñar a los niños a gozar la belleza por sí misma; es preciso desenvolver en ellos el sentimiento de la admiración y el cultivo del gusto. Sin esto, no sabremos distinguir el cromo del cuadro, el folletón de la novela y el melodrama del drama. Tal es, por tanto, el ideal. Es singularmente difícil de alcanzar: tantas son las fuerzas que contra él trabajan y tan-

tas son las lecciones de arte que no son de arte. Para apresurar el reinado de la verdadera belleza, es preciso consentir en comenzar por el comienzo: por los elementos de la limpieza y del orden en la sala de la escuela, algunas flores sobre la mesa y algunos grabados bien escogidos. Con estos procedimientos se elevará el nivel del gusto público. Pero hay un procedimiento más importante que los otros. Si se quiere llegar a realzar el nivel estético de la masa, es preciso empezar por realzar el nuestro. «Si quieres que lllore, comienza por llorar tú mismo. Si quieres enseñarme a admirar, tienes que ser capaz de admirarte.» En consecuencia, es preciso reclamar osadamente para el magisterio la cultura estética. Si se quiere que la cultura estética desempeñe bien su papel, es preciso suprimir todo lo que sea bajeza, vulgaridad, grosería y abrir las almas ampliamente al soplo del gran arte, que, como las olas del mar, son a la vez purificadoras y fortificantes.

*Introducción al estudio de la geografía humana*, por J. Ancel. — Desde el momento en que en la interpretación de los hechos es preciso tener en cuenta factores tales como la voluntad humana, es claro que no se puede pensar en hacer entrar la observación de la geografía humana en el cuadro de las leyes estables. ¿Por qué la fabricación de los neumáticos ha elegido como centro francés la villa de Clermont-Ferrand? ¿Por qué El Havre ha llegado a ser el gran mercado francés del café? ¿Por qué Los Angeles, en los Estados Unidos, es la gran ciudad de la industria cinematográfica? Ninguna razón geográfica predestinaba estas ciudades. En el origen de estos establecimientos, que forman la fortuna de toda una ciudad, encontramos, en general, la iniciativa de un jefe de empresa o de un comerciante; es decir, una voluntad individual. ¿Qué ocurrirá entonces, si en lugar de enfocar los hechos económicos, más determinados, quizás, que los otros, fuesen los hechos políticos los que se examinasen? A veces no es la voluntad humana, sino la arbitrariedad, la que impone sus decisiones, la que crea un es-

tado de lucha, la que engendra, a veces, un hecho geográfico nuevo. ¿Qué ley preside la fundación de las capitales? ¿Es su situación geográfica o la supremacía del Duque de Francia sobre los otros grandes señores feudales la que ha hecho de París la capital del Reino? ¿Cuál es a la hora actual y cuál será mañana la importancia de Camberra, que una reciente decisión del Commonwealth australiano fija como futura capital de la confederación? De estos múltiples ejemplos puede sacarse la conclusión de que ningún estudio es más delicado de emprender, que es preciso librar se de todo rigor doctrinal y que conviene persuadirse de que se trata de un dominio todavía nuevo, si no por el espectáculo que ofrece, al menos, por los procedimientos de exploración. Estudio útil como ninguno, porque la tierra no es inerte, y una geografía de la que estuviese ausente el hombre no sería, evidentemente, sino una geografía incompleta. Pero es también un estudio que exige medida, prudencia y destreza, porque debe contar sin cesar con el factor geográfico más móvil, más inestable y más activo, ser de hábitos, sin duda, pero también de iniciativas; es decir, el hombre.

*La escuela de «aplicación»*, por L. Baronet.—La escuela de aplicación, aneja o no, no ocupa de hecho en el edificio escolar el lugar que le corresponde. La escuela de aplicación contribuye por mucho a dar a la Escuela Normal su verdadera originalidad. Ciertamente que la Escuela Normal es una escuela abreviada que instruye y que dispensa los elementos de una cultura que, para ser primaria, tiene que ser general; pero es, sobre todo, una escuela profesional (esto es lo que la diferencia justamente de un Liceo). Ahora bien; en la organización actual de la Escuela Normal, la escuela de aplicación -laboratorio y taller— es la que afirma más su carácter profesional. Es la obra maestra de la Escuela Normal: en ella se precisa y se experimenta todo saber, se revela y se afirma toda aptitud y se rinde toda buena voluntad y todo progreso. Es preciso, pues, rechazar el término «anejo», insuficiente y equívoco. Que el pabellón esté o no en el edificio de

la Escuela Normal, el nombre que conviene debe recordar a todos que en este taller, en este laboratorio se trabaja en la *aplicación*, en el primer paso de la teoría a la práctica, en la primera comprobación de la una por la otra. Si este paso tiene lugar metódicamente, si se prosigue esta doble comprobación, incesante y sugestiva, es todo lo que se puede pedir a la Escuela Normal para la preparación profesional, y no es poco. Cada vez aparece más claro que esta preparación no puede ser concebida como un aprendizaje *inmediato*, como una toma de contacto brutal y total con el oficio. No se puede decir que forjando simplemente se llega a ser forjador. Resueltamente, es preciso concebir la preparación profesional en la Escuela Normal como un simple *pre-aprendizaje*, darle el aire de una primera *aplicación*, dirigida, razonada, de la teoría a la práctica, de una primera *comprobación* de la una por la otra.

*Cuestiones y discusiones. Reflexiones de un naturalista sobre la enseñanza de la gramática*, por L. Lamorlette.

*Exámenes. Certificado de aptitud para la inspección primaria a través de los periódicos extranjeros. Alemania, Inglaterra*, por H. Goy.

*Los libros. I. Libros de bibliotecas. II. Libros de clases.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LA CONSTITUCIÓN ALEMANA

por el prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

14 Provocada por las hábiles artes de Bismarck, estalló la guerra de 1870 con Francia, guerra en la que el Rey de Prusia obraba como representante de la Confederación del Norte, a quien auxiliaban los ejércitos de los Estados del Sur. Apareció entonces bien claro el carácter transitorio de la Confederación anterior. Uno

tras otro, los Estados del Sur, deslumbrados por la fuerza militar de Prusia, fueron incorporándose a la Confederación.

El proceso de la Constitución del Imperio de 16 de abril de 1871 tiene sus precedentes preparatorios en varios tratados, a saber: 1.º Los de Versalles, de 15 de noviembre de 1870, entre la Confederación y los grandes Ducados de Baden y de Hesse; 2.º El de Berlín, de 25 de noviembre de 1870, entre la Confederación y los grandes Ducados de Baden y de Hesse, de una parte, y Wurtemberg, de la otra; 3.º El de Versalles, de 23 de noviembre, entre la Confederación y Baviera, al que dan su conformidad Wurtemberg, Baden y Hesse por el de Berlín, de 8 de diciembre de 1870.

Conviértese la Constitución en ley fundamental del nuevo Estado mediante su adopción por el *Reichstag* de la Alemania del Norte y por los *Landtags* de los cuatro Estados del Sur. El 18 de enero de 1871, el *Rey de Prusia* fué proclamado en Versalles *Emperador alemán*. Reunido el *Reichstag* alemán, se presentó el proyecto de Constitución, que fué aprobado el 14 de abril de 1871, promulgándose el 16 del mismo mes la nueva Constitución, que es en rigor una adaptación de la de 1867 a las nuevas circunstancias, realizándose así la unidad alemana bajo Prusia. (Véase M. J. Barthélemy, *Les Inst. pol. de l'Allemagne contemp.*, 1915; Laband, obra citada, I. págs. 73-92.)

Mediante la Constitución de 1871 consolidóse el Imperio alemán. Era un amplio Código, que aplicado hábilmente bajo el gran empuje progresivo del pueblo, dirigido, sobre todo en el período de Bismarck, por hombres expertos, sirvió de molde jurídico-político a la estructuración de un gran Estado y de una gran potencia expansiva, dominada al fin por arrolladoras aspiraciones imperialistas. El texto de la Constitución de 1871, muy comprensivo y sistemático, trata en sucesivos capítulos de las siguientes materias: 1.º Territorio federal; 2.º Legislación federal (es decir, límites territoriales y competencia); 3.º Consejo federal (*Bundesrath*); 4.º Presidencia

(*Proesidium*) de la Confederación; 5.º *Reichstag* (organización); 6.º Aduanas y comercio; 7.º Ferrocarriles; 8.º Correos y Telégrafos; 9.º Marina y navegación; 10 Consulados; 11 Ejército del Imperio; 12 Hacienda del Imperio (instrumental, económico, técnico y de potencia del Imperio); 13 Reglamento de los conflictos y disposiciones penales; 14 Disposiciones generales: reforma de la Constitución.

15. Una nueva guerra más dura e intensa que todas las anteriores—, guerra entre naciones, universal casi, cruel y destructora como ninguna, y que como ninguna ha conmovido la cimentación moral y política de los pueblos, vino a modificar el proceso del constitucionalismo alemán. No es del caso examinar aquí las causas remotas ni inmediatas del gran conflicto que estalla en el verano trágico de 1914, al producirse el choque—tanto tiempo temido y preparado, como una fatalidad histórica—entre Alemania y Austria, de un lado, y Bélgica, Francia, Rusia y Servia, de otro, en el primer momento; guerra que luego se complica con la participación de Inglaterra y las Colonias, Japón, Turquía, Italia, Bulgaria, Rumania, Portugal..., y, por fin, los Estados Unidos de América. No es ahora ocasión de recordar la significación política que pudo darse a los grupos contendientes (1).

Para nuestro objeto, basta señalar los efectos de la guerra—y de la crisis institucional—en el proceso constitucional de Alemania. Señálense esos efectos, de modo visible y concreto, en el cambio de actitud política del Imperio mismo, representado por el Kaiser y los Cancilleres ya en el año de 1917, cuando se han borrado las perspectivas de la victoria alemana. En rigor, la guerra en sí misma se debe considerar como un momento histórico esencial en la evolución constitucional alemana. Sólo mediante ella pudo realizarse la democratización y parlamentarización del *Reich*, o mejor, del *Estado* alemán. Por-

(1) Puede verse nuestra opinión en nuestro folleto sobre *La idea del Estado y la guerra europea* (1915), y en nuestro libro *Actitud ética ante la guerra y la paz* (1922).

que el problema que estas transformaciones implicaban venía planteado, con más o menos fuerza, en la Alemania bismarckiana, antidemocrática y antiparlamentaria, bajo la hegemonía prusiana (V. Brunet, obra citada, págs. 23-24). El problema se agrava y estalla la guerra. «Hay dos Alemanias en lucha. Una quiere la guerra a toda costa... No consiente ninguna reforma interior, porque sabe que en el caso de una victoria podrá prescindir de toda concesión. La otra, apurada bajo las dificultades crecientes, habla de paz honrosa y de reformas. El problema político va estrictamente unido a los destinos de la guerra. Entre esas dos Alemanias, el Emperador vacila» (Vermeil, ob. cit., pág. 42). La marcha desgraciada de la guerra intensifica la gravedad del problema político. Pero al pronto éste no se plantea con la resolución con que al fin había de suscitarse más tarde. «Antes de la catástrofe, la cuestión política no se presenta para la opinión sino en el cuadro bismarkiano. Se habla sólo de concesiones al parlamentarismo, de nuevas relaciones entre el Gobierno imperial y el *Reichstag*, de una modernización del *Landtag* prusiano» (Vermeil, ídem, página 44). Anschütz hablara sólo de una «parlamentarización a la alemana». Se cede con dificultad. Mas no hemos de seguir con detalle el tortuoso y difícil, y al fin catastrófico proceso. Fijámonos sólo en las manifestaciones más definidas de la fatal e inevitable transformación, obra al cabo de una operación revolucionaria.

16. Pueden señalarse como manifestaciones principales las siguientes:

I. Bajo el Imperio, el peso de la guerra, llevado heroicamente por el pueblo, eleva el valor político de éste. Al desvanecerse la esperanza de una victoria decisiva, piensan las gentes en la necesidad de levantar el espíritu del pueblo, valorando más alto su acción política y llamándolo a más eficaces intervenciones en los asuntos del Estado. En 1917, el *Reichstag* nombra una Comisión que estudie la reforma de la Constitución, atendiendo a los deseos del pueblo. Se deshace el régimen del gobierno personal característico del kaiserismo.

El 7 de abril de 1917, el propio Emperador declara en un mensaje que el Canciller debe dar satisfacción a las exigencias de los tiempos nuevos, rehaciendo el edificio constitucional, a fin de asegurar una libre colaboración de los miembros todos de la Nación. El Canciller Bethmann Hollweg, el 15 de mayo del mismo año, habla de una «colaboración confiada del Emperador y de la Nación», idea que se expresa por Michaelis, aludiendo a la necesidad de establecer estrecho contacto entre el Gobierno y el Parlamento. A medida que se acentuaba el mal aspecto de la guerra, el Kaiser inclinábase hacia las reformas (1).

En 30 de septiembre de 1918, en carta al Canciller saliente, Von Hertling, decía el Kaiser: «Deseo que el pueblo alemán colabore más eficazmente que hasta ahora en la determinación de los destinos de la patria». Más tarde, en 5 de octubre del mismo año, era Max de Baden el Canciller quien reconocía la necesidad de la colaboración parlamentaria; como resultado de este movimiento, dictáronse las leyes de 28 de octubre de 1918, en las cuales se formulaban exigencias características del régimen parlamentario. En efecto —se decía—, «el Canciller, para dirigir los asuntos, debe tener la confianza del *Reichstag*; es responsable de los actos políticos del Emperador...; él y sus representantes son responsables ante el *Bundesrat* y el *Reichstag*». Por otra parte, los miembros de éste podían, sin perder su mandato, ser Secretarios de Estado. Además, esas leyes ampliaban grandemente la competencia del Parlamento alemán, especialmente en materia de declaración de guerra y tratados, y sometían al Parlamento la dirección del Ejército.

II. Pero este intento de transformación fracasó, con el fin trágico de la guerra, que determinó la renuncia por parte de Guillermo II, primero, a la dignidad imperial, y más tarde, a la Corona de Prusia (2),

1) Pueden verse los detalles de la evolución, durante 1917, en el *Annuaire de Législation étrangère*, Tomo de 1916-17.

(2) Véanse Kaiser Wilhelm II, *Ereignisse und Gestalten aus den Jahren 1878-1918*, cap. XII, y las *Erinnerungen* del Kronprinz Wilhelm, pág. 279.

produciéndose la revolución de noviembre de 1918; un movimiento militar, primero, y político más tarde, revolución que al dar en tierra con la dinastía, provocó la sustitución de la Monarquía imperial con una República. Primeramente se estableció por todas partes el régimen de los Consejos de obreros y soldados. Pero los Consejos se reunieron en Asamblea plenaria, nombrando un Comité ejecutivo de 24 miembros y proclamando para el Gobierno a tres demócratas sociales y a tres independientes. Constituido el Gobierno, formado el Consejo de los Comisarios del pueblo, se designaron Presidentes a Ebert y a Haase. El Consejo asumía, en rigor, el ejercicio del poder político, por delegación de la Asamblea de los Consejos, en cuyas manos se consideraba que residía la soberanía. El Consejo realizó inmediatamente una labor de transformación política, restableciendo o estableciendo un régimen de libertades públicas, decretando amplia amnistía por delitos políticos, fijando la jornada de ocho horas, proclamando un amplísimo sufragio, sin limitación por razón de sexo ni otra condición que la edad de 20 años, etc. El régimen de los Consejos tenía que ser, y fué, en efecto, efímero. Prodújose o acentuóse muy pronto la oposición entre independientes y socialistas. El primer Congreso general de los Consejos de obreros y soldados rechazó, el 19 de diciembre de 1918, una moción de Däumig que defendía la necesidad de mantener el sistema de Consejos como base de la Constitución de la República. El mismo día, y a propuesta de Cohen, se fijó la fecha de las elecciones para la Asamblea Nacional, triunfando así el criterio de Ebert y su partido, favorable a la reunión de una Asamblea constituyente, a la cual correspondía acordar sobre la Constitución del Reich. Por tal manera fueron eliminados por los socialistas los independientes. Las elecciones para la Asamblea Nacional se celebraron el 19 de enero de 1919, después de la escisión y de las luchas sangrientas de diciembre de 1918, en Berlín.

III. La obra fundamental de esta Asam-

blea, que aquí importa, es la *Constitución* de Weimar. La Cámara se eligió mediante un sufragio amplísimo de todo alemán, varón o mujer, de más de 20 años.

Se designaron 423 diputados, entre ellos 39 mujeres. El partido que conquistó más puestos fué la Democracia social, que obtuvo 163 (de ellos, 17 mujeres), con votos 11.400.000; después el centro, con 89 (seis mujeres) y 6.000.000 de votos; luego figuraban los demócratas, con 74 diputados y 5.600.000 sufragios; el *Deutschnationale Volkspartei*, con 42, y 3.200.000, respectivamente; el *Deutsche Volkspartei*, con 22 y 1.200.000; el independiente, con 22 y 2.500.000... (Brunet, ob. cit., página 47.)

17. La Asamblea Nacional se consideró y actuó como una Asamblea soberana, encargada expresa y especialmente de establecer el régimen del Reich. La Asamblea acordó, ante todo, una Constitución provisional, aprobándose ésta el 10 de febrero de 1919, y siendo puesta en vigor inmediatamente. Luego se empezó a elaborar la Constitución definitiva. «Cinco meses han sido suficientes, dice M. Vermeil, para construir el nuevo edificio sobre las ruinas del Imperio bismarckiano. Las deliberaciones comenzaron el 24 de febrero y terminaron el 31 de julio de 1919. Divídense en cinco períodos: del 24 de febrero al 4 de marzo, cuatro sesiones, consagradas al estudio general del proyecto del Gobierno... Del 4 de marzo al 2 de junio, las 35 sesiones de la Comisión que, en primera lectura, estableció las bases de la Constitución actual... Del 3 de junio al 18, siete sesiones de la misma Comisión, en segunda lectura. Del 2 de julio al 22, 14 sesiones de la Asamblea plena, que, en segunda lectura, examina el proyecto de la Comisión. Por último, del 29 al 31 de julio, las tres sesiones de tercera lectura, que terminan con el voto de la Constitución.» (Ob. cit., págs. 51-52.) La aprobación de la Constitución se verificó el 31 de julio por 262 votos contra 73, promulgándose el 11 de agosto de 1919. La Asamblea continuó sus trabajos, a fin de elaborar leyes especiales y ordinarias, comple-

mentarias o requeridas por la Constitución, o bien consideradas como urgentes.

Para toda la marcha del cambio político puede consultarse Runkel, *Die Deutsche Revolution*, Leipzig, 1919, y para la elaboración constitucional del nuevo régimen, la extensa reseña de Walter Jellinek, sobre *Revolution und Reichsverfassung* en el *Jahrbuch des öff. Rechts*, 1920.

La Constitución de 1919 tiene un precedente inmediato en los proyectos que la preparan: en primer lugar, debe recordarse el proyecto del jurista y profesor Preuss, el elaborado en cierto modo en contra por una Comisión representativa del Gobierno provisional del Reich y de los Gobiernos de los Estados — proyecto del Gobierno —, y por fin, el de la Comisión constitucional.

18. Veamos ahora brevemente la estructura de la Constitución de Weimar. Consta de 181 artículos recogidos en *dos partes*. Al frente lleva un *preámbulo* o *declaración*, copiada más arriba, que fija de modo dogmático la naturaleza de la *Constitución del Reich alemán*.

La *primera parte* de la Constitución se refiere a la «organización y funciones del Reich», y comprende *siete capítulos* o *secciones*, a saber: 1.<sup>a</sup>, el Reich y los países (*Länder*); 2.<sup>a</sup>, el Reichstag; 3.<sup>a</sup>, el Presidente del Reich y el Gobierno del Reich; 4.<sup>a</sup>, el Reichsrat; 5.<sup>a</sup>, la *Legislación del Reich*; 6.<sup>a</sup>, la *Administración del Reich*; 7.<sup>a</sup>, la *Administración de Justicia*.

Es decir, en esta primera parte de la Constitución se define el Reich y sus componentes políticos — los antiguos Estados, ahora *Länder* (países), o partes de un Estado, Reich —; se determina el principio generador del Reich — la soberanía —; se fija su organización — las instituciones del Reich —, y se señalan sus funciones y competencia. La *segunda parte* de la Constitución se refiere a los *derechos y deberes fundamentales de los alemanes*, y comprende *cinco capítulos* o *secciones*, a saber: 1.<sup>a</sup>, la *Persona individual*; 2.<sup>a</sup>, la *Vida social*; 3.<sup>a</sup>, *Religión y Sociedades religiosas*; 4.<sup>a</sup>, *Educación y escuelas*; 5.<sup>a</sup>, la *Vida económica*. La Constitución

termina con varias *disposiciones transitorias y finales* (artículos 166 a 181). Es decir, que la nueva Constitución alemana tiene una estructura análoga en sus líneas generales a la de todas las Constituciones escritas y elaboradas en forma de Código, y contiene las partes que suelen estimarse como fundamentales en una Constitución. a saber: 1.<sup>a</sup>, la *declaración inicial* del preámbulo, en la que se fija el sujeto activo — y el origen — de la soberanía (*Das Deutsche Volk*); 2.<sup>a</sup>, una parte *dogmática* (*de declaraciones de derechos*), y 3.<sup>a</sup>, una parte *orgánica*, que suele ir después de la *dogmática*, y que en la alemana figura la primera.

(Concluirá)

## INSTITUCION

### IN MEMORIAM

D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (1)

por J. Vicente Viqueira.

#### II.—Pedagogía.

La personalidad que ha de cumplir espontáneamente el derecho es la que la educación prepara. He aquí la relación de los problemas de la filosofía del derecho y de la pedagogía, que tanto preocuparon a la vez al ilustre pensador. El fin de la educación no es, de acuerdo con la concepción general, para Giner, imponer un conjunto de hábitos o conocimientos, desde fuera, al niño o al hombre, sino producir el desarrollo de la personalidad total en cada ser humano. «Los seres racionales son algo más que repetidores mecánicos de lo que aprenden...; poseen — que por esto precisamente son racionales — un germen capaz de obligado desarrollo, con propia virtualidad...; al par de la inteligencia en todo su vigor, deben irse en ellos manifestando por sus grados naturales, y en íntima armonía, las restantes potencias del alma, el amor a lo bello y a las grandes

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario y, sobre todo, el sentido sano, viril, fecundo, que nos va emancipando de los limbos de la animalidad, donde el niño y el hombre primitivo dormitan » (*Ensayos de educación*, pág. 119.) Partiendo, pues, de estas disposiciones que el individuo trae consigo a la vida, la educación ha de proponerse elevarnos «a la plenitud de nuestro ser» (*Ibidem*). La educación, pues, que desea y que ha realizado Giner de los Ríos no es intelectualista, sino que lleva también el rasgo integral personalista, el espíritu de acción que ya indicamos como característico para su pensamiento; lo que importa es la persona entera, que es lo único vivo y real (en su esfera). Así, el método para la educación no puede ser la mera instrucción o enseñanza, el mero acumular conocimientos en el espíritu que se ha de educar, porque éste no crece «por yuxtaposición» (*Ibidem*, pág. 147); ni tampoco puede consistir en un mecanismo pedagógico externo, pues es vana «la ilusión de sustituir con el mecanismo... la vida, la libertad o la conciencia» (*Ibidem*). El método radica en la vida misma del sujeto, y no es otro que el llamado intuitivo en toda su amplitud, «que sustituye la realidad a la abstracción» (*Ibidem*, página 20), sino que también requiere que en la esfera «de las ideas primordiales» se «exija al discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro» (*Ibidem*, pág. 21). De aquí resulta en la práctica la supresión del libro de texto, el trabajo de laboratorio, las excursiones a las fábricas, museos, ciudades históricas, al campo y a los países extranjeros. Para el desarrollo del cuerpo, que tiene, según el punto de vista monista del Sr. Giner, un fin sustantivo, aparte de ser el sostén de la vida de conciencia, se recomiendan los juegos deportivos, pelota vasca, deportes ingleses, que son muy útiles también para la educación general del carácter. En resumen: la personalidad es actividad y vida, y para desarrollarla no hay más camino que la actividad y la vida: a hacer se aprende sólo haciendo. No sirven las fórmulas

muertas, sino la vida misma de la escuela, donde el maestro debe ser el inspirador. Lo capital es, pues, en la educación el maestro, y puesto que la educación es el resorte último de la elevación general de la vida humana, el maestro se concibe al modo de un misionero; por esto, en una última nota suya dice: «formar maestros, es decir, misioneros». No hay grados en la educación, en cuanto se quiere entender, al hablar de éstos, una jerarquía que va de lo elemental a lo superior. La educación, de la escuela primaria a la Universidad, es una. Un principio de Giner de los Ríos (realizado en la Institución Libre de Enseñanza hasta por él mismo) era: los universitarios a educar en la escuela; al que seguía, como consecuencia: los maestros primarios a formarse en la Universidad. La función de la escuela primaria es de importancia capital, y en ella, «las primeras letras no deben ser lo primero, sino lo último», pues «esa escuela primaria, la del pobre, la del pueblo, la de todos, tiene que tomar sobre sí la dirección de la evolución individual, de la formación íntegra del hombre, no reducirse a los informes y noticias más indispensables, para no quedarse fuera de su tiempo ni adaptarlo a éste, y menos hostigar su memoria, sino despertar y orientar e intensificar las potencias de todo ser» (*La Universidad Española*, pág. 105). La Universidad en un plano distinto, uniendo a ello la formación científica y profesional, debe abarcar también de un modo educador el individuo humano entero, con aquellas particularidades que trae consigo la mayor personalidad del estudiante universitario. La Universidad debe ser autónoma (toda enseñanza naciendo de abajo arriba, y no viniendo de disposiciones ministeriales), y el estudiante debe participar en su gobierno. La labor de aquélla ha de irradiar en torno suyo (extensión universitaria). No se reduce a un sistema, rígido de facultades, ni a una corporación de sabios y aspirantes a sabios, sino que su fin está en ser «una potencia ética de la vida» (*La Universidad Española*, pág. 121). La educación corresponde en la misma forma



al hombre y a la mujer; Giner de los Ríos introdujo en España la coeducación, de la que fué toda su vida acérrimo defensor. La educación ha de ir forzosamente impregnada de un profundo sentido humano, pues «todo cultivo de la individualidad es inseparable del cultivo de la humanidad» (*Ensayos sobre educación*, pág. 222), y de un elevado espíritu religioso, levantando al niño «al presentimiento de un orden universal», núcleo de toda religión, pero dejando a un lado la enseñanza dogmática y confesional que corresponde a la esfera privada. La educación es esencialmente obra de paz y amor, de respeto supremo a la personalidad que todos llevamos en germen, y por la que debemos trabajar para que se desarrolle. Esta educación es la que Giner de los Ríos realizó en la Institución Libre de Enseñanza con numerosos colaboradores y discípulos que aun la continúan.

### III.—Influjo y discípulos.

El influjo de Giner de los Ríos ha sido muy grande, y ha trascendido a todas las esferas de la vida española. A su muerte, los espíritus más diversos (conservadores, socialistas, republicanos, catalanistas, et cetera) lo han declarado así. No se puede decir que haya creado una escuela filosófica, en el sentido de la uniformidad de pensamiento. Giner de los Ríos repetía gustoso la frase de Kant: «que no enseñaba filosofía, sino a filosofar», y lo practicaba con un prodigioso talento; he aquí lo que explica la independencia y el valor filosófico de sus discípulos.

En cuanto al derecho, ha creado un grupo de juristas y ha influido en casi todos sus contemporáneos. Un discípulo suyo dice, hablando de los *Principios de Derechonatural*: «Sin él no se comprendería el proceso de la ciencia del derecho en el siglo XIX en España, ni acaso se explicarían no pocas esenciales manifestaciones de nuestra política positiva... Adviértase su influjo en casi toda la literatura jurídica y política posterior de lengua castellana..., en todas las direcciones del pensamiento..., desde el anarquismo al neo

catolicismo» (Posada: prólogo a dicha obra de Giner). De sus discípulos juristas citamos: Alfredo Calderón (colaborador suyo en las obras que se indicó); Jacinto Massía, el Marqués de la Merced, García Labiano, Eduardo Soler, Joaquín Costa, Pedro Dorado Montero, que fué catedrático en la Universidad de Salamanca (1831-1919), y se inclinó en una posición original al positivismo (obras: *Problemas del Derecho penal*, 1895; *Estudios de Derecho penal preventivo*, 1901; *Bases para una nueva teoría de Derecho penal*, 1912; *Valor social de leyes y autoridades* 1905; *El Derecho y sus sacerdotes*, 1909; sobre él, F. G. de los Ríos, «D. Pedro Dorado Montero, filósofo del Derecho», *BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA*, 1910); A. Posada, profesor en la Universidad de Madrid; Sala, profesor de la Universidad de Oviedo; Bernaldo de Quirós, criminalista; Fernando de los Ríos, sobrino suyo, profesor en la Universidad de Granada; Rivera Pastor, influido por el neokantismo de Stammler, *Lógica de la Libertad*, 1917, y otros muchos.

No menos importante ha sido su influjo como pedagogo, que se ha traducido repetidamente en disposiciones oficiales, de las que, por sus obras, clases e iniciativas, fué el propulsor.

### *Acta de la Junta general ordinaria de Sres. Accionistas celebrada el día 21 de mayo de 1923.*

Reunidos en el local de la Institución los Sres. Accionistas que al final del acta se expresan, bajo la presidencia de don José M. Pedregal, se leyó la lista de señores socios presentes y representados, que sumaban 114 votos hábiles.

El Sr. Secretario dió lectura del acta de la sesión anterior celebrada el día 29 de mayo de 1922, que fué aprobada. A continuación se dió lectura al artículo 14 de los estatutos, que ordena que «todos los años se reunirá la Junta general para conocer el estado de la Asociación, examinar y aprobar las cuentas que presente la Junta directiva, elegir tres de los

vocales de ésta y aprobar las medidas conducentes al progreso de la fundación», y para dar cumplimiento a estos extremos, se procedió a la lectura de la Memoria redactada por la Secretaría, correspondiente al período transcurrido desde la Junta general anterior. Abierta discusión sobre esta Memoria, y no habiendo ningún socio que pidiera la palabra, quedó aprobada. El Sr. Pedregal plantea el problema de la baja de los ingresos por matrícula, y, por tanto, la necesidad de reforzar estos ingresos en el curso inmediato. A este fin debe tratarse de reducir el elevado tanto por ciento de los niños que no pagan absolutamente nada por este concepto. El señor Marqués de Palomares propone que se dirija una carta a las familias explicando esta situación y solicitando que contribuyan a remediarla cada cual según los recursos de su presupuesto. El Sr. Cossío habla de las causas de la crisis, que es de temer subsistan, mientras no cambien las circunstancias que la han motivado, circunstancias expuestas en la Memoria leída por el Sr. Secretario. Según él, esta situación no mejorará notablemente sino por ingresos extraordinarios de donativos o legados, u orientando el plan de la enseñanza en un sentido nuevo que venga a satisfacer exigencias o necesidades de nuevas orientaciones. La Junta general concede un voto de confianza a la Junta directiva y a la facultativa para que estudien este problema y propongan las soluciones que consideren asequibles con nuestros medios. El Sr. Portuondo presenta una moción para que se dedique a los bienhechores de la Institución una lápida en que queden consignados sus nombres y la gratitud de la casa. El Sr. Loredó propone que se haga también una mención de los donantes en nuestro BOLETÍN. Ambas mociones son aprobadas. El Sr. Marqués de Palomares da cuenta de haber llevado a cabo la Corporación de Antiguos Alumnos dos colonias escolares en 1922, números 38 y 39 de la serie. Correspondiendo salir de la Junta directiva a los Sres. Pedregal, Sr. Marqués de Palomares y don Pablo Azcárate, son reelegidos, así como

también los señores que componían la Comisión de cuentas, D. Manuel Fernández Giner y D. Antonio Portuondo e Izaguirre. Y no habiendo más asuntos de que tratar, se levantó la sesión, de que es acta la presente, que firmo en Madrid, con el vistobueno del Sr. Presidente, a ventidós de mayo de mil novecientos veintitrés.

*Nota leída en la Junta general de señores Accionistas celebrada el 28 de mayo de 1924.*

Deben estar consagradas las primeras palabras de esta Memoria a conmemorar una reciente y de las más grandes pérdidas que nuestra obra ha sufrido con la desaparición, en el pasado agosto, del que fué, desde los comienzos, profesor de la Institución y su primer secretario: Don Hermenegildo Giner de los Ríos.

De su vida laboriosísima en la literatura, en la política y en la enseñanza patrias, algo queda ya consignado en nuestro BOLETÍN. De tanto como en esa labor consagró a esta casa debemos recordar aquí sumariamente algunos hechos.

«Va su nombre unido a nuestra obra desde los orígenes. En aquellas reuniones en que los iniciadores de la Institución organizaban sus primeros pasos, ocupó el puesto de más activo trabajo: la Secretaría.»

«Aquella actividad incansable que siempre puso en la acción fué particularmente intensa cuando, con todas las fuerzas de su juventud, colaboró, al lado de su hermano y de los demás fundadores, en la organización, en la propaganda y en el funcionamiento docente de la Institución.»

«Los documentos más interesantes, insustituibles para conocer la historia de esta obra, son las Memorias que, como Secretario, escribió y publicó en el BOLETÍN. Porque no son mera enumeración de datos de presupuestos y matrículas, sino que todas comprenden una amplia exposición doctrinal, en la que puede estudiarse la evolución por que han ido pasando nuestros primeros ensayos pedagógicos y el plantea-

miento de otros nuevos, nacidos por sugerencias de la práctica.»

Es curioso seguir paso a paso en estos trabajos sus diversas etapas: Primero, en la Memoria de 1876, nos presenta el plan de la Institución como una Escuela de *estudios superiores* y complementarios; segundo, en la de 1878, da cuenta de la organización de la *Segunda enseñanza*, en vista de la deficiente preparación de los alumnos para los cursos superiores; tercero, en la de 1879, expone y fundamenta las razones que hicieron necesaria la creación de nuestra escuela elemental, sus programas y sus metodologías; y, cuarto, por último, en otra Memoria posterior explica el establecimiento de la *escuela de párvulos*, con la cual vino a completarse el plan general de la educación en esta casa.

No se limitó D. Hermenegildo a historiar la vida interna de la Institución, sino que fué al mismo tiempo colaborador directo en su funcionamiento; profesó en las clases de filosofía y literatura durante los primeros años. Y luego, cuando, vuelto a su cátedra oficial, hubo de separarse temporalmente de la intervención directa en nuestras clases, a nadie como a él debemos una asistencia continua para la propaganda, un interés siempre intensamente vivo por esta obra y el consejo y la adhesión en cuantos conflictos han podido suscitarse contra los ideales en ella profesados y servidos.

Su huella y su memoria serán permanentes en esta casa.

\* \* \*

Pasemos ahora a cumplir el deber reglamentario que nos pide dar cuenta a los señores Accionistas de la marcha general de la Institución durante este curso.

No hemos de señalar grandes variantes sobre lo expuesto en la Memoria de esta Secretaría correspondiente al curso pasado. Pero sí hemos de consignar, en primer término que, por varias circunstancias especiales de que iremos dando cuenta, el tono pesimista que en aquélla se reflejaba no tiene, por fortuna, que reproducirse en la Memoria actual. Mantenido el mismo número de Secciones, con un ligero aumen-

to de matrícula, se ha seguido en todas ellas el desenvolvimiento regular de sus programas de clase y de excursiones.

Algunos de los profesores de las Secciones superiores han pasado a reforzar los trabajos de la que fué Sección de párvulos mayores, hoy Sección 1.<sup>a</sup>, cuyo programa debe ir ampliándose, así como el de sus excursiones dentro y fuera de Madrid.

La asistencia de los alumnos a clase se ha sostenido con regularidad en las Secciones superiores, y ha sido, como en el curso anterior, bastante irregular en la Sección de los párvulos, siempre por el excesivo temor de las familias a las inclemencias del invierno.

Tres notas muy satisfactorias tenemos que registrar en este curso. Aquel deseo de nuestros alumnos mayores que, al abandonar nuestras clases, querían hallar ocasiones y motivos para volver a convivir en esta casa el espíritu que los había formado, y que aquí encuentran mantenido, no sólo por sus compañeros más jóvenes, sino por un profesorado casi en su totalidad procedente de antiguos alumnos, ha comenzado a verse satisfecho y con el más feliz éxito. Aquí se han reunido una vez por semana en las últimas horas de la tarde, para asistir a un «Curso de Historia del Arte», organizado por común acuerdo de ellos y del profesor Sr. Giner y Pantoja. En él han colaborado los alumnos de la actual Sección de mayores, que libremente han querido asistir, y los antiguos alumnos que para ello se han matriculado. El local más amplio de que se podía disponer ha estado constantemente lleno; se ha trabajado con la mayor animación, y se han llevado a cabo excursiones a los museos de Madrid, a Toledo, Avila y Cuenca, y en las vacaciones de Pascua, a las provincias de levante. La prueba está hecha y con el más lisonjero éxito; esperemos que en los cursos sucesivos haya de ampliarse el ensayo a nuevas materias, y que nazcan, por tanto, nuevos núcleos que den continuidad tan atractiva y tan elevada a la intimidad de nuestra obra. Este curso de Historia del Arte, que comenzó en el mes de octubre pasado y continúa aún con el mismo vivo

interés, ha sido también beneficioso para la vida económica de esta casa, en cuyo modesto presupuesto tienen su importancia las 1 300 pesetas que suponen el pago de cinco mensuales abonadas por los antiguos alumnos matriculados.

Las otras dos notas que contribuyen grandemente a nuestra satisfacción, porque son reveladoras de simpatías de propios y extraños en favor de esta obra, son de carácter económico. Una, el donativo de diez mil pesetas, debido a la generosidad de una persona hasta ahora completamente desconocida para todos nosotros, D. Manuel Portales, español, residente en la República Argentina, que visitó nuestra escuela en la primavera pasada; espíritu comprensivo que, en medio de la dura y larga lucha en el campo argentino para conquistar su porvenir, encontró tiempo de cultivar su sensibilidad ideal con la lectura, en horas tomadas a su descanso, de tres autores preferidos, casi exclusivos, y bien extraño que pudieran haberse hallado en un rancho de la pampa: Emilio Castelar, Gumersindo de Azcárate y Francisco Giner.

Y la tercera es el donativo de cuatro mil pesetas, que acabamos de recibir de nuestro compañero el Presidente de la Corporación de Antiguos Alumnos, señor Marqués de Palomares, cuyo amor a la Institución todos sobradamente conocemos, y bien probado está con no haberse separado de ella desde sus años de alumnado, y con su asistencia y cooperación activa en obras hijas directas de esta casa, como la Corporación de Antiguos Alumnos y sus Colonias escolares.

La segunda parte de esta Memoria está destinada a informar a los Sres. Accionistas de la marcha financiera de la Institución. Sobre la mesa se encuentran las cuentas que la Junta directiva presenta a la general, después de haber sido revisadas por uno solo de los Sres. Accionistas nombrados al efecto.

Era el otro D. Manuel Fernández Giner, asiduo concurrente a nuestras juntas, y que durante tantos años ha seguido con

el más vivo interés la marcha de esta obra. Su fallecimiento, en diciembre último, nos ha privado de un auxiliar técnico inapreciable para la inspección de estas cuentas, que con tanto cuidado y tanta pericia examinaba. Sobre su compañero el Sr. Portuondo ha caído este año todo el trabajo.

Presentamos en primer lugar la

#### Liquidación del presupuesto 1922 a 1923.

La cuenta general de este ejercicio nos da, de 1.º de julio de 1922 a 30 de junio de 1923, es decir, incluyendo ya el período de ampliación que quedaba pendiente en nuestra última Junta, los resultados siguientes:

	Pesetas.
Total de ingresos.....	26.827,67
Total de gastos.....	22.914,56

El sobrante en Caja en 1.º de julio de 1923 era, pues, de 3 913,11 pesetas.

El pormenor de esta cuenta y su comprobación con las cantidades que se habían presupuestado es el siguiente:

#### A.—INGRESOS.

##### *Ingresos calculados.*

	Pesetas.
Matrícula.....	11.000
Alquileres.....	1.500
Acciones, donativos, etcétera.....	1.500
Intereses del «Legado Valle».....	2.560
Idem del «Legado Constantino Rodríguez».....	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	5.000
<b>TOTAL.....</b>	<b>25.660</b>

##### *Ingresos realizados.*

Sobrante del año anterior.....	4.202,72
Matrícula.....	8 580
Alquileres.....	1.500
Acciones, donativos, etc.....	1.919
Intereses del «Legado Valle».....	2.560
Idem id. del «Constantino Rodríguez».....	2.104,45
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	5.961,50
<b>TOTAL DE INGRESOS.....</b>	<b>26.827,67</b>

B. - GASTOS.	
<i>Gastos calculados.</i>	
	Pesetas.
Personal facultativo.....	12.500
Idem administrativo.....	500
Idem subalterno.....	2.280
Gastos generales, material de enseñanza, etc.....	2.280
Contribuciones.....	3.650
Seguro de incendios.....	75
Luz eléctrica.....	175
Consumo del agua.....	400
Obras e imprevistos.....	2.000
<b>TOTAL.....</b>	<b>25.660</b>
<i>Gastos satisfechos.</i>	
Personal facultativo.....	10.910
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.370
Gastos generales, material de enseñanza etc.....	2.420,74
Contribuciones.....	4.365,15
Seguro de incendios.....	72,05
Luz eléctrica.....	152,47
Consumo de agua.....	315,10
Obras e imprevistos.....	2.009,05
<b>TOTAL DE GASTOS.....</b>	<b>22.914,56</b>

La diferencia entre los ingresos realizados, 26.827,67, y los gastos satisfechos, 22.914,56, es el sobrante de 3.913,11 pesetas, que entra a figurar en los ingresos del presupuesto en ejercicio de 1925 a 1924.

#### Presupuesto vigente de 1923 a 1924.

La cuenta general del ejercicio corriente se presenta, como de costumbre, cerrada en 20 de mayo actual, con los resultados provisionales hasta la fecha, y que han de completarse después con los del período de ampliación que termina en 30 de junio próximo. Estos resultados son los siguientes:

A. - INGRESOS.	
	Pesetas.
Sobrante del año anterior.....	3.913,11
Matrícula.....	9.255
Alquileres.....	1.250

	Pesetas
Acciones, donativos, etc.....	15.390,50
Intereses del «Legado Valle».....	2.560
Intereses del «Legado Constantino Rodríguez».....	2.104,40
Intereses de la herencia de D. Vicente Calderón.....	5.937,81
<b>TOTAL DE INGRESOS.....</b>	<b>40.440,82</b>

B. - GASTOS.	
Personal facultativo.....	8.660
Idem administrativo.....	250
Idem subalterno.....	2.000
Gastos generales y material de enseñanza.....	2.209,29
Contribuciones.....	3.014,15
Seguro de incendios.....	52,15
Luz eléctrica.....	188,55
Consumo de agua.....	355,80
Obras e imprevistos.....	6.701,05
<b>TOTAL DE GASTOS.....</b>	<b>25.410,77</b>

Analizando este presupuesto en cada uno de sus capítulos, vemos que en el primero—matrícula—se había calculado como ingreso la cantidad de 8.000 pesetas, cuyo cálculo, afortunadamente, ha resultado inferior a los ingresos ya realizados, de 9.255 pesetas, y hay que contar además con que esta cifra ha de aumentarse con la cobranza correspondiente a lo pendiente de pago del mes actual y a los ingresos del mes próximo. Este aumento de la cifra correspondiente a la matrícula obedece a dos causas: una, al pequeño aumento del número de alumnos y otra, al de la matrícula extraordinaria abierta para la clase de Arte, de que hemos dado cuenta anteriormente. Y hay que hacer notar que, como en cursos pasados, no todos los alumnos pagan sus derechos de matrícula. Este año tenemos 33 alumnos enteramente gratuitos, es decir, más de una tercera parte del total del alumnado.

En los conceptos de «Alquileres», «Intereses Legado Valle» e «Intereses Legado Constantino Rodríguez» no ha habido modificación alguna. Sí la ha habido, y gran-

de, en el de los «Donativos» en que se calculó un ingreso de 1.700 pesetas, y que, gracias principalmente a los dos donativos de que ya se ha hecho mención, ha ascendido a la cifra de 15.390,50 pesetas. E igualmente es satisfactorio consignar que ha habido notable aumento en la renta de la casa herencia de D. Vicente Calderón, aumento debido a haber terminado ya el pago de la deuda pendiente por obras. Calculado por este concepto un ingreso de 5.000 pesetas, se han realizado ya en esta fecha 5.967,81, y quedan aún por cobrar los alquileres de mayo y junio de este presupuesto.

Todas estas notas favorables del presupuesto actual nos han permitido, no solamente atender con tranquilidad a todos nuestros gastos normales, sino también liquidar la deuda, que ya iba siendo antigua, contraída con la «Fundación Francisco Giner», para satisfacer obras urgentes en el edificio. Hemos abonado, pues, las 5.000 pesetas que gratuitamente nos adelantó dicha fundación, y todavía queda, como verán los Sres. Accionistas, un remanente, que, unido a lo que nos resta por cobrar en el mes próximo, nos permitirá atender sin preocupaciones a los gastos del verano—nóminas administrativa y subalterna, contribuciones, alquiler del agua, etcétera—, así como a las urgentes reparaciones y al adecentamiento de las clases, laboratorio, jardín, etc.

Dos palabras ahora sobre el presupuesto de gastos: En el primer capítulo, correspondiente a la nómina del personal facultativo, se había gastado al terminar el curso casi exactamente la misma cantidad consignada en el presupuesto: setenta pesetas más. En los conceptos de las nóminas del personal administrativo y subalterno, las cantidades consignadas corresponden exactamente a lo gastado.

En el capítulo de gastos generales y material de enseñanza se había consignado en presupuesto una cantidad inferior a la gastada en el año anterior, con la intención de reducir a un mínimo estos gastos. Lo prolongado y crudo de este invierno ha aumentado bastante los de la calefacción, y

esto, unido a la subida en los precios de todos los artículos que figuran normalmente en nuestras cuentas de gastos menores, ha traído un pequeño aumento.

Los cálculos hechos en los conceptos de «Contribuciones», «Seguro de incendios», «Luz eléctrica» y «Consumo del agua», han correspondido casi exactamente a la realidad de lo gastado, por referirse a partidas fijas, en que no ha habido aumentos.

En el capítulo último, «Obras e impre-vistos», se observará una gran diferencia entre lo presupuesto y lo gastado: en vez de las 1.500 pesetas consignadas, hemos gastado 6.701,05 hasta ahora. Pero esta diferencia se explica por haberse incluido en este capítulo el pago de nuestra deuda de 5.000 pesetas prestadas por la «Fundación Giner» en 1920, como hemos indicado hace poco, y también a pequeñas obras realizadas en la Casilla de la Sierra del Guadarrama, que importaron 406 pesetas.

En el último párrafo de nuestra Memoria correspondiente al curso pasado, preveíamos la necesidad de reducir la consignación para la nómina facultativa, «si no viniese a remediar esta situación un notable aumento en la matrícula o algún ingreso extraordinario, sobre cuyos ingresos no podíamos fundar nuestros cálculos». Ambos remedios vinieron desde bien temprano a tranquilizarnos en este respecto, como ya hemos dicho al hablar del aumento de la matrícula ordinaria, del de la matrícula extraordinaria de la clase de Arte y de los donativos de los Sres. Portales y Marqués de Palomares, y, además, al aumento de la renta de la casa de la travesía del Conde Duque.

Para terminar esta Nota, presentamos a los Sres. Accionistas, en nombre de la Junta directiva, el proyecto de presupuesto para el año próximo.

#### Presupuesto para 1924 a 1925.

##### A.—INGRESOS.

	Pesetas.
Matrícula.....	8.000
Alquileres.....	1.500

	Pesetas.
Acciones, donativos y otros conceptos.....	1.700
Intereses del «Legado Valle».....	2.560
Idem del «Legado Constantino Rodríguez».....	2.100
Idem de la herencia de D. Vicente Calderón.....	7.000
<i>Total de ingresos.....</i>	<u>22.860</u>

## B. - GASTOS.

Personal facultativo.....	11.070
Idem administrativo.....	300
Idem subalterno.....	2.400
Gastos generales y material de enseñanza.....	2.500
Contribuciones.....	3.475
Seguro de incendios.....	75
Luz eléctrica.....	225
Consumo del agua.....	590
Obras e imprevistos.....	2.425
<i>Total de gastos.....</i>	<u>22.860</u>

\*\*\*

BOLETÍN. — La cuenta del BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN, desde hace años segregada de las cuentas generales por acuerdo de la Junta directiva, se presenta cerrada en 31 de diciembre de 1923, y comprende los ingresos y gastos de todo ese año.

Acusa un pequeño superávit de 164,45 pesetas, debido, no a los ingresos normales de la suscripción, sino a los eventuales de venta de números y tomos sueltos atrasados. — La Dirección del BOLETÍN invita a los Sres. Accionistas a que se interesen eficazmente en la propaganda de la suscripción, sobre la que debe sustentarse principalmente la vida económica del BOLETÍN.

He aquí el resumen de las cuentas, cuyos pormenores se hallan en la mesa a disposición de los Sres. Accionistas.

## INGRESOS.

	Pesetas.
Sobrante del año 1922.....	68,45
Por el cobro de suscripciones.....	3.629,50
Por venta de tomos y números sueltos y encuadernaciones.....	629,95
<i>Suma total de ingresos.....</i>	<u>4.327,90</u>

## GASTOS.

	Pesetas.
Pagado a D. J. Cosano, impresor, por el papel, molde e impresión del primer trimestre del BOLETÍN.....	885
Idem íd. del segundo íd.....	885
Idem íd. del tercer íd.....	885
Idem íd. del cuarto íd.....	1.005
Idem íd. por el papel, molde e impresión de recibos y fajas para el BOLETÍN.....	90,50
Idem íd. por el papel, ajuste (molde aprovechado), cubiertas de color y encuadernación de 100 ejemplares del folleto <i>El Instituto J. J. Rousseau</i> , por D. P. Rosselló... ..	40
Idem a la viuda e hijo de L. García, encuadernador, por la encuadernación de 40 tomos.....	50
Idem a D. R. Serrano, cobrador y repartidor, por la cobranza de la suscripción de Madrid y el reparto de los doce números.....	145
Idem a D. J. López, por gastos menores del año (correo, papel, cuerda, sellos móviles, sobres, etc.)..	177,95
<i>Suma total de gastos.....</i>	<u>4.165,45</u>

## RESUMEN.

Importan los ingresos del año 1923.....	4.327,90
Idem los gastos.....	4.165,45
<i>Sobrante para el año 1924.....</i>	<u>164,45</u>

## LIBROS RECIBIDOS

Blanco y Sánchez (D. Rufino). — *Anuario de Bibliografía pedagógica 1922-1923, con adiciones de 1918-1921. Segunda edición.* — Madrid, «El Magisterio Español», 1923. — Don. del autor.

Ortega y Gasset (José). — *Biología y Pedagogía.* — San José de Costa Rica, J. García Monje, editor. — Don. del señor García Monje.

Brenes Mesen (Roberto). — *Las categorías literarias.* — San José de Costa Rica, J. García Monje, editor. — Don. de ídem.

Martín Eztala (Federico). — *Pepito quiere ser taquígrafo.* — Madrid, 1924. — Donativo del autor.

Sluys (Alexis).—*L'école unique du travail en Russie soviétique*.—Bruxelles, «Ligue de l'Enseignement», 1924.—Donativo del autor.

Lafora (Gonzalo R.).—*Síndrome talámico*.—Madrid, 1924.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Idem.—*Investigaciones experimentales recientes sobre la sífilis neurótropa y el problema de la parálisis general*.—Madrid, 1924.—Don. de idem.

Idem.—*Las mioclonias y los cuerpos amiláceos en las células nerviosas. (Prioridad de su descubrimiento)*.—Madrid, 1924.—Don. de idem.

Moles (E.) y Clavera (J. M.<sup>a</sup>).—*Revisión del peso atómico del sodio y contribución al estudio de la densidad normal del nitrógeno*.—Madrid, Imprenta Clásica Española, 1924.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Río-Hortega (P. del) y Jiménez de Asúa (F.).—*Sobre el espongioplasma diferenciado de las células endoteliales de los vasos*.—Don. de idem.

Roman (Frederic).—*Fauna caloviense del mineral de hierro de Sarrion*.—Madrid, 1925.—Don. de idem.

Fallot (Paul) et Termier (Henri).—*Ammonites nouvelles des îles Baléares*.—Madrid, 1925.—Don. de idem.

Conferencia nacional de la Edificación. *Memoria, 2 ejemplares*.—Madrid, 1924.—Don. del Instituto de Reformas Sociales.

Instituto de Reformas Sociales.—*Memoria general de la Inspección del trabajo, correspondiente al año 1922*.—Madrid, Editorial Ibérica, 1925.—Don. del Instituto.

Idem.—*Antecedentes y ponencia relativos a la crisis de la edificación*.—Madrid, Minuesa, 1922.—Don. de idem.

Idem.—*Conferencia internacional de ciudades-jardines y trazado de ciudades (París, 1922)*.—Madrid, Editorial Ibérica, 1925.—Don. de idem.

Idem.—*Movimiento de los precios al por menor en España durante la guerra y la post-guerra. 1914-1922*.—Madrid, Minuesa, 1925.—Don. de idem.

Idem.—*Crónica acerca de los conflic-*

*tos suscitados en las minas de Serón (Almería). Año 1923*.—Madrid, Minuesa, 1925.—Don. del Instituto.

Instituto de Reformas Sociales.—*Historial de las huelgas de empleados y dependientes de Banca y Bolsa. 1921-1923*.—Madrid, Minuesa, 1925.—Don. de idem.

Idem.—*La «Rabassa morta» y su reforma*.—Madrid, Minuesa, 1925.—Donativo de idem.

Idem.—*Información legislativa extranjera en materia de procedimiento para la solución de conflictos del trabajo*.—Madrid, Minuesa, 1925.—Don. de idem.

Idem.—*Memoria relativa a la Conferencia internacional de representantes de servicios de estadísticas del trabajo. Ginebra, 1923*.—Madrid, Minuesa, 1925.—Don. de idem.

Idem.—*Exposición y Congreso internacional de trazado de poblaciones. Gotinga, 1923*.—Madrid, J. Góngora, 1925.—Don. de idem.

Goy y Azipiri (Máximo).—*Manual de procedimientos para la administración de las haciendas de las Cooperativas agrícolas*.—Madrid, Imp. de I. Perales, 1911.—Don. de D. J. C.

Retortillo y Tornos (Alfonso).—*Diccionario histórico popular hispanoamericano*.—Madrid, lib. de los Sucesores de Hernando, 1924.—Don. de D. J. C.

Verdes Montenegro (José).—*La tuberculosis pulmonar y sus tratamientos. (Lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer con un tuberculoso)*.—2.<sup>a</sup> edición.—Madrid, imp. de Julio Cosano, 1921.—Donativo de idem.

Fernández Victorio (A.).—*La Psiquiatría del médico práctico*.—Barcelona, Manuel Marín, editor, 1915.—Don. de idem.

Simarro y Ortiz (Eulalia).—*Método de corte y confección*.—3.<sup>a</sup> edición.—Madrid, imp. de Julio Cosano.—Don. de idem.