

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

El 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 LIII.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1929.

NUM. 829.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La educación progresiva y la ciencia de la educación, por *John Dewey*, pág. 129.—La formación de los maestros en Europa: Inglaterra, por *Roberto Abadie*, pág. 136.—La enseñanza pública en peligro, por *M. A. Sluys*, pág. 141.—La educación para la paz, por *D. Domingo Barnés*, pág. 147.

ENCICLOPEDIA

El Tribunal de La Haya (*conclusión*), por *D. Rafael Altamira*, pág. 155.

INSTITUCIÓN

Biblioteca circulante de niños de la Institución, página 157.—Libros recibidos, pág. 160.

PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN PROGRESIVA Y LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

por *John Dewey*,

Profesor de Filosofía en Columbia University.
New York.

¿Qué es educación progresiva? ¿Qué significa la experimentación educativa, la escuela experimental? ¿Qué pueden hacer las escuelas que están aquí representadas por las otras escuelas, en que la mayoría, la gran mayoría de los niños, reciben su instrucción y su disciplina? ¿Qué se puede esperar, verdaderamente, del trabajo de estas escuelas progresivas en lo que se refiere a la práctica educativa estable e inteligente; especialmente, qué se puede esperar con relación a la teoría educativa? ¿Hay elementos comunes—intelectuales y morales—en las diversas empresas aquí

representadas? ¿O sigue cada escuela su camino, teniendo como fundamento los deseos y las preferencias de la persona que está a cargo de ella? ¿Es la experimentación un proceso de probar cualquiera cosa por lo menos una vez, de poner en práctica inmediatamente cualquier «pensamiento feliz» que se nos ocurre, o está basada en principios que se consideran, por lo menos, como una hipótesis práctica? ¿Se observan y se usan convenientemente los resultados actuales para comprobar la hipótesis en que se fundan, de forma que ésta se desarrolle intelectualmente? ¿Podemos contentarnos si de las diferentes escuelas progresivas salen sugerencias que iluminen otras escuelas y animen y vivifiquen su trabajo, o debiéramos pedir que de las empresas cooperativas de las diferentes escuelas salga un cuerpo coherente de principios educativos como una contribución característica a la teoría de la educación?

Con motivo de una reunión de esta naturaleza, se nos ocurren preguntas como las citadas. Las interrogaciones formuladas están lejos de incluirlo todo. Son parciales, y lo son intencionadamente. Pasan por encima las preguntas importantes que pueden formularse sobre lo que estas escuelas verdaderamente están haciendo por los niños que asisten a ellas; cómo están haciendo frente a su principal responsabilidad, la que tienen hacia los niños, sus familias y amigos. Este énfasis parcial, como se ha dicho, es intencionado. Las preguntas han sido formuladas para dirigir

la atención a la contribución intelectual que debe esperarse de las escuelas progresivas. Las razones de esta parcialidad están al alcance de la mano. Es natural que en su mismo intercambio de experiencias e ideas, el asunto que hemos pasado por encima debiera ser prominente. No dudo que los alumnos de las escuelas progresivas están progresando, y que está progresando el movimiento en favor de establecer más escuelas progresivas. Tampoco pienso que la antigua cuestión — que tanto se temía en algún tiempo — sobre qué sucederá cuando los alumnos entren en la Universidad, o en la vida, esté pendiente todavía. La experiencia ha demostrado que dan muy buena cuenta de sí mismos; por lo tanto, me ha parecido que el momento actual es muy oportuno para presentar el problema intelectual, teórico, de la relación del movimiento progresivo con el arte y la filosofía de la educación.

La pregunta sobre los elementos comunes a las diferentes escuelas se contesta fácilmente hasta cierto punto. Todas las escuelas, creo yo, muestran en comparación con las escuelas tradicionales un énfasis común hacia el respeto de la individualidad y mayor libertad; una disposición común por construir a base de la naturaleza y la experiencia de los niños que les son encomendados, en vez de imponer desde afuera planes de estudios y modelos. Todas poseen una cierta atmósfera de informalidad, porque la experiencia ha demostrado que la formalidad es contraria a la genuina actividad mental y a la sincera expresión y el desarrollo de las emociones. El hacer hincapié en la actividad como diferente de la pasividad es uno de los factores comunes. Y también presumo que en todas estas escuelas se presta una excepcional atención a los factores humanos, a las relaciones sociales normales, a la comunicación y el intercambio, como sucede en el gran mundo más allá de las puertas de la escuela; que todas creen que estos contactos humanos normales entre niño y niño, y entre niño y maestro, son de suprema importancia educativa, y que ninguna de ellas cree en esas relaciones perso-

nales artificiales que han sido los factores principales del divorcio entre la escuela y la vida. Pensamos que existe, por lo menos, tanto espíritu y propósito comunes. Y hasta aquí ya tenemos los elementos de una contribución clara a la teoría educativa: respecto a las capacidades, los intereses y las experiencias individuales; bastante libertad y falta de rigidez, por lo menos para permitir a los maestros que conozcan a los niños tal y como realmente son; respecto a la iniciativa y la instrucción individuales; respecto a la actividad como el estímulo y el centro de la enseñanza, y tal vez por encima de todo, considerar el contacto social, la comunicación y la cooperación en un plano humano normal como el medio que todo lo envuelve.

Estas ideas representan una contribución considerable: es una contribución a la teoría educativa, así como también a la felicidad y la integridad de los que están bajo la influencia de las escuelas progresivas. Pero los elementos de las contribuciones son generales, y, como todas las generalidades, están sujetos a interpretaciones variadas y ambiguas. Indican el punto de partida de la contribución que las escuelas progresivas pueden dar a la teoría de la ciencia de la educación, pero solamente el punto de partida. Reduzcamos, por lo tanto, nuestras preguntas a una sola, y digamos: ¿cuál es la relación distintiva de la educación progresiva con la ciencia de la educación, comprendiendo como ciencia un cuerpo de hechos comprobados y principios demostrados que pueden proporcionar guía intelectual al funcionamiento de las escuelas?

Si aceptamos la pregunta desde el principio, asumiendo que ya se sabe lo que es la educación, cuáles son sus fines y sus métodos, no hay nada de falso ni extravagante al declarar que en la actualidad no solamente son posibles diferentes ciencias de la educación, sino muy necesarias. Naturalmente, esto está opuesto a la idea de que la ciencia, por su naturaleza, es un sistema de verdades único y universal. Pero esta idea no debe asustarnos. Aun en las ciencias superiores, como las Mate-

máticas y la Física, el progreso se hace sustentando puntos de vista e hipótesis diferentes, y trabajando a base de distintas teorías. Las ciencias no presentan una ortodoxia fija y cerrada. Y, verdaderamente, en una empresa como la educación, debemos usar la palabra «ciencia», modesta y humildemente; no hay materia en que el manifestar que es estrictamente científica pueda sufrir más de pretenciosa, y ninguna en que sea más peligroso el establecer una ortodoxia rígida, una serie determinada de creencias que todos deben aceptar. Puesto que no hay una *cosa* que sea, sin duda alguna, educación, y como no hay probabilidad de que la haya hasta que la sociedad, y, por lo tanto, las escuelas, no alcancen una monótona uniformidad de muerte en la práctica y los fines, no puede haber una sola ciencia. Así como difiere el funcionamiento práctico de las escuelas, han de diferir las teorías intelectuales sacadas de esas actividades. Puesto que el método de la educación progresiva difiere del de las escuelas tradicionales, sería absurdo el suponer que la fórmula y la organización intelectual que sirve para un tipo sirve para el otro. Para ser genuina la ciencia que nace de las escuelas del tipo viejo y tradicional, debe trabajar sobre esa base y tratar de reducir su plan de estudios y sus métodos a principios de tal naturaleza, que el adoptarlos elimine derroche, conserve recursos y haga la práctica existente más efectiva. En la medida que las escuelas progresivas marquen una separación en su énfasis de los modelos viejos, como lo hacen con la libertad, la individualidad, la actividad y el medio social cooperativo, así la organización intelectual, la colección de datos y los principios con que pueden contribuir deben ser necesariamente diferentes. A lo sumo sólo de vez en cuando podrán tomar prestado de la «ciencia» que ha sido formada a base de métodos diferentes, y aun entonces sólo pueden tomar lo que es adecuado a sus propios fines y problemas especiales. El descubrir cuanto es adecuado, naturalmente, es un verdadero problema. Pero esto es algo muy diferente del asumir que los métodos y los

resultados obtenidos bajo las condiciones escolásticas tradicionales forman el tipo de ciencia a que deben conformarse las escuelas progresivas.

Por ejemplo, es natural y propio que la teoría de los métodos empleados en las escuelas tradicionales dé gran importancia a los *tests* y las mediciones. Esta teoría refleja aspectos de administración escolar en que son importantes las calificaciones, los grados, las clases y las promociones. La medida de los cocientes de inteligencia (I. Qs.) y los resultados son medios para hacer estas operaciones más eficientes. No sería difícil demostrar que la necesidad de la clasificación es la razón fundamental de dar *tests* para conseguir los cocientes de inteligencia. El propósito es establecer una norma. La norma, omitiendo los refinamientos estadísticos, es esencialmente un promedio hallado tomando un número de personas suficientemente crecido. Cuando se halla este promedio, cualquier niño puede ser clasificado. Tiene el promedio normal, no llega a él o lo pasa, según una cantidad determinable. Por lo tanto, la aplicación de los resultados permite una clasificación más precisa que los métodos más antiguos que, por comparación, unas veces acertaban y otras no. Pero, ¿qué tiene todo esto que ver con las escuelas donde la individualidad es lo que más se considera, y donde la llamada «clase» llega a ser un grupo formado con propósitos sociales y donde se aprecia la diversidad de habilidades y experiencias en vez de la uniformidad?

Al hacer el promedio y la clasificación de algunas capacidades especiales, como, por ejemplo, la música, el drama, el dibujo, la habilidad mecánica o cualquier otro arte, aparece solamente una con un gran número de otros factores, o tal vez no aparece en absoluto en la lista de las cosas medidas. En todo caso, figura en el resultado final solamente rebajada, aminorada, entre un gran número de otros datos. En la escuela progresiva, esta habilidad es un recurso distintivo que ha de utilizarse en la experiencia cooperativa de un grupo; el rebajarla poniéndola al igual de otras cua

lidades, hasta que solamente cuente al asignar a cada niño un determinado punto en una curva, es simplemente contrario al fin y al espíritu de las escuelas progresivas.

El educador progresivo no necesita asustarse indebidamente ante la idea de que la ciencia está constituida por resultados cuantitativos y, como se dice a menudo, que todo lo que existe puede medirse, pues todos los sujetos pasan por un período cualitativo antes de llegar a uno cuantitativo; y si éste fuera el lugar oportuno, podría demostrarse que aun en las ciencias matemáticas la cantidad ocupa un lugar secundario comparada con las ideas de orden que se aproximan al cualitativo. De todas formas, la *calidad* de actividad y de consecuencia es más importante para el maestro que cualquier elemento cuantitativo. Si este hecho impide el desarrollo de cierta clase de ciencia, es una lástima. Pero el educador no puede sentarse y esperar hasta que haya métodos, con los cuales la calidad pueda reducirse a cantidad; tiene que obrar en el momento actual. Si puede organizarse sus procesos y resultados cualitativos en alguna forma intelectual conectada, está verdaderamente avanzando el método científico mucho más que si, ignorando lo que verdaderamente es más importante, pone sus energías en cosas tan incidentales e insignificantes como las que pueden medirse actualmente.

Además, aunque fuera verdad que todo lo existente podría medirse —si supiésemos cómo—, lo que no existe no puede medirse. Y no es una paradoja el decir que el maestro está profundamente interesado en lo que no existe. Pues una escuela progresiva se interesa principalmente en el desarrollo, en un proceso de movimiento y cambio, en *transformar* las capacidades y las experiencias existentes; los talentos nativos y los progresos realizados están subordinados a lo que puedan llegar a ser. Las posibilidades son de más importancia que lo ya existente, y el conocer esto solamente tiene valor con relación a sus posibilidades. El lugar de las medidas de los adelantos como teoría de la educación di-

fiere mucho entre un sistema educativo estático y uno dinámico, o uno en que el proceso continuo de crecimiento es lo importante.

El mismo principio puede aplicarse cuando se trata de determinar los fines y de seleccionar la materia de estudios, recogiendo y midiendo con precisión muchos datos. Si estamos completamente satisfechos con los fines y los procesos de la sociedad existente, este método es apropiado. Si se desean escuelas que perpetúen el orden presente, eliminando a lo sumo el derroche y con las adiciones que permitan hacer mejor lo que ya se está haciendo, entonces es indicado un tipo de método o «ciencia» intelectual. Pero si uno concibe que es deseable un orden social diferente en calidad y dirección del presente, y que las escuelas debieran esforzarse por educar, teniendo en cuenta el cambio social, formando individuos que no estén satisfechos con lo que ya existe, y equipados con deseos y habilidades para ayudar a transformarlo, es necesario emplear en la ciencia educativa un método y un contenido muy diferentes.

Si bien es cierto que lo dicho anteriormente pueda dar la impresión de que los educadores de las escuelas progresivas no deben preocuparse ante la crítica de que no son científicas —una crítica hecha desde el punto de vista de la teoría apropiada a las escuelas de bastante diferente fin y procedimiento—, no trata de eximirlos de su responsabilidad de hacer contribuciones de calidad intelectual, sistemática, organizada. Sino todo lo contrario. Todos los movimientos nuevos y reformistas pasan por un período en que lo que es más evidente es la fase negativa, de protesta, de desviación e innovación. Sería sorprendente, si esto no sucediera también con el movimiento educativo progresivo. Por ejemplo, la formalidad y fijeza de las escuelas tradicionales parecía opresiva, restrictiva. Por consiguiente, en una escuela que se separe de estos ideales y métodos, al principio la libertad se considera como la eliminación de las restricciones entorpecedoras y artificiales. La eliminación, la

abolición son, sin embargo, cosas negativas; por lo tanto, con el tiempo se llega a ver que la tal libertad no es un fin en sí misma, nada con que debamos estar satisfechos; a lo sumo, marca una oportunidad para hacer algo positivo y constructivo.

No sé si esta frase preliminar y negativa de la educación progresiva habrá recorrido ya todo su curso, y si habrá llegado la hora en que estas escuelas estén emprendiendo más constructivamente una función organizada. Una cosa es cierta: en la medida que realicen un trabajo constructivo organizado, podrán hacer contribuciones definidas para construir el lado teórico e intelectual de la educación. El que esto se llame ciencia o filosofía de la educación, a mí, por lo menos, me importa poco; pero si no organizan *intelectualmente* su propio trabajo, aunque hagan mucho, porque la vida de los niños que les son confiados sea más alegre y vital, contribuirán solamente con fragmentos incidentales a la ciencia de la educación.

La palabra organización ha sido usada libremente. Esta palabra sugiere la naturaleza del problema. Organización y administración son palabras que van unidas en el esquema tradicional; por lo tanto, organización encierra la idea de algo externo y fijo. Pero la reacción contra esta clase de organización sólo hace que se desee otra clase. Toda organización intelectual genuina es flexible y avanza, pero no le faltan sus propios principios internos de orden y continuidad. Una escuela experimental tiene la tentación de improvisar su plan de estudios. Debe aprovecharse de sucesos inesperados y hacer uso de las preguntas y los intereses inesperados. No obstante, si permite que la improvisación dicte su curso, el resultado es un movimiento trémulo, discontinuo, que impide hacer una contribución importante al plan de estudios educativo. Los incidentes son momentáneos, pero el uso que de ellos se haga no debiera ser momentáneo ni corto de vida. Deben ser puestos al alcance de un todo de contenido y propósitos en desarrollo, que es un todo, porque sus partes tienen continuidad y consecuencia. No hay

un solo plan de estudios que deban adoptar todas las escuelas, pero en todas las escuelas debiera haber alguna asignatura esencial que experimente un desarrollo lógico y definitivo.

Una ilustración puede ayudar a poner más en claro lo que queremos decir. Las escuelas progresivas dan importancia a la individualidad, y a veces parece pensarse que la organización ordenada de la enseñanza es contraria a las necesidades de los alumnos en su carácter individual. Pero la individualidad es algo que está en desarrollo y que se consigue continuamente, no algo que aparece de pronto y hecho. Se encuentra solamente a lo largo de la vida, en continuo desarrollo; es, por decirlo así, una carrera y no solamente un hecho que pueda descubrirse en un momento particular de la vida. Los maestros pueden meter tanta bulla sobre la individualidad de los niños, preocupándose de sus peculiaridades, sus gustos y disgustos, sus debilidades y faltas, que pierdan la percepción de la verdadera individualidad y traten de adoptar métodos que no muestren fe en la fuerza de la individualidad. La individualidad de un niño no puede encontrarse en lo que hace o en lo que conscientemente le gusta en un momento dado; solamente puede hallarse en el curso coordinado de sus acciones. El sentido del deseo y del propósito se puede adquirir solamente hacia el fin de una secuencia de actividades bastante prolongada. Consecuentemente, una organización del plan de estudios conseguida por medio de una serie o curso consecutivo de actos juntados dentro de la unidad de la ocupación o del proyecto en crecimiento progresivo es el único medio que corresponde a la verdadera individualidad. Tan lejos está la organización de ser contraria a la individualidad.

Por lo tanto, mucha de la energía que se emplea pensando en la individualidad de los niños podría dedicarse mejor a descubrir alguna actividad útil y a arreglar las condiciones necesarias para que pueda avanzar. Cuando un niño emprende esta ocupación consecutiva y acumulativa, en la

medida que sean de valor las materias escolares, la realización o la formación de su individualidad se obtendrá como una consecuencia natural. Se encuentra a sí mismo y se desarrolla por medio de lo que hace, no en el aislamiento, sino en contacto con las condiciones que contienen materias de estudio. Además, el maestro puede hallar mucho más sobre los verdaderos deseos, necesidades, intereses, capacidades y faltas del alumno observándole durante el curso de esta actividad consecutiva, que aguijándole mucho o meramente en una observación transversal. Y todas las observaciones son necesariamente transversales cuando se hacen en un niño que está ocupado en una sucesión de actividades desconcertadas.

Tal sucesión de actividades inconexas no proporciona, naturalmente, ni la oportunidad ni el contenido para construir un programa de estudios organizado. Pero ellas tampoco pueden desarrollarse integral y coherentemente. El hacer solamente, por muy activo que sea, no basta. Una actividad o proyecto tiene que estar al alcance de la experiencia de los alumnos y en relación con sus necesidades — que está muy lejos de ser lo mismo que cualquier gusto o disgusto que puedan expresar conscientemente. Una vez que se ha hecho frente a esta condición negativa, la prueba de un buen proyecto consiste en si es lo suficientemente completo y complejo para exigir una variedad de respuestas de los diferentes niños y permitir a cada uno que trabaje en él y haga su contribución de una manera que sea característica en él. Otra prueba de una buena actividad, pedagógicamente hablando, es que dure el tiempo suficiente para que se aplique a ella una serie de esfuerzos y exploraciones, la cual ha de estar incluida de tal forma, que cada paso abra un nuevo campo, presente nuevos problemas, haga necesario más conocimiento y sugiera lo que debe hacerse después a base de lo que ya se ha conseguido y de los conocimientos adquiridos. Las actividades que llenan estos dos requisitos no sólo han de ser importantes, por reunir los conocimientos

obtenidos, sino por organizarlos. Verdaderamente no pueden realizarse sin que den por resultado una colección ordenada y una sistematización de datos y principios relacionados. Tan lejos está el principio de trabajar hacia una organización del conocimiento de ser contrario a los principios de la educación progresiva, que ésta no puede realizar sus funciones sin conseguir tal organización.

Una ilustración exagerada, casi una caricatura, tal vez aclare este punto. Supongamos una escuela en la que los alumnos estén rodeados de una gran riqueza de objetos materiales, aparatos y herramientas de todas clases. Supongamos que simplemente se les pregunte qué es lo que les gustaría hacer, y después se les dice «háganlo», no interviniendo de ninguna manera el maestro. ¿Qué es lo que van a hacer? ¿Qué seguridad hay en que lo que hagan sea algo más que la expresión y el agotamiento de un impulso e interés momentáneos? La suposición, pueden decir ustedes, no corresponde a ningún hecho. Pero ¿cuáles son las implicaciones del principio opuesto? ¿Dónde podemos parar a medida que nos alejamos del principio contenido en la ilustración? Necesariamente—y esto es verdad, tanto con referencia a las escuelas tradicionales como a las progresivas—, el principio, el primer movimiento, el impulso inicial de la acción debe salir del alumno. Se puede llevar a un caballo el agua, pero no se le puede hacer que beba. Pero ¿de dónde sale su idea de qué hacer? Esa debe venir de lo que ya ha visto u oído, o de lo que ve hacer a otro niño. Viene como una sugestión de fuera, de los alrededores, no siendo él organizador de la idea o del principio, sino un vehículo por el cual su medio ambiente pasado y presente le sugiere algo. Es muy probable que estas sugestiones sean ideas casuales, que pasen pronto. Creo que la observación ha de demostrar que cuando un niño entra en una actividad verdaderamente útil y que se desarrolla consecutivamente, es porque se ha dedicado previamente a una actividad compleja y de desenvolvimiento gradual que le ha dejado con una cuestión

que quiere probar más aún, o con la idea de algún trabajo que necesita ser acabado para poder terminar su tarea. De otra forma está a la merced de las sugerencias casuales, y las sugerencias casuales generalmente no conducen a nada significativo ni provechoso.

Aunque en forma superficial, se hacen estas observaciones para demostrar que el maestro, como miembro del grupo que posee experiencia más madura y completa y mayor conocimiento de las posibilidades del continuo desarrollo de cualquier proyecto, no solamente tiene el derecho, sino el deber de indicar líneas de actividad y de demostrar que no debe temerse la imposición del adulto mientras el maestro conozca a los niños tan bien como las materias escolares. La importancia de estas observaciones no se ha agotado al presentar este hecho. Su significado principal consiste en demostrar que las escuelas progresivas, a causa de ser progresivas, y no a pesar de esto, tienen necesidad de encontrar proyectos que contengan un desarrollo ordenado en el que los estudios estén relacionados unos con otros, puesto que de lo contrario no puede haber tarea lo suficientemente compleja y larga. La oportunidad y la necesidad imponen una responsabilidad. Los maestros progresivos pueden preparar las materias y presentarlas a otros maestros para que las ensayen y critiquen. A estas materias debe añadirse una lista de referencias para conseguir información adicional. Si se pregunta que cómo la presentación de estas materias había de diferir de los libros de texto de las escuelas tradicionales, la respuesta es fácil. En primer lugar, el material estaría asociado con actividades y cursos de acción emprendidos por los niños mismos, y además el material se derivaría de esos cursos. En segundo lugar, los maestros y estudiantes no tendrían que seguir al pie de la letra el material presentado, sino que serían indicaciones de las posibilidades intelectuales de diferentes cursos de actividad— manifestaciones a base de la experiencia, cuidadosamente observada y dirigida, de las cuestiones que se han pre-

sentado en relación con ellas, y de la clase de información que ha demostrado ser útil al contestarlas, y de dónde puede obtenerse esa información. Ninguna segunda experiencia duplicaría exactamente el curso de la primera; pero la presentación de material de esta clase libraría y dirigiría las actividades de todo maestro al hacer frente a las distintas dificultades y necesidades que apareciesen al emprender el mismo tipo de proyecto. A este material se añadiría otro, y gradualmente se formaría una gran colección de materias escolares relacionadas.

Como me he ocupado superficialmente de un gran número de asuntos, será conveniente hacer un resumen antes de concluir. En substancia, la discusión precedente ha tratado de deducir, por lo menos, dos contribuciones que las escuelas progresivas pueden hacer a ese tipo de ciencia de la educación que corresponde a su propio tipo de conducta. Una es el desarrollo del plan de estudios de que acabamos de hablar, y no es necesario repetir lo que acabamos de decir. La otra es un estudio de las condiciones favorables al estudio. Como ya se ha dicho, hay ciertos rasgos característicos de las escuelas progresivas que no son fines en sí mismos, sino que son oportunidades que deben utilizarse. Estas se reducen a oportunidades para aprender, para adquirir conocimientos, dominar determinados aspectos de habilidad o técnica, y adquirir actitudes y hábitos deseados socialmente: los tres aspectos principales de la instrucción, en mi opinión. Ahora, necesariamente, la contribución de las escuelas tradicionales a este tópico general está relacionada principalmente con los métodos de enseñanza, o, si pasa más allá de este punto, con los métodos de estudio adoptados por los estudiantes. Pero desde el punto de vista de la educación progresiva, la cuestión del método toma una forma nueva, y en gran parte todavía sin tocar. Ya no es una cuestión de cómo ha de enseñar el maestro o de cómo ha de estudiar el alumno. El problema consiste en encontrar las condiciones que deben llenarse para que se efectúe

natural y necesariamente el estudiar y el aprender, las condiciones que deben prevalecer para que los niños no tengan más remedio que aprender. La mente del alumno ya no ha de preocuparse más de estudiar o de aprender. El método del maestro, por otra parte, se convierte en buscar las condiciones que exigen actividad auto-educativa y en cooperar con las actividades de los alumnos para que el aprender sea su consecuencia.

Una serie siempre en aumento de estudios cuidadosos sobre las condiciones que la experiencia ha demostrado en casos reales que son favorables o desfavorables al aprender revolucionaría todo lo relacionado con el método. El problema es complejo y difícil. El aprender implica, como ya se ha dicho, por lo menos, tres factores: conocimiento, habilidad y carácter. Cada uno de éstos debe estudiarse. Requiere juicio y arte el seleccionar de las circunstancias totales de cada caso cuáles elementos son las condiciones casuales del aprender, cuáles son importantes y cuáles secundarios o desatinados. Requiere candor y sinceridad el seguir la pista a los fracasos como a los triunfos y estimar el grado relativo de éxito obtenido. Requiere preparación y fina observación el notar las condiciones de progreso en el aprender, y aun más el descubrir sus causas una clase de observación mucho más hábil y elevada que la que se necesita para notar los resultados de los *tests* aplicados mecánicamente. No obstante, el progreso de una ciencia de la educación depende de la acumulación sistemática de esta clase de material. La solución del problema de descubrir las causas del aprender es un proceso sin fin. Pero no se adelantará nada en esta solución hasta que se den los primeros pasos, y el carácter más libre y experimental de las escuelas progresivas coloca en ellas francamente la responsabilidad de dar los primeros pasos.

No creo tener necesidad de recordarles que he limitado mi campo de discusión a un solo punto: la relación de la educación progresiva con el desarrollo de la ciencia de la educación. Lo que estas escuelas

hagan por los niños que están bajo su influencia, para hacer su vida más feliz y más significativa, para hacer que desaparezcan de la escuela sus terrores y depresión, todo esto ha sido dado por supuesto. Como empecé con preguntas, termino con una: ¿No es hora ya de que, estando bien establecido el movimiento progresivo, empiece a considerarse la contribución intelectual que puede hacer al arte de la educación, el arte más difícil y más importante de todas las artes humanas?

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS EN EUROPA (1)

por Roberto Abadie.

Inglaterra.

SUMARIO: Cómo han evolucionado las instituciones encargadas de la formación de los maestros. Los *Training Colleges*. Los Departamentos de Educación de las Universidades.—El programa del curso profesional. Pruebas de examen.—Las tendencias actuales.

CÓMO HAN EVOLUCIONADO LAS INSTITUCIONES ENCARGADAS DE LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Puede decirse que el sistema de educación de Inglaterra ha crecido como una cosa viviente, como un árbol alimentado por savia puramente inglesa. En efecto: las instituciones de enseñanza que nosotros encontramos hoy en este país son las mismas de hace 20 siglos, pero evolucionadas. Ningún sistema de educación es más nativo, más nacional, más flexible y más perfectamente adaptado a los ideales y propósitos de su país.

Los Institutos Normales (*Training Colleges*) no pertenecían, en su origen, ni a las escuelas primarias, ni a las secundarias, ni a la organización universitaria. Tenían afinidades con las tres; pero no estaban enteramente asociadas con ninguna. Sin embargo, el desenvolvimiento de los *Train-*

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

ing Colleges está íntimamente unido al desenvolvimiento de la educación elemental, secundaria y superior.

El origen de los *Training Colleges* arranca desde 1860, en que fueron establecidos como una consecuencia del crecimiento de los institutos de educación popular, que hizo sentir la necesidad de formar el personal docente. La tendencia entonces fué la de reconocer a los Institutos privados existentes en lugar de crear colegios oficiales.

Durante 30 años, el sistema de los *Training Colleges* respondió a una organización sumamente ordenada y prolija. La uniformidad constituía su principal característica. Estos colegios estaban dirigidos o por instituciones religiosas o por comités privados. Todos eran residencias de estudiantes.

El ingreso a estos establecimientos estaba supeditado a un examen de admisión, y los cursos—que duraban dos años—respondían a un programa dictado por el Consejo de Enseñanza. La preparación que podía recibirse aquí era algo más extendida que la contenida en los cursos de las escuelas elementales.

De modo, pues, que hasta 1890, los *Training Colleges* eran más o menos una escuela de continuación de la enseñanza elemental, sin conexión alguna con la enseñanza secundaria y superior.

En 1890, el Departamento de Educación se preocupó de mejorar la preparación de los maestros y de aumentar los Institutos encargados de darla. Se aumentó en un año el plan de estudios de los *Training Colleges* y se autorizó a los Institutos Universitarios para organizar una sección de educación, en la cual se podría obtener el título de maestro después de tres años de estudio. La primera institución universitaria que organizó este Departamento de Educación fué el *King's College*, de Londres.

Estos cambios provocaron un período de desenvolvimiento que aun continúa. El sistema comienza a hacerse más complejo. El Acta de Educación de 1902 consagró el siguiente significativo cambio: se estableció

que los futuros maestros harían su preparación previa en las escuelas secundarias. Desde entonces, pues, la preparación preliminar o básica de los mismos dejó de darse en las escuelas privadas. La conexión entre los *Training Colleges* y las escuelas secundarias quedó establecida. Desde este momento, los estudiantes que ingresen a los *Training* tendrán la procedencia de las escuelas secundarias.

El Acta de 1902 fijó asimismo una nueva organización de las autoridades escolares, a las cuales se les confirió el poder no sólo de reconocer y subvencionar los *Training Colleges* existentes, sino de establecer otros de su entera dependencia.

La evolución de los *Training* constituye un ejemplo de la ley del progreso de Spencer, que va de lo homogéneo a lo heterogéneo: en 1890, un simple sistema con un fin definido; en 1927, un complejo sistema con diferentes fines.

Actualmente, los aspirantes a maestro pueden recibir dos formaciones diferentes, según deseen obtener el diploma o el certificado:

1.º El diploma puede obtenerse después de cuatro años de estudios—tres de preparación general y uno de enseñanza profesional—, seguido en el *Departamento de Educación de las Universidades*.

2.º El certificado se obtiene después de dos años de estudios seguidos en un *Training College*. En Inglaterra se piensa que este certificado habilita al maestro para enseñar en cualquier escuela; pero que, en realidad, no está preparado para enseñar en ninguna

LOS «TRAINING COLLEGES»

Los *Training Colleges* constituyen la vía ordinaria en la formación de los maestros. Los dos tercios son seminarios internos que se llaman *Residencias*; y el resto son externados.

Existen diversas clases de *Training*:

1.º Los *libres*, que son sostenidos por los Municipios, y tienen el carácter de establecimientos públicos.

2.º Los *privados* (*Voluntary Colleges*) que son sostenidos o por comunidades re-

ligiosas, asociaciones privadas o por las Universidades.

3.º Los *públicos*, dependientes del Estado, y que forman un grupo de instituciones nuevas, de espíritu laico.

La organización de todos estos *Training*, planes de estudio, programas, etc., tiene que responder a las normas generales dictadas por el Consejo de Educación (*Board of Education*). Estas disposiciones (*Regulations for the Training of Teachers*, de fecha 29 de julio de 1926) dieron una mayor unidad al régimen de los *Training*, reglamentando:

1.º Las condiciones que debe reunir un *Training College* para ser reconocido por el Consejo de Educación.

2.º El plan de estudios.

3.º El Cuerpo de profesores.

4.º Las condiciones de admisión.

5.º Los exámenes.

6.º Las subvenciones del Estado.

Para ingresar en los *Training Colleges*, es necesario:

1.º Tener 18 años de edad. 2.º Sufrir un examen de admisión equivalente al que se exige para ingresar en una Escuela Superior. 3.º Demostrar la capacidad física.

Casi todos los que ingresan en los *Training Colleges* realizan su preparación previa en los establecimientos de enseñanza secundaria. Se calcula que sólo un 15 por 100 no cursan los estudios secundarios; pero este pequeño porcentaje tiende a desaparecer.

Los cursos del *Training* duran dos años, durante los cuales se completa la preparación general de los alumnos y se realiza la preparación profesional de los mismos. Los estudios terminan por un examen recibido por el Consejo de Educación o por las Universidades. Los estudiantes procedentes de los *Training Colleges* reciben el *Certificado de aptitud pedagógica*, el cual habilita para ejercer la enseñanza primaria, pero no para actuar en cargos superiores o directivos. Los *Training Colleges* forman, pues, la plana menor del personal docente. Los dos tercios de los maestros se preparan en esta clase de instituciones.

El plan de estudios de los *Training Colleges* comprende las siguientes materias:

1.º *Grupo profesional (obligatorio)*:
a) Principios de práctica de la enseñanza;
b) Higiene; c) Educación física.

2.º *Grupo A*: Inglés (obligatorio), Historia, Geografía, Ciencias, Matemáticas, Francés. (De este grupo, el alumno deberá elegir una materia.)

3.º *Grupo B*: Canto y teoría de la música, Dibujo, Trabajos de Aguja y Trabajos manuales. Economía doméstica. Jardinería. (De este grupo, el alumno deberá elegir, por lo general, dos.)

Como vemos, aparte del grupo profesional, que es obligatorio, el alumno no está obligado a estudiar todas las materias de los otros dos grupos, pues tiene la libertad de elegir una del Grupo A (además del inglés) y dos del Grupo B. La finalidad que se persigue con la aplicación de este plan es evidente: tender a que los maestros se habitúen a realizar estudios especializados. La tendencia a la especialización es una característica saliente de la organización inglesa.

El alumno tiene, por lo general, cinco materias obligatorias, de las cuales debe elegir una todavía para realizar estudios avanzados. Hay una gran libertad en la aplicación de este plan. Los profesores de cada materia están obligados a vigilar también los ensayos prácticos de enseñanza que se realicen en las escuelas primarias.

LOS DEPARTAMENTOS DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

En los Departamentos de Educación de las Universidades se forma la plana mayor del personal docente; de allí salen los maestros que irán después a los cargos directivos.

Todas las Universidades tienen su Departamento de Educación, el cual otorga el diploma de maestro (no el certificado de aptitud pedagógica) después de cuatro años de estudio: tres dedicados a la preparación general y el último consagrado exclusivamente a la actividad profesional. En el último año había 4.040 estudiantes

en los Departamentos de Educación de las 16 Universidades inglesas, es decir, la cuarta parte de todos los estudiantes de los *Training Colleges*.

Para ingresar al Departamento de Educación de cualquier Universidad se exige:

- 1.º Tener 17 años de edad.
- 2.º Haber terminado los estudios de enseñanza secundaria.

EL PROGRAMA DEL CURSO PROFESIONAL

Veamos cómo está concebido el programa del curso profesional:

El curso de estudio comprende: 1.º Los principios de la educación. 2.º Metodología especial. 3.º Educación psíquica e higiénica. 4.º El actual sistema de educación inglesa y su historia. 5.º Psicología teórica y experimental. 6.º Historia de la educación. 7.º Práctica de la enseñanza.

I.—Los principios de la educación.

El concepto de la educación; fines educacionales.

Las condiciones mentales de los niños.

El desenvolvimiento mental y moral de los niños bajo la influencia del hogar, de la escuela y de la sociedad.

Los principios generales de la enseñanza y la organización y disciplina de la escuela.

Los principales tipos de escuelas y sus diferentes funciones.

Todo estudiante está obligado a escribir ensayos sobre temas relacionados con este programa.

II.—Metodología especial.

Estudio de los métodos de enseñanza de las diversas disciplinas contenidas en los programas de las escuelas primarias.

III.—Elementos de educación psicológica e higiene.

a) *Elementos de educación psicológica:* La relación general de la Psicología con los problemas teóricos y prácticos de educación.

La psicología individual: inteligencia general, su naturaleza, medida y distribución; temperamento y carácter; instinto y emoción.

La psicología y los métodos de enseñanza, en relación con los estudios fundamentales de la escuela.

b) *Higiene:* Las características generales de los organismos vivientes; relaciones entre los organismos y su medio ambiente.

Las distinciones principales de los organismos desde su origen. Herencia. Variaciones individuales.

Los principios fundamentales de la fisiología general.

Las condiciones de la vida física saludable y el desenvolvimiento del niño en la casa y en la escuela.

Las funciones y responsabilidades de los maestros en relación con la salud y con las enfermedades. Inspección médica.

IV.—El actual sistema de educación inglesa y su historia.

Las distinciones más importantes del presente sistema de educación en Inglaterra.

Las influencias que han determinado principalmente la evolución y la forma del sistema desde el principio de este siglo.

V.—Psicología teórica y experimental.

Los métodos generales de la Psicología, con especial referencia a los problemas de educación.

Simples ejercicios sobre métodos psicológicos; trabajo mental; *tests* mentales; la economía y la técnica de aprender.

Examen práctico de casos individuales.

VI.—Historia de la Educación.

a) La educación en la antigua Grecia y Roma:

1. Platón: La República.
2. Aristóteles: Ética. Política (libros selectos).
3. Quintiliano: La Oratoria (libros selectos).

b) La educación en la Europa occidental desde la caída del Imperio Romano hasta 1400.

1. San Agustín: Confesiones.
2. Quintiliano: Páginas selectas.
3. Leach: Selección.

c) La educación en la Europa occidental desde 1400 hasta 1630 con referencia especial a Inglaterra:

1. Erasmo: Selección de cartas.
2. Elyot: El libro del gobernador.
3. Ascham: El maestro de escuela.
4. Leach: Selección.

d) La educación de la Europa occidental, desde 1630 hasta 1800 (con especial referencia a Inglaterra):

1. Bacon: Ensayos.
2. Milton: De la educación.
3. Comenio: Didáctica magna.
4. Escritos educacionales de John Locke.

5. Rousseau: Emilio.
6. Josaua Reynolds: Discursos.
7. Edgeworth: Educación práctica.

e) La educación en Inglaterra desde 1800:

1. Escritos educacionales de Pestalozzi.
2. Wordsworth: El preludio. La excursión.
3. Principales escritos educacionales de Froebel.

4. Newman: Ideas sobre la Universidad.

5. M. Arnold: Informe sobre las escuelas elementales.

6. M. Arnold: Cultura y anarquía.
7. Huxley: Ciencia y educación.
8. Herbart: Pedagogía general.
9. Ensayos selectos y direcciones de Carlyle, Ruskin, Mill, Spencer, Morris y Stevenson.

VII.—Práctica de la enseñanza.

La preparación de las lecciones; el desarrollo de las lecciones bajo vigilancia.

La observación de la enseñanza en una escuela o escuelas.

Práctica de los deberes generales de un maestro en la escuela.

PRUEBAS DE EXAMEN

El examen para obtener el diploma de maestro comprende las siguientes pruebas:

1.º Los principios de la educación (una disertación). Los examinadores tendrán en cuenta los ensayos escritos por el candidato durante el curso.

2.º Metodología especial (una disertación).

3.º Elementos de educación psicológica e higiene (una disertación).

4.º El presente sistema educacional de Inglaterra y su evolución (una disertación de dos horas).

5.º Psicología teórica y experimental (una disertación). Los examinadores tendrán en cuenta los trabajos prácticos realizados por los alumnos durante este curso.

6.º Historia de la educación (una disertación).

7.º Lecciones dadas en una escuela en la cual haya trabajado el estudiante. Los examinadores tendrán en cuenta la actuación del alumno como practicante, su libro de notas, etc.

El estudiante que pierda dos veces seguidas alguna de estas pruebas queda eliminado del curso.

LAS TENDENCIAS ACTUALES

Esta bifurcación que acabamos de ver entre el diploma y el certificado es la distinción fundamental que puede hacerse en el sistema general de la preparación de maestros. Pero puede afirmarse que existe ya la tendencia de ir a la supresión del certificado para hacer general el régimen del diploma. Este es el ideal al cual se quiere llegar; pero hay que realizarlo lentamente, por las dificultades económicas y administrativas que existen.

La preparación general de los futuros maestros tiende a darse únicamente en las escuelas secundarias y la preparación profesional que hoy se da en los *Training Colleges* y en las Universidades tiende a unirse y a formar un mismo sistema.

Las ideas que parecen contar con el apoyo del Estado, y que se espera entren en vías de realización, son éstas:

La preparación general de los maestros se realizará en una escuela superior de carácter especial. Luego un curso de tres años en la Universidad, y después un año de estudios prácticos. Los *Training Colleges* actuales se encargarán de dar esta preparación práctica; pero serán organizados por la Universidad. Poco a poco serán absorbidos por ella.

Herbert Ward, Inspector Jefe de los *Training Colleges*, propone la siguiente modificación:

Los estudios deben realizarse en los *Training Colleges*, pero no ser terminados en ellos. Los *Training Colleges* otorgarán un certificado de aptitud pedagógica, que habilitará a los estudiantes a ejercer en la enseñanza; pero el diploma debe ser otorgado después de ciertas pruebas que serán determinadas por la Universidad, cuando el joven maestro haya probado su capacidad para enseñar y tenga cierta experiencia, es decir, después de haber ejercido por un año o dos. Todo maestro debería tener su propia teoría de la enseñanza y su propia filosofía de la educación; pero ellas sólo pueden ser alcanzadas por una larga experiencia y una madura reflexión.

La tendencia, pues, es a formar los maestros en la Universidad. El estudiante de pedagogía no debe estar separado de los que se dedican a otras carreras. En Escocia, toda la preparación de los maestros se realiza ya en las Universidades.

LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN PELIGRO

por M. A. Sluys.

I

La secularización de la enseñanza pública en 1879.

Hace 50 años, todos los espíritus libres, los verdaderos demócratas, que deseaban sinceramente levantar el nivel intelectual y moral del pueblo, vibraban llenos de noble entusiasmo; el partido liberal triunfaba en las elecciones legislativas del 11 de junio de 1878 con un programa que com-

prendía la revisión de la ley de 1842, que había hecho confesional la instrucción primaria, dada a expensas del Estado, y no había, al cabo de 36 años de aplicación, conseguido vencer la profunda ignorancia del pueblo. La *Liga de la Enseñanza* recogía el fruto de una intensa propaganda de 14 años: había interesado a la opinión pública por el importante problema de la educación y de la instrucción y hecho comprender que en un país cuya Constitución proclama la separación del Estado y de la Iglesia, la enseñanza dada a expensas del Estado debe ser laica, como todos los servicios públicos, y estar colocada bajo la dirección única de la autoridad civil.

La mayoría de los hombres que han tomado parte directa o indirectamente en aquel gran acontecimiento han desaparecido, y el recuerdo de nuestras luchas de ese período tiende a deformarse y a borrarse. Como próximamente deben verificarse elecciones generales, hemos pensado que sería útil recordarlo y demostrar que, contrariamente a las afirmaciones de ciertos hombres políticos que consideran el anticlericalismo anticuado y caduco, particularmente en materia escolar, el clericalismo que tiende a destruir la enseñanza pública laica es más activo y más amenazador que nunca.

El 19 de junio de 1878 se creó el Ministerio de Instrucción pública por Real decreto, y este importante servicio fué confiado a Pierre Van Humbeek.

El 24 de agosto, el rey Leopoldo II, la reina y los ministros pasaron revista a las delegaciones de las escuelas primarias municipales, que recorrieron las calles de Bruselas entre los aplausos de una enorme muchedumbre. El 26 de setiembre, el Gobierno fundaba el Museo escolar del Estado, destinado a mostrar los perfeccionamientos llevados a cabo en la arquitectura y mobiliario escolares, en el material didáctico y en los métodos de enseñanza.

Por último, el 2 de noviembre las Cámaras legislativas se reunieron en sesión solemne y se anunció la nueva era que se abría para la instrucción pública por estas dos frases lapidarias del discurso del trono:

La cultura intelectual del pueblo es, ahora más que en ningún otro tiempo, la fuente esencial de su prosperidad.

La enseñanza dada a expensas del Estado debe estar colocada bajo la dirección y bajo la vigilancia exclusivas de la autoridad civil.

La ley de 1.º de julio de 1879 proclamaba el laicismo y la neutralidad de la enseñanza pública, la religión no formaba parte del programa, ya no habría inspección diocesana, los ministros de los diversos cultos no serían admitidos a título de autoridad en las escuelas oficiales, se suprimía radicalmente la facultad de los Municipios para adoptar escuelas privadas, y ni el Estado, ni la Provincia, ni el Municipio podían ya subvencionar escuelas primarias confesionales; las Escuelas Normales del Estado fueron secularizadas, y únicamente ellas podían conceder títulos legales. La ley no tocaba a la enseñanza libre, que escapaba completamente de la vigilancia e inspección del Estado.

El programa de las escuelas primarias se había ampliado; debía comprender: la moral, la lengua materna, el cálculo y el sistema métrico, las formas geométricas, nociones de ciencias naturales, geografía, historia, dibujo, canto, gimnasia; además, para las niñas, los trabajos de aguja. La ley fundaba 12 Escuelas Normales y un número no limitado de secciones normales del Estado; estaban destinadas a ser laboratorios de pedagogía científica y a preparar el personal docente para la aplicación próxima de la enseñanza primaria obligatoria.

Las escuelas-guarderías fueron transformadas en jardines de infancia; el verbalismo estéril y embrutecedor fué excluído de las escuelas del pueblo y reemplazado por el método intuitivo activo, cuya aplicación había mostrado la *Escuela modelo*, fundada por la Liga de la Enseñanza; la gimnasia, hasta entonces olvidada, devenía rama obligatoria de la cultura integral; las excursiones escolares pusieron a los niños en contacto con la Naturaleza y las Bellas Artes.

Durante el período de aplicación de la

ley de 1879, la enseñanza hizo progresos considerables. La ley de 1842 había dejado la instrucción del pueblo en un lamentable estado, que se reveló en 1882 por M. Gustave Joltrand, que, analizando los informes de los oficiales del ejército encargados del examen del grado de instrucción de los militares, hacían constar que el 27 por 100 no sabían escribir; 50 por 100 eran incapaces de hacer una pequeña suma de números enteros; sólo 15 por 100 conocían las cuatro reglas; no se encontraba más que un 2,3 por 100 que poseyeran el programa primario; 16,6 por 100 tenían una instrucción primaria insuficiente, pero en camino de formación; de 100 flamencos, 31 eran analfabetos, y de 100 walones, 23; en fin, 80 por 100 de los que sabían leer y escribir declaraban que no habían vuelto jamás a leer un libro desde su salida de la escuela.

Este informe de M. G. Joltrand causó una profunda sensación, y en julio de 1883 el Gobierno presentó en la Cámara de Representantes un proyecto de ley haciendo obligatoria la instrucción primaria y prohibiendo emplear a los niños de menos de 12 años en minas, fábricas, etc.

Durante el período legislativo de 1883-1884, M. Graux, ministro de Hacienda, presentó leyes de impuestos para asegurar el equilibrio del presupuesto y hacer frente a los gastos necesarios para la organización de los servicios públicos, particularmente el de la enseñanza, que iba a experimentar un aumento considerable.

Desde 1879, la ley escolar era entorpecida en su aplicación por el clero romano y el partido católico. El arzobispo de Malinas y los obispos enviaron al clero una carta pastoral que era un *factum* impregnado de odio sectario hacia la libertad de conciencia, la tolerancia, las escuelas laicas, la moral independiente de los dogmas católicos. Apareció en un diario católico y produjo una emoción considerable.

Se leía en ese *factum*:

«Denunciamos el régimen escolar... como peligroso y nocivo por su naturaleza; declaramos que favorece la propaganda de la incredulidad y del indiferentismo, que

es un atentado a la fe y a la piedad y a los derechos religiosos del pueblo belga. Por estas razones, le reprobamos y le condenamos. Ningún padre, ninguna madre de familia pueden, en conciencia, colocar sus hijos en una escuela pública sometida al régimen de la ley proyectada (1), si hay en la localidad una escuela católica, si en la vecindad se encuentra alguna accesible a sus niños o si les es posible de algún modo proveer a su instrucción. Esta prohibición es aplicable a los tutores y a las personas a quienes estén confiados hijos de otros.»

Incurren también en excomunión los maestros, las maestras, los profesores, los inspectores de escuelas primarias y normales.

Se organizó una persecución odiosa en el país entero para hacer desertar de las escuelas neutrales. Se ejerció por todas partes una opresión material y moral contra los padres y contra los maestros.

Una investigación parlamentaria reveló hechos repugnantes: maestros y maestras eran insultados, escarnecidos, aislados por poblaciones ignorantes, fanatizadas por el clero, que hacía recitar en las iglesias lecciones que contenían esta rogativa: «De las escuelas sin Dios y de los maestros sin fe, ¡libradnos, Señor!»

Los arrendatarios eran amenazados de expulsión de sus tierras; los negociantes, de la pérdida de su clientela; los obreros, del despido de las fábricas, si enviaban a sus hijos a la escuela pública.

A pesar de negarles la absolucón y de las presiones materiales, la mayor parte de los maestros, de las maestras y de los inspectores permanecieron en sus puestos. Las escuelas municipales, en cinco años (1879-1883), sólo perdieron alrededor de la quinta parte de sus alumnos gratuitos; pero fueron abandonadas por más de las tres cuartas partes de los alumnos de pago, niños y niñas, de terratenientes, comerciantes, sobre los cuales la presión material tenía más en que hacer presa. Sin embargo, cada año, la población de las escue-

las públicas aumentaba, y se podía prever que, en un porvenir próximo, el laicismo y la neutralidad escolares triunfarían en nuestro país.

Hay que insistir sobre un punto esencial: el clero y el partido clerical han sostenido que la guerra escolar había sido desencadenada por el partido liberal; es una mentira del mismo género que la de Guillermo II pretendiendo que él no quiso la guerra de 1914-1918. La verdad es que la responsabilidad de la guerra pesa sobre el episcopado, que, por supastoral de 1879, puso en entredicho las escuelas oficiales secularizadas. Si los ministros de los cultos reciben, en virtud del artículo 117 de la Constitución, sueldos y pensiones, es para llenar sus deberes del sacerdocio, entre los cuales figura la enseñanza de la religión. Ahora bien: ellos quieren descargar sobre los maestros esta parte de su misión y tenerlos bajo su dominio, lo que es intolerable en un país de separación del Estado y de la Iglesia. En realidad, el clero aspira a abrogarse el monopolio de la enseñanza, para enseñar, a expensas del Estado, a todas las generaciones las doctrinas del *Syllabus*, que condenan todas las libertades inscritas en la Constitución.

II

El compromiso de los Municipios en 1884.

El movimiento ascensional de la enseñanza pública secularizada que iba a acelerar la acción de la ley que establecía la instrucción obligatoria fué bruscamente paralizado por las elecciones de 1884. La campaña electoral se hizo, por el lado del clero, al grito de «¡Abajo los grandes impuestos!» El partido clerical especulaba sobre el egoísmo de los electores rurales, y los liberales quedaron en minoría.

El Ministerio católico mantuvo los impuestos, suprimió el Ministerio de Instrucción pública y depositó un proyecto de ley escolar que debía ser la primera etapa en el camino indicado por esta fórmula que figuraba en la exposición de motivos re-

(1) La pastoral había sido redactada antes de votarse la ley, por el Senado.

dactada por M. Víctor Jacobs: «*El Estado debe preparar su propia destitución en materia de enseñanza.*»

Los burgomaestres de Bruselas y de Amberes, los dos más importantes Municipios del país, M.M. Ch. Buls y Dewael, invitaron a sus colegas a reunirse en el Ayuntamiento de Bruselas, a fin de fijar los términos de una protesta dirigida al jefe del Estado y a las Cámaras legislativas contra ese proyecto de ley.

El 9 de agosto de 1884, el Compromiso de los consejeros municipales liberales, que representaban la mayoría de la población del país, votó una declaración enérgica afirmando los principios siguientes:

«La enseñanza organizada por el Estado, la Provincia y el Municipio debe ser laica, conforme a la Constitución, que ha consagrado la libertad de cultos y la separación del Estado y de la Iglesia.

»Es contrario a la equidad y al buen sentido admitir que el Estado, la Provincia y los Municipios hagan competencia a sus propias escuelas, subvencionando la enseñanza privada.

»La concesión de subsidios a las escuelas de los conventos, y, en general, a las escuelas que están bajo la dependencia exclusiva del clero católico, tienden a restablecer la mano-muerta de una manera subrepticia.

»Penetrados de su deber para con la nación, los burgomaestres y los consejeros municipales se comprometen, por un juramento inviolable, a reivindicar, sin tregua ni descanso, los derechos del pueblo a la instrucción pública dada a expensas del Estado, en ejecución leal y honrada del artículo 17 de la Constitución.»

Todos los burgomaestres y consejeros exclamaron, con la mano derecha levantada: «¡Lo juramos!».

Al día siguiente, 10 de agosto, se organizó espontáneamente una manifestación pública. Paul Sanson, bajo el peristilo de la Bolsa, se dirigió en los siguientes términos a la inmensa muchedumbre que cubría la gran plaza:

«Inspirados por el amor del bien público, el más noble y el más desinteresado de

los móviles, os habéis reunido para afirmar solemnemente vuestra adhesión a esta grande, a esta santa causa que se llama la instrucción del pueblo.

La Historia lo dirá: de todas las leyes promulgadas desde 1830, no hay ninguna que tenga la importancia política, económica y moral más considerable que la ley del 1.º de julio de 1879, orgánica de la instrucción primaria; ninguna cuya permanencia esté más estrechamente ligada a la grandeza, al porvenir de la Patria.

Se ha demostrado sin refutación posible que la reforma propuesta por el Gobierno tendrá, como resultado desorganizar y destruir la enseñanza primaria dada por el Estado...

Lo que yo quiero, sobre todo, poner en claro es la doblez y la hipocresía de la exposición de los motivos de este proyecto nefasto.

¿Quién lo creería? ¡Estos ministros que sueñan con sustituir en todas partes la escuela neutra por la confesional, estos ministros que piensan dejar toda nuestra enseñanza primaria en manos del clero y de corporaciones religiosas, tienen la increíble audacia de poner esta obra odiosa bajo el patronato de la libertad de conciencia!

¡Es contra ella contra la que conspiran y es a ella a la que invocan!

¡Hay más! ¡Estos mismos ministros, de acuerdo con el episcopado, han organizado en todo el país una encarnizada e implacable persecución contra los padres de familia que envían sus hijos a las escuelas públicas, y tienen la osadía de llamarse defensores de los padres de familia!

¡Hay más todavía! En nombre de la autonomía municipal es como intentan justificar sus detestables propósitos.

¡Y he aquí que, con frecuencia, sin previo acuerdo, bajo las antiguas bóvedas elevadas por nuestros abuelos a la gloria de los derechos municipales, he aquí, digo, cómo los magistrados que tienen título, autoridad y poder para defender y mantener estos derechos hacen retumbar el país con sus indignadas protestas.

Por último, estos ministros, que se en-

vanecían poco antes de inaugurar una política de conciliación y de paz, ponen a merced de los concejales de los pequeños Municipios, instrumentos ciegos de los odios y de los rencores sacerdotales, a esta legión de maestros que, bajo el amparo de las leyes del país, han consagrado su ciencia, su celo y su sacrificio a la instrucción de los hijos del pueblo.

¡Ah! ¿Los maestros no han bajado la cabeza ante las excomuniones con las que tan odiosamente les han golpeado?

¿Han cumplido valerosamente, firmes e inquebrantables, la alta misión social que el país les había confiado?

¡Pues bien! ¿es preciso que sean atacados ellos, sus mujeres, sus hijos, en sus medios de vida; es preciso, según una palabra atrozmente cruel, «que se vayan», reducidos a mendigar una miserable limosna de la misma mano de quienes les han perseguido cruelmente!

Habéis comprendido que este proyecto de ley, si fuese votado, nos llevaría a los peores días de los peores Gobiernos. No tiene razón de ser ni en la libertad de conciencia, ni en los derechos de los padres de familia, ni en la autonomía comunal. Esos no son más que vanos y engañosos pretextos, inventados a toda costa para engañar y desviar la opinión.

La verdadera y la única razón de ser del proyecto de ley voy a decíroslo yo.

La Iglesia romana teme que la instrucción de las masas, organizada fuera de su tutela, aniquile los últimos restos de un poder que se le escapa cada vez más.

Quiere retener bajo su yugo a nuestras generaciones jóvenes, no dándoles más que una enseñanza ilusoria y falsa, cuya misión principal es mantener en ellas la intolerancia y el fanatismo. Por la voz de su jefe y de los obispos, la Iglesia romana ha excomulgado la ley escolar y ha jurado aniquilarla...

Una última palabra, inspirada por lo que tan justamente se ha llamado «el compromiso de los Municipios», por este pacto que ha sido sellado ayer a dos pasos de aquí, en la plaza donde dos hombres, los Condes de Egmont y de Horns, han sido

ejecutados porque defendían enérgicamente la libertad de conciencia: seremos dignos hijos de estos héroes, y el Gobierno se equivoca si se figura que sufriremos sin protestas su atroz reacción.

¡No! ¡Nunca; mil veces no! Bélgica no se doblegará bajo la ley del *Syllabus*.

¡Juremos—os invito a ello—el juramento de los concejales belgas!»

Este vibrante discurso fué muchas veces interrumpido por aplausos, y su conclusión levantó una tempestad de entusiastas aclamaciones.

III

La destrucción sistemática de la enseñanza pública de 1884 a 1929.

La ley fué votada, y su consecuencia inmediata fué la supresión de gran número de escuelas primarias y de guarderías por Municipios clericales; el poner en situación de disponibles, por supresión de empleo, centenares de maestros y maestras reducidos a ínfimos sueldos; la supresión por el Gobierno de Escuelas Normales y la agregación de escuelas de congregaciones; brevemente, una hecatombe de escuelas públicas laicas reemplazadas por la adopción de escuelas episcopales y de congregaciones; a partir de esta fecha, todos los Gobiernos clericales conspiraron contra la enseñanza oficial, y favorecieron las escuelas privadas. La ley de 1895 reforzó el carácter clerical de la enseñanza pública.

Cuando, después del voto del sufragio universal, el partido socialista pudo hacerse representar en las Cámaras legislativas, Municipios y Diputaciones provinciales, sus representantes defendieron allí el mismo programa escolar que el de los liberales. Colaboró con ellos y con la Liga de la Enseñanza para obtener la instrucción primaria obligatoria y gratuita, el laicismo y la neutralidad de la enseñanza pública y rehusó votar subsidios a las escuelas privadas confesionales.

Cuando el Gobierno católico fué obligado por la manifestación y la petición organizadas por la Liga de la Enseñanza, en 1912, a hacer un proyecto de ley estable-

ciendo la instrucción obligatoria y gratuita, aprovechó la ocasión para inscribir en la ley la obligación para el Estado de subvencionar las clases de las escuelas libres, de igual modo que las de escuelas municipales.

M. Van Marcke, en nombre de la izquierda liberal, y M. Em. Vandervelde, en nombre de la izquierda socialista, protestaron contra la ley.

El primero decía:

«Tiene por objeto poner la educación de la infancia bajo la tutela de la Iglesia, imponer a la juventud una doctrina imperiosa representada como verdad única, indiscutible y obligatoria...

Constituye, al margen de la enseñanza oficial, una enseñanza semioficial, a la que subvenciona ampliamente.

El Estado pagará, pero no se reserva ningún control sobre el nombramiento de profesores, métodos, elección de libros, disciplina, dirección pedagógica...

La ley desencadenará la guerra escolar, y colocará a padres e hijos en campo enemigo. Con el pretexto de garantizar la libertad del padre de familia, se le abandona a todas las tentativas de presión e intimidación...

La izquierda liberal se niega a participar en el escrutinio final y a honrar con un voto negativo una ley anticonstitucional y antipatriótica, que desconoce y altera profundamente el espíritu de nuestras instituciones, que hace de la enseñanza un instrumento de división, un arma política en beneficio de un partido y que compromete el porvenir de la nación.»

M. Emile Vandervelde dijo, dirigiéndose a la derecha:

«No os basta tener todas las libertades que negáis a los demás. Necesitabais obtener para vuestras escuelas esta cosa enorme: los privilegios de la escuela pública con las ventajas de la escuela libre.

Dueños del Estado y servidores de la Iglesia, vais a consagrar el acuerdo de las dos únicas potestades docentes de las sociedades modernas, para incorporar al país el monopolio de la enseñanza confesional. De aquí en adelante, en efecto, no

habrá en Bélgica más, salvo desdeñables excepciones, que dos clases de escuelas: las escuelas de la Iglesia sostenidas por el Estado y las escuelas del Estado dominadas por la Iglesia...

Vuestra ley es una ley de guerra. Esta guerra vais a hacérsela saqueando las arcas del Estado. La ley escolar va a sernos impuesta.

¡Abajo la ley escolar!»

Y ambos miembros de las dos izquierdas abandonaron la sala, negándose a votar la ley que obligaba al Estado a subvencionar las escuelas libres confesionales, y hacía de la enseñanza de la moral un corolario inseparable del de la religión católica romana.

La guerra mundial estalló poco tiempo después del voto de esta ley, que no pudo ser aplicada durante el período de las hostilidades.

Después del armisticio, las leyes de 1919 y 1920 autorizaron el principio de la igualdad de sueldos de los miembros del personal de enseñanza primaria oficial y libre, adoptado y adoptable. Nunca antes de la guerra mundial había formulado la derecha esta pretensión exorbitante.

M. Devéze, en el momento de la votación, hizo esta declaración:

«El proyecto... no responde, con certeza, a los deseos de la izquierda liberal...; consagra en beneficio de los maestros privados el derecho de recibir del Estado la totalidad de su sueldo. Oprimidos y forzados, toleraremos que en esta ley de un día, ley de ocasión, sea inscrito este principio; pero, en cuanto a mí, estoy seguro que no hay equívoco en el pensamiento que me guía: declaro que este régimen está destinado a desaparecer y que nada justificable que carguemos al Estado con los gastos de la enseñanza privada.»

¡Este régimen de un día, que nada justificable, dura desde hace diez años! En 1921 el Tesoro público pasaba a las escuelas primarias y guarderías libres 70.000.000 de francos por año; actualmente, ¡200 millones!

La casi totalidad de esta enorme suma va a los profesores, a los maestros, a las

maestras, que no dependen ni del Estado, ni de los Municipios, sino directa o indirectamente del clero. Su enseñanza promete el infierno a los liberales, socialistas, israelitas, protestantes, judíos, librepensadores y padres que envían sus hijos a las escuelas laicas y neutras. Esta enseñanza sectaria es antinacional, porque no puede inspirar a los alumnos el amor a principios constitucionales que han sido condenados por los papas Gregorio XVI, Pío IX, León XIII; de modo que el Tesoro público subvenciona escuelas destinadas a preparar los destructores de las mismas bases del Estado.

Las izquierdas, al votar estas leyes, han creído que la guerra escolar iba a cesar incontinenti. ¡Qué ilusión! La Iglesia no se desarma nunca, y es hostil a toda enseñanza que no sea sustancialmente confesional y esté puesta bajo su dirección y vigilancia. Desde el día siguiente de votar esta ley funesta, la guerra contra las escuelas laicas y neutras volvió con vigor y a la vez en todo el país. Las grandes subvenciones concedidas no bastaban: es preciso que la igualdad de los subsidios se realice por completo, que los presupuestos del Estado, los Municipios, las Diputaciones paguen todos los gastos de las escuelas adoptados y adoptables, edificios y mobiliarios escolares: material didáctico, sostén y limpieza de los locales, calefacción de las clases, excursiones, etc. Demasiado numerosos son los Municipios y las Diputaciones que han inscrito en sus presupuestos subsidios a las escuelas libres confesionales.

¿Es extraño probar que, en estas condiciones, la enseñanza pública retrocede, mientras que las escuelas de guardería y primarias adoptadas y adoptables y las Escuelas Normales privadas y aprobadas vean sin cesar aumentarse sus efectivos?

Hacemos un enérgico llamamiento a todos los ciudadanos que quieren sinceramente el sostenimiento y desarrollo de las libertades inscritas en la Constitución y de las escuelas públicas laicas y neutras, para que, por todos los medios legales, hagan una incesante propaganda, a fin de obte-

ner en el menor plazo posible la revisión por las Cámaras legislativas de la ley nefasta de 1919-1920, que ha entregado las escuelas públicas indefensas a los atentados de destrucción de un partido confesional enemigo de las libertades inscritas en la Constitución y que ha condenado la Iglesia romana con irrevocables encíclicas.

¡Que todos los miembros de la Liga de la Enseñanza sometan a las reflexiones de los diputados, senadores, burgomaestres y regiones, consejeros comunales de los dos partidos de izquierda, el juramento del Compromiso de los Municipios y el comentario que de ello dió Paul Sanson en 1884, así como las protestas que MM. Van Marcke y Emile Vandervelde hicieron oír a la Cámara de los representantes, contra la ley escolar!

¡Ya es tiempo de suprimir el clericalismo escolar, cada vez más insaciable e invasor!

¡Que el año 1929 vea por fin el triunfo del laicismo escolar, como en 1879, y el restablecimiento de un Ministerio de Instrucción pública, asegurando eficazmente la defensa de la enseñanza pública contra sus irreconciliables enemigos!

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1)

por Domingo Barnés,

Secretario del Museo Pedagógico Nacional.

(Continuación.)

III

LOS ÓRGANOS DE LA SOCIEDAD DE NACIONES Y LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Hemos indicado en un artículo anterior que la Sociedad de Naciones no puede tener una pedagogía y una educación internacionales, porque éstas no están aún elaboradas. Es previamente necesario que haya un cuerpo de doctrinas y de realidades educativas internacionales, una serie

(1) Véase el número 827 del BOLETÍN.

de supuestos comunes en todas las naciones miembros de la Sociedad acerca de los derechos indeclinables de la infancia: número suficiente de escuelas, condiciones higiénicas de éstas, edad escolar de duración suficiente para preparar a los alumnos en el cumplimiento de todos sus fines y para que logren su pleno desarrollo; instituciones *circum* y *post* escolares, que faciliten el acceso y la permanencia en la escuela y aseguren la plena eficacia de ésta, extendiendo a las familias su influjo favorable; una orientación profesional del alumno abordada con la discreción indispensable, para no sacrificar ni violentar en encasillados excesivamente mecánicos o arbitrarios las realidades complejas de la vida; un aprendizaje debidamente organizado y no, en pura pérdida del aprendiz, como el que las condiciones espontáneas del ambiente viene proporcionando: facilidades para que todos los niños puedan proseguir sus estudios según sus aptitudes y no según sus medios de fortuna, etc.

El día en que en todas las naciones, por el influjo de sus minorías inteligentes, y especialmente de los educadores, lleguen a la convicción de que éstos son, en efecto, derechos del niño y deberes de los Estados, y que no se trata, por tanto, de problemas nacionales, sino universales y humanos, y que el único aspecto nacional consistirá en la medida, el ritmo y la fórmula práctica con que cada Estado haya de cumplir esos deberes, entonces es cuando podría la S. de N., mediante un órgano paralelo al de la «Oficina Internacional del Trabajo», elevar estos problemas a un plano internacional, sin suspicacia ni recelos nacionalistas, ni de partido, confesión o grupo; organizarlos y estructurarlos sobre bases técnicas y «recomendar» a los Gobiernos—como se limita a hacer la «Oficina Internacional del Trabajo», con el obligado respeto a las soberanías nacionales—fórmulas y propuestas de realización para esperar después a que los Gobiernos las acepten y «ratifiquen».

Pero si esta carta mínima de la educación internacional no puede elaborarla la Sociedad de Naciones, ¿qué órgano u órga-

nos serán los encargados de esta función?

Con la aspiración a enumerarlos esquemáticamente, hemos comenzado por aludir, aunque parezca contradictorio con lo indicado, a los órganos de la propia S. de N. Y es que, en efecto, aunque la Sociedad no puede crear, sí puede suscitar, estimular, fortalecer lo ya creado, o que pueda crearse en este orden internacional. Y, por otra parte, la Sociedad, consciente de los deberes que ha de afrontar en el porvenir, no puede despreocuparse de ellos en el presente.

Pero, en realidad, al escribir este título pensábamos en un órgano más estricto y especificado: la «Comisión de la Cooperación intelectual».

«La Sociedad de Naciones» se ha preocupado, desde su origen, de la cuestión de la cooperación intelectual internacional. Se dió pronto cuenta, en efecto, de que su obra suprema, el establecimiento de una paz estable, no era posible y segura sino con el concurso de las conciencias y de las inteligencias. «Sin un espíritu de mutua inteligencia internacional — decía Leon Bourgeois —, una Sociedad de Naciones no podría vivir.»

Para acentuar la nota internacional se nombró una Comisión de doce miembros de distintas nacionalidades, bajo la presidencia del gran filósofo francés Bergson, sustituido más tarde por Lorentz, el ilustre profesor de Física de la Universidad de Leyden, y éste, a su vez, por el célebre helenista de la Universidad de Oxford Gilbert Murray, presidente actual. También el primitivo miembro español, el señor Torres Quevedo, fué sustituido por el publicista y académico D. Julio Casares, cuya intervención en los trabajos de la Comisión viene revistiendo una ejemplar competencia y eficacia. A él se debe la que se llama ya «Proposición Casares», en la cual dió la fórmula, aprobada con aplauso unánime por la Comisión, para lograr que se corrijan en los libros de enseñanza de la Historia errores de hecho que provocan la incompresión entre los países (1).

(2) Nota de la Secretaria de la Sociedad de las Naciones.—Proposición Casares.—Resolución de la Co-

En 1926, la Comisión reunió en Ginebra una conferencia de las Asociaciones internacionales de estudiantes, en la cual se acordó la creación de un Comité de inteligencia que se reuniera periódicamente. Este Comité procura, con el concurso del Instituto, asegurar la coordinación de los esfuerzos en los dominios siguientes: faci-

lidades de viajes para los estudiantes, intercambio de estudiantes, becas y pensiones internacionales, equivalencia de matrículas y diplomas, creación de Residencias de estudiantes, etc. Coordinación de los trabajos científicos.

Enseñanza a los niños y a la juventud de la existencia y de los fines de la Sociedad de Naciones.

Aparte de las actividades concretas de la Comisión de Cooperación intelectual, ya mencionadas, se nos ofrece ésta, más interesante para los educadores. Ya en 1924, la Asamblea de la S. de N. había afirmado la importancia de familiarizar a la juventud con los principios y el trabajo de la S. de N. Y la Asamblea de 1925 decidió que la Comisión de Cooperación intelectual, con el concurso de un subcomité de expertos, era el órgano más autorizado para ello.

Este Subcomité de expertos ha celebrado varias sesiones importantes. En la segunda, encargó a su vicepresidente, M. Jules Destrée, que sometiese un informe a la Comisión de la C. I., acompañando las «recomendaciones» del Subcomité, que eran, en realidad, una ordenación más estructurada y coherente de las recomendaciones acordadas en la primera reunión.

El Consejo y la Asamblea, en sus sesiones de setiembre de 1927, aprobaron estas recomendaciones y encargaron a la Secretaría «trasmitirlas a los Gobiernos de los Estados miembros de la S. de N., rogándoles que tomen las medidas necesarias para dar eficacia a estas recomendaciones en toda la extensión que le parezca posible a cada uno».

Recojamos algunas frases significativas de estas «recomendaciones de los expertos» avaladas por la Liga. Para que la «cooperación internacional sea considerada como el método normal de conducir los negocios del mundo», no podríamos limitarnos a enseñar simplemente la historia y la obra de la Sociedad de Naciones. La fórmula adoptada por la Asamblea en su décimosexta sesión ordinaria reconoce el principio según el cual la cooperación debería ser normal y la lucha anormal en la

misión de Cooperación intelectual adoptada el 29 de julio de 1925:

«La Comisión de Cooperación Intelectual,

Considerando que uno de los medios más eficaces para llegar al acercamiento intelectual de los pueblos consistiría en suprimir o en atenuar en los libros escolares cuantos pasajes puedan sembrar en la juventud de un país gérmenes de incomprensión esencial respecto de otros países,

Convencida de que no podrá sustraerse durante largo tiempo al estudio de este problema que le ha sido propuesto, desde su creación, por sugerencias tanto ajenas como de sus propios miembros; pero consciente al mismo tiempo de lo difícil que sería acometer de una vez y con toda amplitud necesaria una empresa de este orden,

Solicita la cooperación de las Comisiones nacionales para ensayar, en un terreno restringido, el procedimiento siguiente, cuya extremada flexibilidad parece alejar el peligro de cualquier rozamiento de las susceptibilidades nacionales:

a) Cuando una Comisión nacional considere conveniente que un texto extranjero concerniente a su país y destinado a la enseñanza escolar sea objeto de una rectificación en el sentido en que se inspira la presente resolución, dirigirá la oportuna solicitud a la Comisión nacional del país en que dicho texto sea enseñado, acompañando, a ser posible, un proyecto de rectificación en el sentido deseado, con una breve exposición de los motivos en que se apoye.

b) Toda Comisión nacional que reciba una solicitud de mediación en el sentido antes indicado resolverá, en primer término, si procede acoger la solicitud recibida, y, en caso afirmativo, decidirá las gestiones amistosas y privadas que considere convenientes para inducir a los autores o a los editores a que autoricen la rectificación deseada. Si la tentativa obtuviere un resultado favorable, la Comisión lo hará saber a la Comisión que haya hecho la petición; pero, en el caso contrario, no estará obligada a dar explicaciones ni sobre las causas del fracaso ni acerca de su negativa a intentar la mediación.

c) Las solicitudes de rectificación versarán exclusivamente sobre cuestiones de hecho establecidas de manera indubitable y relativas a la geografía o a la civilización del país: condiciones materiales de vida, recursos naturales, costumbres de los habitantes, desenvolvimiento científico, artístico, industrial y económico, aportación a la cultura internacional y al bienestar de la humanidad, etc.

Queda formalmente prohibido formular o acoger solicitudes de rectificación que se refieran a apreciaciones subjetivas de orden moral, político o religioso.

d) Se rogará a las Comisiones nacionales que se sirvan indicar cuáles son las publicaciones que mejor pueden dar a conocer a los extranjeros la historia, la civilización y la situación presente de su país.»

existencia de la humanidad civilizada, e implica que, en el mundo contemporáneo, la cooperación debería ocupar un lugar cada vez más amplio.

«La civilización, en todas sus principales manifestaciones, no hace otra cosa que registrar, el esfuerzo de cooperación a partir de la familia, de la aldea y del taller, hasta las instituciones infinitamente más complejas de hoy. La necesidad de penetrar el corazón del niño de un afecto profundo y duradero por su familia y por su país sigue siendo el principio primordial de una educación sana. Sin embargo, el verdadero patriotismo simpatiza con el patriotismo de los otros y el reconocimiento de la necesidad y de la omnipresencia de cooperación, lo mismo en el interior que en el exterior del Estado, es un elemento sobre el que hay que insistir en toda educación destinada a hacer a la juventud apta para la vida moderna.

«Esta enseñanza no puede ser dada simplemente como una materia del programa escolar; debe impregnar todo lo que rodea al niño... Nuestra apelación principal se dirige al maestro y a los que están encargados de su formación.»

Métodos para estimular las relaciones indirectas:

a) Juegos, láminas y películas apropiadas y conferencias, exposiciones de objetos extranjeros y visitas a los Museos.

b) Fiestas y espectáculos, conciertos, y, en general, lo que, apelando al sentimiento artístico, favorece un conocimiento mutuo de las diversas manifestaciones y pueblos.

c) Correspondencia interescolar.

d) Asociación de esta correspondencia en el trabajo escolar.

e) Traducción de las obras maestras extranjeras y de los cantos populares nacionales.

f) Periódicos para juventud.

g) Estudio de las diversas civilizaciones.

h) Otros diversos métodos adaptados a cada país.

Métodos para estimular las relaciones directas entre los jóvenes:

a) Cambio individual de niños entre las familias.

b) Campos internacionales para niños y colonias internacionales de vacaciones.

c) Excursiones de grupos.

d) Congresos y reuniones.

e) Cambio de alumnos entre escuelas de diferentes países. Las equivalencias de escolaridad facilitarán notablemente estos cambios. Se debería insistir cerca de los Gobiernos para que examinasen la cuestión sin retardo.

g) Cursos de vacaciones.

El Subcomité de expertos, además de recomendar a los Gobiernos la concesión de facilidades, becas y subvenciones para los viajes internacionales de los estudiantes, acaba previendo la creación de un grupo de conferenciantes internacionales:

Sólo queremos hacer un comentario único a estas «recomendaciones»: La cooperación intelectual de tan amplio modo entendida en sí misma y en su infiltración en la enseñanza y en la vida escolar, ¿no tiene forzosamente que ser el núcleo de un nuevo tipo de educación y no ha de elevar ésta a ese plano internacional a que venimos aludiendo?

IV

LAS ASOCIACIONES PRO SOCIEDAD DE NACIONES (1).

Son admirables los esfuerzos de varias Asociaciones europeas—que no citamos por exigencias de la brevedad—para propagar la enseñanza de la S. de N. y fomentar por todas partes, pero especialmente en la escuela, el espíritu de cooperación intelectual. Como era natural, estos esfuerzos se han concentrado principalmente sobre las recomendaciones del Comité de técnicos.

Ninguna otra Asociación puede competir en entusiasmo y eficacia con la «League of Nation Union», inglesa.

(1) En otro artículo procuraremos dar cuenta a nuestros lectores de los acuerdos adoptados por la XIII Asamblea de la Unión de las Asociaciones pro Sociedad de Naciones, que actualmente se celebra en Madrid. Como en este artículo, nuestro interés se centrará igualmente alrededor de los problemas de educación abordados por la Comisión correspondiente de la Asamblea.

Durante estos últimos años la «Unión británica pro Sociedad de Naciones» ha organizado y facilitado oradores para centenares de reuniones; ha tomado parte activa en las conferencias anuales de las Asociaciones pedagógicas; ha utilizado las proyecciones, las películas, la radiotelefonía, las publicaciones y cuantos medios de propaganda y difusión ofrece la vida moderna; ha creado Escuelas de Verano en Ginebra, en Oxford y en Cambridge, a las que concurren muchos educadores; ha organizado sesiones escolares de estudio, proporcionándoles libros adecuados sobre la vida internacional.

V

LA OFICINA INTERNACIONAL
DE LA EDUCACIÓN

Deliberadamente hemos dejado para el final de esta serie de artículos, que, quisiéramos tuviesen la virtualidad de un llamamiento al maestro español para que se incorpore cordialmente a la gran tarea, ya que en toda campaña lo importante no es el toque de llamada, sino el valor moral de la enseña que debe cobijarnos, el ocuparnos del «Bureau International d'Education», que preside en Ginebra el ilustre pedagogo Bovet, con la subdirección de nuestro compatriota Pedro Roselló.

Contando con el apoyo moral de la «Asociación Suiza pro Sociedad de Naciones», y de un Comité de Iniciativa», el «Instituto J. J. Rousseau—que se ha incorporado recientemente al Estado suizo, como una Facultad de Pedagogía y con el nuevo título de «Instituto Internacional de Ciencias de Educación»—, creó una «Oficina Internacional de la Educación».

Oigamos algunas de las palabras, las más expresivas, con que la Oficina saludó al público con motivo de su aparición.

«Desde hace ya varios años, numerosas asociaciones vienen preconizando la fundación de una Oficina Internacional de Educación que se inspire en los principios de la Sociedad de las Naciones. A fin de que pueda producir los frutos que de ella se esperan, es preciso que goce de una

gran independencia y que esté apartada de toda corriente política, de toda influencia de partido y ajena a toda cuestión confesional. Es indispensable, además, que sus trabajos, basados en una documentación científica y objetiva, le atraigan la simpatía de todo el mundo. Fundado en 1912, contando con numerosas relaciones internacionales y gozando de la confianza de los círculos pedagógicos más diversos, el Instituto Rousseau, que había pretendido desde un principio llegar a ser un centro de investigación e información, parecía estar especialmente indicado para llevar a cabo la organización de la Oficina Internacional de Educación.

«El objeto de esta Oficina debe ser el de ampliar las relaciones internacionales dentro del campo pedagógico, estableciendo un lazo de unión entre los educadores de todos los países y contribuyendo de este modo al progreso general de la educación. Para alcanzar este fin, la Oficina Internacional de Educación se pondrá en relación con la Secretaría de la Sociedad de las Naciones, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, la Oficina Internacional del Trabajo, los Ministerios de Instrucción pública de los distintos países y las Asociaciones nacionales e internacionales que se interesan por las cuestiones de educación. La actividad de la Oficina presentará los tres aspectos siguientes:»

1.º *Información.*—La Oficina deberá centralizar la documentación referente a la educación pública y, en particular, la que se refiere a la Psicología pedagógica y a la orientación profesional.

2.º *Investigación científica.*—La Oficina se propone, con una serie de encuestas experimentales o estadísticas, contribuir a la solución de los problemas que plantea la psicología del niño, la Pedagogía, los métodos de examen, etc.

3.º *Coordinación.*—La O. I. E. constituye, naturalmente, el centro de coordinación de las instituciones o asociaciones que se preocupan de todos estos problemas. Procurará también organizar viajes de estudio para maestros o profesores. La

Oficina trabajará guiada por un espíritu estrictamente científico. No actuará directamente sobre la juventud..., sino sobre los educadores de todos los países, cuidando especialmente de «no favorecer la información general de la enseñanza, sino, por el contrario, ayudar al libre florecimiento de los genios particulares nacionales.

La actividad de la O. I. de la E.— En enero de 1928, la Oficina contaba, en 63 países, con 179 correspondientes y 380 miembros, de los cuales 60 son miembros colectivos, Asociaciones internacionales, nacionales o locales, oficinas de investigaciones, escuelas, etc.

La primera Asamblea general tuvo lugar en agosto de 1927, con 50 delegados de diversos países. En esta primera Asamblea se preconizó la formación, en el mayor número posible de países, de «Centros nacionales» del B. I. E., los cuales procurarían crear una Federación de las obras nacionales de educación, y con ella o sin ella, perseguiría los fines siguientes: procurar a los miembros informaciones sobre todas las actualidades pedagógicas, poner en relación a los educadores del país con los de los demás países, discutir los proyectos interesantes de educación, facilitar, completar, y en su caso suplir, la acción del Estado para lograr que acudan a los Congresos pedagógicos internacionales el mayor número posible de educadores; organizar Congresos, Asambleas y Exposiciones pedagógicas en el propio país. Los Centros nacionales que habrán de reunir Asociaciones e individuos de opiniones diversas no deberán jamás adoptar actitudes ni formular opiniones ni perseguir fines ni tendencias. Con una labor estrictamente profesional y técnica y con un género de actividad diáfano y leal, los Centros nacionales evitarán todo recelo y suspicacia.

En la «Oficina» ha triunfado el criterio de máxima descentralización y autonomía a favor de estos Centros o Asociaciones nacionales. No se trata sólo de una posición de principios, sino que se trata de actividades nacionales que no deben perder

en su colaboración internacional su orientación, sus intereses y sus características nacionales. Se trata también de una posición práctica, porque estas Asociaciones nacionales no necesitan para su labor la autorización de la Oficina ni reciben dirección ni control alguno, sino solamente consultas, petición de datos y de cooperación, y son, por tanto, las únicas responsables de su conducta, sin que esta responsabilidad deba ser compartida por la Oficina.

Sobre estas normas está en vías de organización la Asociación española, que no será, en realidad, sino una reorganización de la Asociación Española J. J. Rousseau. Convertido el Instituto ginebrino (hoy Instituto Internacional de Ciencias de la Educación) en una Facultad oficial de Pedagogía, y habiendo creado el B. I. E., en el cual ha de centrar sus actividades internacionales con el apoyo técnico de sus actividades pedagógicas y paidológicas, también las Asociaciones nacionales deben sustituir sus conexiones con el Instituto por otras igualmente técnicas con el B. I. E.

El B. I. E. convocó en Praga, en abril de 1927, una Conferencia consagrada a «la Paz por la Escuela» (1), que reunió a participantes de 18 países. También celebró en abril de 1928, en Luxemburgo, una Conferencia internacional para estudiar el «bilingüismo en sus relaciones con la educación», en vista de las numerosas consultas

(1) F. Maurette, uno de los hombres de mayor relieve espiritual de la Oficina Internacional del Trabajo, a la cual representó en la Conferencia de Praga (La Paz por la Escuela), decía, al dar las gracias a las organizaciones no oficiales que secundaban la labor de la S. de N.: «Nosotros procuramos organizar la paz, pero sois vosotros los que creáis para ello la opinión pública, sin la cual nada puede hacerse en este dominio. Para actuar eficazmente y para alcanzar el fin, es preciso comenzar por el niño. Hay muchas clases de paz: la paz política, la paz económica y la paz social. Las guerras tienen, sobre todo, causas económicas; por tanto, la base más sólida de la paz es el establecimiento del orden en el dominio económico; pero ésta no puede ser la obra de un solo Estado, sino que es preciso el acuerdo internacional. Es necesario que los niños que oyen hablar de injusticias sean también informados, y esto desde la escuela primaria, de los esfuerzos que se realizan para ponerles remedio. Nuestra acción debe ser guiada por el adagio: «*Si pacem, cole justitiam*. Si quieres la paz, cultiva la justicia.»

que le habían sido dirigidas desde tantos países (Africa del Sur, Bélgica, Cataluña, País de Gales, etc.) que mostraban el interés universal del problema, y la conveniencia fuera de las brumas de la política, que tanto suelen oscurecerlo y desde el punto de vista del desenvolvimiento del niño, en la atmósfera serena de la objetividad científica.

El B. I. E. organizó también, de conformidad con las recomendaciones del Subcomité de Expertos, durante el estío de 1928, un «Curso práctico de enseñanza de la S. D. N. y de la paz», destinada a los educadores y, en particular, a los maestros primarios.

Sentimos no disponer de espacio suficiente para utilizar las interesantes notas que pudimos tomar en la serie de conferencias y discusiones. Indicaremos sólo algunas de las sugerencias más características. Predominó, sobre todo, la convicción de que la enseñanza de la Sociedad de Naciones, y, en general, la enseñanza de la paz, no podía ser una enseñanza más — una señorita pedía piedad para los niños, abrumada ya por los programas y horarios actuales—, sino un elemento incorporado a todas las enseñanzas. Del mismo modo, el espíritu pacifista e internacional no es algo superpuesto a un espíritu para su relación con el espíritu extranjero, sino que es una actitud general, una disposición del ánimo cultivado y educado en el dominio de sí y en el respeto de los demás para la tolerancia y la comprensión.

Se puso de relieve, especialmente por Bovet en su discurso resumen, que la Enseñanza de la Paz contaba con varios apoyos. En primer lugar, el de la Ciencia. El culto funcionario del B. I. T., Sr. Maurette, había mostrado cómo la simple enseñanza de la geografía con la lección que ofrece la colaboración y solidaridad de los hombres es ya de por sí una enseñanza pacifista.

En segundo lugar, el conocimiento exacto y detenido de la actividad de la S. de N. y de las Asociaciones nacionales, que pueden dar una gran documentación a los maestros.

Otro punto de apoyo es el conocimiento del niño, que, mientras más completo y depurado sea, más nos convencerá de que su espíritu está a favor de la enseñanza pacifista.

Hay, por último, el venero inagotable de la literatura y del arte universales, impregnados del hondo espíritu humano, que es el más favorable para envolver al niño como ambiente adecuado para su inteligencia y para su corazón.

Actualmente, la Oficina organiza una «Exposición Internacional de libros de niños», que tendrá lugar en Ginebra, en julio de 1929, con ocasión del «Congreso de la Federación Universal de las Asociaciones Pedagógicas». Con esta finalidad, ha emprendido una investigación y repartido un cuestionario referente a los libros infantiles en los diversos países.

El «Bureau» publica también con toda la frecuencia que le es posible un boletín, que, después de una breve información sobre los trabajos pendientes, ofrece sucintamente las noticias pedagógicas más características de todos los países, y sobre la educación por la paz en el mundo entero, así como una nutrida bibliografía.

La casa editorial «La Lectura», que publicará la edición española de las *Actualidades Pedagógicas*, del Instituto J. J. Rousseau, y las obras que edite el B. I. E., incluso el Anuario internacional de la educación, aún en proyecto, ofrecerá también al público de habla española la traducción del boletín. Es de desear y de esperar que la Asociación despliegue tan fecunda actividad, que necesite su propio boletín para dar cuenta de ella.

El Congreso de la Federación Universal de las Asociaciones pedagógicas.

Después de la gran guerra, se hizo sentir el deseo universal de hallar un terreno común sobre el cual fuese posible a las naciones encontrarse fuera de los dominios ardientes de la política, de la economía social y de la religión. Y la Asociación pedagógica de los Estados Unidos (*National Education Association*), consi-

derando que era la educación la principal fuerza reestructuradora que pudiera utilizarse, se preocupó de organizar un Congreso universal de Educación. Se reunió éste en San Francisco (julio 1923), con 600 participantes de 60 países. Se tomó la decisión de organizar un Congreso cada dos años. El primero tuvo lugar en Edimburgo (1925), y el segundo, en Toronto (1927). El tercero es el que habrá de celebrarse en Ginebra, del 25 de julio al 4 de agosto de 1929.

Pero estos Congresos no están ya organizados por la *National Education Association*, de los Estados Unidos solamente, sino por la *Federación Universal de las Asociaciones pedagógicas*, que es la organización permanente, cuya creación fué acordada en el Congreso de San Francisco. Sus fines esenciales son los siguientes:

«Crear lazos de amistad, de buena voluntad y de confianza entre las naciones, suscitar en el mundo entero una tolerancia absoluta por los derechos y los privilegios de todas las naciones, cualquiera que sea su raza o su religión...; asegurar por los manuales empleados en las escuelas una información más exacta y una relación más objetiva de los hechos; desenvolver en el corazón de la juventud la conciencia de una moral internacional; subrayar, en fin, a través del mundo entero y en todas las escuelas, la unidad de la raza humana y poner de relieve el absurdo de la guerra; desenvolver un espíritu de paz, unido a un patriotismo sincero basado sobre el amor a la patria y no sobre el odio a los demás pueblos.

La circunstancia de que por primera vez las asociaciones pedagógicas anglosajonas celebren su Congreso sobre el continente europeo, facilitando así el contacto con los educadores del mundo entero y aportando a él su contingente numérico, su entusiasmo y sus espléndidos medios materiales y espirituales y el apoyo que al Congreso y a su organización presta el *Bureau International d'Education*, y, por último, el hecho de celebrarse en el ambiente internacional de Ginebra, aseguran al Congreso una excepcional y fecunda resonancia.

Este Congreso de la Federación univer-

sal de las Asociaciones pedagógicas, que debe reunirse en Ginebra del 25 de julio al 4 de agosto, suscita un interés creciente. El Consejo Federal suizo le ha acordado su alto patronato y M. Robert Haab ha aceptado la presidencia de honor. De la organización se ha encargado el Comité internacional de educación.

Las inscripciones afluyen de toda Europa. Polonia anuncia una considerable delegación. Alemania y Austria dan testimonio de un vivo interés. Las grandes asociaciones pedagógicas de Inglaterra y de Escocia han enviado los nombres de un gran número de delegados. Bélgica estará oficialmente representada, y lo mismo el Canadá, Checoslovaquia, Estonia, Siria, el Irak y Santo Domingo. La India, la China y el Japón enviarán algunos de sus educadores más notables. La participación de los Estados Unidos será extraordinariamente numerosa; muchos nombres ilustres de hombres y de mujeres figuran ya en sus listas.

Dado el lugar del Congreso y el hecho de que la aproximación de los pueblos ocupa el primer plano de sus preocupaciones, se han tomado disposiciones para incorporar a las sesiones del Congreso el concurso especial para miembros del personal docente, organizado regularmente por el Comité internacional de educación. (¿Cómo dar a conocer la Sociedad de las Naciones y desarrollar el espíritu de cooperación internacional?) Las secciones 5.^a, 6.^a y 7.^a reunirán cierto número de expertos para la discusión de este asunto. El profesor Gallavresi, del Comité internacional de cooperación intelectual y presidente de la sección 5.^a, y el Dr. H. L. Smith, decano de la Universidad de Indiana, que ha hecho en los Estados Unidos una extensa investigación sobre la enseñanza de la amistad internacional, presidirá la sección 6.^a

Se ha preparado un nutrido programa para estas tres secciones, de modo que ofrezca a sus miembros una elevada inspiración y sugerencias prácticas sobre la manera de trabajar para ese gran ideal.

ENCICLOPEDIA

EL TRIBUNAL DE LA HAYA ⁽¹⁾

NOTICIAS Y CONSIDERACIONES SOBRE EL
FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL TRIBU-
NAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTER-
NACIONAL.

por *Rafael Altamira*,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

(*Conclusión.*)

En la nueva serie de sesiones se empieza a discutir el proyecto párrafo a párrafo, aunque también se puede plantear (algunas veces se ha planteado), una discusión que diríamos de conjunto; pero rara vez ocurre esto, porque en aquel momento, cada cual sabe, con más seguridad que en las sesiones anteriores, cuál es su pensamiento. Todos han podido precisar las cuestiones en virtud de un texto concreto, y saben, en general, a qué atenerse.

En la discusión del proyecto, si un párrafo o una parte de párrafo ha sido objeto de enmienda, se discute la o las enmiendas, y se llega a una votación de aceptación o no aceptación de éstas; bien entendido que, aparte las formuladas de antemano por escrito, cabe presentar otras en el curso de la discusión. En suma, hay una actividad crítica constante que se traduce materialmente en un tiroteo continuo de preguntas, objeciones y observaciones de unos y de otros, y así se va avanzando.

Puede suceder en algunos casos que la opinión contraria al proyecto sea tan fuerte o tan numerosa, que el proyecto en bloque se eche abajo; y entonces, o el mismo Comité nombrado antes, u otro en sustitución de él, redacta nuevo proyecto recogiendo todo lo que en la discusión se ha evidenciado como posición más sólida, menos provisional que la que hasta entonces tuvo, por lo menos, la mayoría.

Si el proyecto no se rechaza en bloque, discutiéndose sobre su texto, se sigue adelante, como he dicho. A veces, el Comité

de redacción, en virtud de las observaciones que se le hacen, pide que se reserve tal o cual pasaje para presentar un nuevo texto, cosa que se verifica en la sesión siguiente.

Lo mismo se practica cuando lo que se pide es la supresión de párrafos o páginas, caso muy frecuente, porque el Tribunal tiende en lo posible a la concisión, a pesar de lo cual hay muchas consultas que son enormemente voluminosas, porque la complejidad del asunto así lo requiere.

Llegados ya al final de la discusión del proyecto, agotadas todas las enmiendas y las cuestiones todas que han ido surgiendo o que se replantean, es ya claramente perceptible la existencia y la posición respectiva de una mayoría segura de su opinión, o de la unanimidad. Entonces viene otro trámite: el de la segunda lectura del proyecto con todas las enmiendas y adiciones que se han ido adoptando. Todas estas modificaciones se traducen en un texto en limpio y se procede a esa segunda lectura, en la que caben todavía correcciones. Cuando se ha llegado ya al final de ella, entonces viene la votación definitiva o de aceptación del proyecto como doctrina. Si se produce un caso de empate, como ha ocurrido alguna vez, hay que resolverlo según los términos reglamentarios (voto doble del Presidente). A esa votación de doctrina sigue una votación de pura redacción. Esto me lleva a indicar una cosa de interés muy grande, a mi juicio, sobre todo desde el punto de vista de la metodología jurídica, y en función principal del lenguaje jurídico. El Tribunal se preocupa mucho, como debe preocuparse todo juez (y mucho más un juez internacional), no sólo de que su doctrina jurídica aparezca fundamentada y que en conciencia corresponda totalmente a la convicción de los que constituyen la mayoría, sino que la expresión de esa verdad sea tal, que todo el mundo la pueda comprender como el Tribunal la concibe, sin equívoco, o con el menor equívoco posible dentro de lo humano, y de que en su expresión literaria, ni traspase los límites de lo que corresponde al caso concreto decidido, ni hiera las

(1) Véase el número 828 del BOLETÍN.

suspicias legítimas de los Estados que arriesgan intereses morales y materiales, a veces considerables.

Lo segundo, es decir, esto que acabo de indicar, puede lograrse con un poco de experiencia de la vida internacional. Lo primero es más difícil, por dos razones que conviene tener presentes siempre que se quiera trabajar sólidamente en el campo del Derecho internacional. Una es que la actividad intelectual jurídica de la Humanidad se ha cristalizado históricamente (y en los tiempos actuales sigue así) en sistemas diferentes, que tienen, con respecto a puntos capitales del Derecho, concepciones distintas y a veces verdaderamente contrarias. Si la contienda se produce entre dos Estados, que representan dos sistemas distintos, hay que esforzarse más que nunca por decir las cosas con claridad y con una precisión de palabra tal que no quepa el equívoco, o interpretaciones diferentes.

Pero independientemente del hecho de la diferencia de sistemas tomados en conjunto (por ejemplo, el sistema continental de Europa y el sistema insular inglés, muy característico y original, o, en otro orden de consideraciones, los diferentes sistemas europeos y el sistema americano, etcétera), conviene no olvidar que hoy existen verdaderas discusiones en punto al concepto de muchos términos jurídicos. Antes he hablado de lo que ocurre con el término «arbitraje», y podrían añadirse a este ejemplo otros muchas, v. gr., el del término «domicilio», que en alguna ocasión fué muy discutido por el Tribunal, por entenderse de muy diferentes maneras en varias naciones.

Todo ello exige una elaboración muy minuciosa y un cuidado exquisito, el cual consume tanto tiempo como la discusión de la cuestión del fondo mismo de la doctrina.

Todavía hay una tercera cuestión originada por el estatuto del Tribunal (que en esto no hace más que repetir lo que tiene establecido la Sociedad de las Naciones), al determinar que las sentencias y las consultas han de publicarse en los idiomas

oficiales. Por ello se publican a dos páginas en francés y en inglés. Eso plantea la exigencia de atender mucho a que la correspondencia de los dos textos sea todo lo más exacta posible. No es esto cosa fácil. Hay que buscar la correspondencia de conceptos y a la vez la de palabras; en primer lugar, porque, hoy por hoy, las ideologías jurídicas, aunque se van acercando en muchos puntos por virtud de la difusión de la Ciencia, que tiende a generalizar las ideas y a unificarlas, llegan a veces a un punto muerto en que ya no se comprenden mutuamente, cosa que muchas veces hay que procurar resolver de alguna manera. Por otra parte, y en lo que se refiere al idioma, es también difícil, porque la correspondencia de palabras no es siempre exacta y se corre el peligro de caer en contradicciones o en vaguedades que crean problemas de interpretación.

Se podrían citar también en este punto ejemplos, empezando por la palabra «Derecho» y su relación con la inglesa «law», que es *ley*, en el sentido de *Derecho positivo*. Un francés, un italiano, entenderían por la palabra *Derecho* muchas más cosas de las que rigurosamente contiene la voz «law», singularmente en Derecho internacional.

Estas dificultades se presentan en muchas ocasiones, y hay que tratar de solucionarlas. Con todo esto resulta, claro es, que una de las cosas a que tienen que atender los jueces con más cuidado es a la de allanar esas dificultades, es decir, a ver la manera de aproximar y hacerse comprender mutuamente los diversos sistemas jurídicos, y establecer (mediante una costumbre que vaya poco a poco fijándose en virtud de experiencias acumuladas) una correspondencia, la más precisa posible, entre los dos idiomas, en cuanto a las frases y palabras fundamentales de Derecho.

Ciertamente, respecto de estas cuestiones, y singularmente de la primera, hay gentes para quienes los sistemas jurídicos distintos son por naturaleza, cuando menos en algunos puntos, irreducibles. Así lo opinaba, por ejemplo, en el seno de la Comisión de los Diez, el año 1920, el juris-

consulto norteamericano Mr. E. Root, cuando dijo que él había gobernado países de colonización española y, por tanto, de civilización hispánica, y eso le había convencido de que algunas de las leyes anglosajonas no se podrían nunca aplicar allí, porque no se entendían, a causa de existir puntos en los cuales la ideología jurídica de origen español era irreducible con la ideología jurídica anglosajona.

Yo no sé si esto responde a una realidad absoluta; de momento, es, sin duda, evidente; pero que haya de ser una realidad eterna, vacilo un poco en afirmarlo. Lo menos que sí puedo decir es que es ése uno de los esfuerzos mayores que ha de realizar el Derecho internacional moderno, no sólo para llegar a la comprensión mutua de las diferencias ideológicas en materia jurídica, sino para evitar muchos conflictos, que a veces no reposan sino en una falta de comprensión de la intención jurídica que acompañó a la redacción de documentos internacionales. Cualquiera que sea el límite que alcancemos en esa resolución de diferencias (cosa a que puede contribuir mucho la labor del Tribunal acumulada a través de los años), es de una importancia grande, que a todos nos preocupa profundamente.

INSTITUCION

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS
DE LA INSTITUCIÓN (1)

SECCION SEGUNDA

NUEVAS ADQUISICIONES. — 1928.

I. ENCICLOPEDIA

Mi libro de Recreo. — Viajes. — Cuentos. — Relatos. — Historia. — Arte. — Fábulas. — Biografías. — Miscelánea, etc., etc. — Ilustrado con multitud de dibujos. — Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, Casa Editorial, s. a. (1927). — 4.º — P.: 4,50 p.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

II LITERATURA

Casa Editorial ARALUCE.

Cortes, 392. — BARCELONA.

Colección ARALUCE.

Las obras maestras al alcance de los niños.

8.º — Precio de cada tomo: 2,50 p.

Aristófanes. — Historias de... — Adaptadas por José Baeza. — Con ilustraciones de J. Rapsomanikis.

Prólogo. — Las Tesmóforas. — Lysistrata. — Las Aves. — Las Ranas.

Aventuras del Barón de Münchhausen. — Relatadas a los niños. — Con ilustraciones de Albert.

Byron·Lord. — Historias de... — Relatadas a la juventud por José Baeza. — Con ilustraciones de J. Rapsomanikis.

Prologuillo. — El Conde Lara. El Pirata. — Beppo.

Cervantes (Miguel de). — Entremeses. — Adaptación de José Baeza. — Ilustraciones de Albert.

Prólogo. — La cueva de Salamanca. — El retablo de Maravillas. — La guarda cuidadosa. — El Vizcaíno fingido.

Corneille. — Historias de... — Adaptadas a la juventud por José Baeza. — Ilustraciones de J. Rapsomanikis.

Cinna o la clemencia de Augusto. — El martirio de Polieucto. — El Mentiroso.

Dickens (Carlos). — La tienda del anticuario. — Adaptación para la juventud por José Baeza. — Con ilustraciones de Albert.

Historias de Till Eulenspiegel. — Relatadas a los niños. — Ilustraciones de L. Alvarez.

Samaniego. — Fábulas de... — Cuidadosamente elegidas y adaptadas para los niños. — Ilustraciones de L. Alvarez.

Sófocles. — Historias de... — Adaptadas para los niños por María Luz Morales. — Con ilustraciones de J. Rapsomanikis.

I. Ajax. — II. Edipo, Rey. — III. Las Traquiniás. — IV. Filoctetes.

Tennyson.—Historias de...—Narradas a los niños por María Luz Morales.—Con ilustraciones de Enrique Ochoa.

Prólogo.—Gareth y Lynette.—Dora—Enoch Arden.—Merlin y Bibiana.

DANIEL JORRO, Editor.

Calle de la Paz, 25.—MADRID.

Wagner.—Cuentos de...—Traducidos por Daniel Jorro Fontañá.—Ilustraciones de Luis Moratalla.—1929.—8.º—P.: 7,50p.

Editora INTERNACIONAL.

MADRID.—BERLÍN.—BUENOS AIRES.

Steinhardt.—Pobladores del Desierto.—Traducción del alemán de Ricardo F. de Alba.—8.º—P.: 4,50 p.

Kaimba, el rey de las montañas.—Eugenio y Matusalem.—Cornicorvo.—Cabecita pelada y Juanita Pata Coja.—Diente largo. Rabo blanco.—El zorrillo Reineke.

Editorial ARTE Y CIENCIA.

San Sebastián, 2.—MADRID.

Eztel (T.).—Robú o El Niño prodigioso, Rey de la Selva.—Por...—Traducción de Teresa Koehler.—1928.—8.º—P.: 3,50 p.

Editorial JUVENTUD, S. A.

Calle Provenza, 216.—BARCELONA.

**Los grandes clásicos
de la Literatura infantil.**

8.º

Spyri (Juana).—Heidi. Una narración para los niños y para los que aman a los niños.—Traducción del alemán de Th. Scheppelmann.—1927.—P.: 4 p.

Spyri (Juana).—Sin patria (Heimatlos). Dos narraciones para niños y para los que aman a los niños.—Por...—Versión española.—1928.—8.º—P.: 3,50 p.

Contiene: Sin patria.—Cómo Wiseli encontró su camino.

Bonsels (Waldemar).—Maya la abeja y sus aventuras.—Traducción del alemán por Carlos Guerendiain.—1928.—P.: 4 p.

Editorial MENTORA, S. A.

Rosellón, 154.—BARCELONA.

Carroll (Lewis).—Alicia en el país de las maravillas.—Traducción de Juan Gutiérrez Gili.—Ilustraciones de Lola Anglada.—8.º—P.: 4 p.

Hijos de SANTIAGO RODRIGUEZ.

BURGOS.

Biblioteca Mundial.

8.º—Precio de cada tomo: 3,50 p.

D(omínguez) Berrueta (Martín).—Historias de la Historia.—Por...—Ilustraciones de Evaristo Barrio.

Al lector.—De la muerte del Rey D. Sancho.—El laurel de la Reina.—Doña María la Brava.—Los siete Infantes.—Doña Juana «La Loca».—La hazaña del «Ave María».—El Príncipe Culebra.

Mayo Izarra (Margarita de).—Tradiciones y leyendas de Toledo.—Por...—Ilustraciones de Antequera Azpiri.

El Palacio encantado.—La Cueva de Hércules.—El Cristo de la Luz.—El Pozo amargo.—Noche toledana.—Galiana.—La Peña del moro.—Allá van leyes do quieren reyes.

Biblioteca RODRIGUEZ.

4.º—Precio de cada tomo: 8 p.

León (María Teresa).—Cuentos para soñar.—Prólogo de María Goyri de Menéndez Pidal.—Ilustraciones de Rosario de Velasco.

Prólogo.—Dedicatoria.—Y era un día de nieve...—Un alto en el cuento.—El Dragón.—El cuento de las hadas.—Sobre hojas de menúfares, Nenasol escribió.—Titania, reina; Oberón, rey. Paréntesis.—El Palacio del silencio.—Bajo el lago.—Sobre el Pájaro azul.—Y mientras...—La leyenda de los muñecos de trapo.—Hacia el Sur.—Pii... pi... i...—En el reino del oro.—Pulgarcito se asombra.—Nuestra vida en la ciudad.—Los que sueñan.—Otra vez en el Lago Verde.

Ramírez Angel (Emiliano).—Cuentos de Pototo.—Ilustraciones de Francisco López Rubio.

A mi amiguito el lector. - I. Lo que trae el señor Año. - II. Historia de un árbol. - III. El cuadro que decía la verdad. - IV. Una cuestión peliaguda. - V. El barbero charlatán. - VI. Pototo se despierta temprano. - VII. El guante y el zapato. - VIII. Pototo, el tragaldabas. - IX. El país del azúcar. - X. El premio de un concurso. - XI. El pantalón maravilloso. - XII. El gato embustero. - XIII. Las desdichas de Pototo. - XIV. Roe Roe, naufrago. - XV. El caballito mágico. - XVI. La almeja y el cangrejo. - XVII. Los grandullos y los chiquitines.

Librería y Editorial MADRID, S. A.

Montera, 40 - MADRID.

Toral (José). - La odisea de Pedrín. Historia de un niño. - Ilustraciones de Penagos. - 8.º - P.: 6 p.

III. GEOGRAFIA

Dantín Cereceda (Juan). - El libro de la Tierra. Lecturas geográficas. - Selección y notas por... - (Los libros de la escuela.) - (Publicaciones de la «Revista de Pedagogía».) - Madrid, s. a. (1927). - 8.º - P.: 2 p. - (Donativo.)

IV. HISTORIA

1. HISTORIA

Páginas brillantes de la Historia.

Casa Editorial ARALUCE.

Cortes, 392. - BARCELONA.

8.º - Precio de cada tomo: 3 p.

Baeza (José). Juana de Arco (La doncella de Orleans). Su vida y gloriosa muerte. - Narrada a los niños por... - Ilustraciones de Albert.

S. A. Industrias Gráficas.

G SEIX & BARRAL HERMANOS.

Provenza, 219. - BARCELONA.

Llano (Alberto). - Historia universal en lecturas amenas. - III. La reforma protestante. - La renovación católica. - El absolutismo real. - 1927. - IV. La Revolución Francesa. - Las nacionalidades modernas.

1927. - 2 tomos 8.º - Precio de cada tomo: 5 p.

2. BIOGRAFÍAS

Los Grandes Hechos de los Grandes Hombres.

Casa Editorial ARALUCE.

Cortes, 392. - BARCELONA.

8.º - Precio de cada tomo: 3 p.

Baeza (José). - Hernando de Magallanes. El famoso navegante del siglo XVI. - Su vida y hechos. - Relatados a los niños por... - Ilustraciones de Albert.

Baeza (José). - Miguel Angel. (El artista terrible). Su vida prodigiosa. - Relatada a los jóvenes por... - Ilustraciones de Albert.

Morales (María Luz). - Julio César. Vida y hechos. - Relatados a los niños por... - Con ilustraciones de José Segrelles.

Editorial F. T. D.

BARCELONA.

Libros de Epopeya.

Volúmenes en 8.º

Herrera (Antonio de). - Por Castilla y por León, Nuevo Mundo halló Colón. Historia del descubrimiento de América, por... Cronista de Indias. - MCMXXV. - Precio: 2,75 p.

I. G. SEIX & BARRAL HERMANOS, S. A. Editores.

Provenza, 219. - BARCELONA.

Los grandes exploradores españoles.

8.º - Precio de cada tomo: 5 p.

Vol. IV. - *Escofet* (José). - Pedro de Alvarado o El Hijo del Sol. Narraciones novelescas de la conquista del Nuevo Mundo. - Por... - 1928.

I. G. SEIX & BARRAL HERMANOS, S. A. Editores.

Provenza, 219. - BARCELONA.

Llano (Alberto). - Los Héroes del Progreso (Inventores e Inventos). - 1928. - 8.º - P.: p.

Jaime Watt. — Hiladores y Tejedores. — Benjamín Franklin. — Los hermanos Montgolfier. — Roberto Fulton. — Jorge Stephenson. — Marcos Isambard y su hijo. — Niepce y Daguerre. — Samuel Morse. — Narciso Monturiol. — Isaac Peral. — Tomás Alva Edison — Werner von Siemens. — Rodolfo Diesel y sus predecesores. — Guillermo Marconi. — Wilbur y Orville Wright. — Fernando de Zeppelin.

VI. INDUSTRIA

Vidal de Valenciano (Cayetano). — Los grandes inventos puestos al alcance de los niños. — Por el Dr. D. - 4.^a edición. — Ilustrada con grabados. — Barcelona, Sucesores de Blas Camí, Libreros — Editores, 1911. — 4 tomos 8.^o — P.: 10 p.

Tomo I. — Introducción. — La Brújula — La Pólvora — El Papel.

Tomo II. — Introducción. — La Imprenta. — Los Relojes. — El Vidrio y los Anteojos.

Tomo III. — Introducción. — El Grabado y la Litografía. — El Vapor. — La Fotografía.

Tomo IV. — Introducción. — La Electricidad. El Gas y los Globos aerostáticos. — Conclusión.

LIBROS RECIBIDOS

Fabre (Lucien). — *Les théories d'Einstein*. — París, Payot et Cie. — 1921. Donativo de Julio Cosano.

Anuario de la Real Academia Nacional de Medicina. — 1929. — Madrid, imprenta de Julio Cosano.

García de Linares (Ramón). — *El Fundador del Islam*. — Lección inaugural del curso de 1928-29 en el Instituto Diplomático y Centro de Estudios Marroquíes. — Madrid, J. Cosano, 1929.

Gascón y Miramón (Antonio). — *Charlas con los Olivicultores de Jaén*. — Hacia la organización cooperativa para la venta de los aceites españoles. — 2.^a edición. — Madrid, Asociación Nacional de Olivareros de España, 1929.

Ministerio de Fomento. — *Hojas Divulgadoras*. — Año 1923. — Madrid, sob. de la suc. de Minuesa de los Ríos, 1924.

Idem. — *Hojas Divulgadoras*. — Año

1926. — Madrid, suc. de Rivadeneyra (S. A.), 1927.

Ministerio de Fomento. — *Hojas Divulgadoras*. — Año 1927. — Madrid, suc. de Rivadeneyra (S. A.), 1928.

Ministerio de Economía Nacional. — *Hojas Divulgadoras*. — Año 1928. — Madrid, imp. de Julio Cosano, 1929.

Gascón y Miramón (Antonio). — *Enseñanza agrícola por correspondencia. Un ensayo inglés reciente*. — Servicio de Publicaciones Agrícolas (s. a.). — Madrid,

García de los Salmones (Nicolás). — *La replantación del viñedo filoxerado*. — Madrid, Ministerio de Fomento (s. a.).

González Marín (Felipe). — *Cultivo de la morera*. Comisaría de la Seda. Barcelona, imp. de Altés, 1927.

Juarros y Ortega (César). — *Estética profesional*. Discurso leído en el acto de su recepción en la Real Academia Nacional de Medicina. — Madrid, imp. de G. Hernández y Galo Sáez, 1929.

Fernández de Prado (Guillermo). — *Elementos de la teoría de los determinantes y sus aplicaciones a la resolución de los sistemas de ecuaciones lineales y a la teoría de las formas*. — Madrid, librería de Iravedra, 1891.

Colegio San José. — *Lecciones de teoría literaria*. — Madrid, librería de Atanasio C. Villar, 1917.

Serrano, O. S. B. (D. Luciano). — *Cartulario de San Vicente de Oviedo (741-1200)*. — Madrid, 1929. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Navarro Alcacer (J.). — *Estudio de la fundición gris*. — Valencia, imp. Domech. — Don. del autor.

Loyarte (Dr. Ramón G.). — *Evolución de las ciencias en la República Argentina*. — II. *Evolución de la Física*. — Buenos Aires, Editorial «Coni», 1924. Donativo de D. M. García.

**Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.**

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