

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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

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

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

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

AÑO XLVIII.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1924.

NUM. 770.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La educación en Francia, por *M. Eduardo Herriot*, página 129.—El movimiento de los «compañeros», por *D. D. Bernés*, pág. 138.—La reforma de nuestra segunda enseñanza, por *D. Rubén Landa*, pág. 143.—El V Congreso internacional de segunda enseñanza, por *M. A. Favières*, página 146.—Revista de revistas: «*Revue Psychologique*», por *D. D. Barnés*, pág. 150.

ENCICLOPEDIA

La Constitución alemana, por *D. Adolfo Posada*, página 152.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: D. Francisco Giner de los Ríos, por *D. J. Vicente Viqueira*, pág. 158.—Libro recibido, pág. 160.

PEDAGOGÍA

LA EDUCACION EN FRANCIA (1)

por *Eduardo Herriot*.

La enseñanza general.—De la siguiente manera se plantea el problema, tantas veces tratado, de la enseñanza general, que no será, de ninguna manera, difícil de definir. Si todo nuestro empirismo político debe ser transformado, si conviene pedir a

(1) Con motivo de la reciente reforma en la enseñanza francesa, llevada a cabo por el ministro monsieur Berard, es interesante conocer el pensamiento de las grandes inteligencias que, como M. Ed. Herriot, tanto vienen influyendo en la opinión de su país.—La traducción de este trabajo está tomada del número de marzo de la *Revista de Educación nacional*, de Santiago de Chile.

la ciencia los elementos de todas las soluciones, si el renacimiento francés debe ser guiado, no por concepciones antiguas, heredadas de un pasado mal interpretado, sino por ideas frescas, extraídas de los hechos, hay necesidad, para las nuevas generaciones, de nuevas disciplinas. La reforma debe recaer, a la vez, sobre la cantidad y sobre la calidad de la instrucción ofrecida a nuestros sucesores. Una nación no puede impunemente confiar a la experiencia y a la vida el cuidado de rectificar los errores o de llenar las lagunas de la educación. Se necesitan hombres capaces de interpretar y dirigir los movimientos que nosotros trataremos de indicar. Se requieren hombres selectos que constituyan una aristocracia del espíritu. Nuestro mosaico de instrucción disparatada debería ser sustituido por un plan simple, fuerte, y, empleando una expresión más en armonía con el espíritu científico: un plan completo.

Tal tarea no puede ser la obra de un hombre. El programa no puede imponerse sino después de una larga consulta a las fuerzas inteligentes de este país, después de pacientes discusiones, apenas advertidas en la actualidad. Habría pedantismo al decidir, sin esta advertencia, sobre tantos problemas. Nosotros nos limitamos a indicar ciertos rumbos.

En su libro admirable y profético sobre *Los Alemanes*, el padre Didon proclama el principio incontestable de que «el pueblo más grande es aquel en que el órgano de la instrucción pública alcanza su mayor perfección». La elocuencia del padre do-

mínico insiste sobre el interés de la enseñanza técnica. Este hombre marcadamente inteligente, que ha protestado con razón contra los peligros de nuestra división tradicional de «letras» y de «ciencias», echa de menos, hablando de las Universidades alemanas, la ausencia de una quinta facultad: la facultad económica. El descubrió esta necesidad en 1882. Pero ha mostrado también, por el ejemplo de Inglaterra, el peligro a que se expone un país en el que las escuelas especiales prosperan mientras que las Universidades declinan; como Renán, él reclama para la Francia una sólida enseñanza general.

Sobre toda la superficie de la tierra, los grandes espíritus están hoy día de acuerdo en proclamar la necesidad de una instrucción difundida entre todas las clases de la nación. La Bohème ha sido salvada por su cultura. Es sorprendente oír en pleno Méjico al general Porfirio Díaz, en 1896, que declara: «Las innumerables conquistas que la ciencia ha hecho desde hace 100 años, y particularmente en nuestros días; el mejoramiento progresivo de la condición humana por el trabajo; la transformación que la agricultura, la industria, las minas y, en general, todas las fuentes de subsistencias han sufrido, dan el precio y la medida de cómo son mejor escudriñados los secretos de la naturaleza; el desenvolvimiento paralelo de la vida política, moral y social de los pueblos han conquistado a la enseñanza pública todos los sufragios y guiado todos los buenos espíritus a depositar en ella todas sus esperanzas.» Porfirio Díaz agregaba: «Si la difusión del saber es un bien en toda organización social, ella es una necesidad imperiosa, una cuestión de vida y muerte, en las naciones consagradas a instituciones democráticas.» La guerra actual, acelerando el movimiento de los pueblos hacia la emancipación, convierte esta necesidad en más y más urgente. El pueblo francés se da cuenta mejor que sus jefes. En el Congreso Radical del 22 de septiembre de 1919, M. Ferdinand Buisson declaró que los soldados movilizados reclamaban, ante todo, la igualdad de los niños ante la instrucción. Simultáneamen-

te, en el Congreso de la Confederación general del Trabajo, M. Zoretti, mostrándose injusto por la obra escolar de la tercera República, pedía con razón una serie de reformas urgentes; un sistema general de enseñanza tendiente a desenvolver en el niño, hasta un límite extremo, las facultades intelectuales, morales y físicas y capaz de armar al hombre, en vista de su rendimiento, para una producción general máxima. Reclamaba también, y muy justamente, el derecho absoluto para todos los niños de tener acceso a los más elevados grados de cultura, y hacía aceptar por unanimidad la prolongación de la enseñanza primaria hasta la edad de seis años, comprendiendo, desde el principio, los trabajos manuales y orientando poco a poco al discípulo hacia la técnica profesional. Nuestras investigaciones nos traerán, más o menos, a las mismas conclusiones... Así, el pueblo francés comprende la necesidad de una reforma completa.

* * *

Pero, por otra parte, siguiendo las enseñanzas de Herbert Spencer, «hay necesariamente una relación entre los sistemas sucesivos de educación y los estados sociales sucesivos con los cuales ellos coexisten.» En nuestros tiempos se hará esta doble tarea de desenvolver las instituciones escolares y adaptarlas a las nuevas circunstancias.

Se impone en todas las grandes épocas una revisión del sistema de enseñanza. Para no volver más atrás en nuestra historia, la Revolución comprendió esta necesidad. Cediendo a los votos expresados en los cuadernos de la Nobleza y del Clero, como en los del Estado Llano, y que deseaban «un plan de educación nacional para todas las clases y para los dos sexos», se conformaron con el título I de la Constitución de 1791: «Se creará y organizará una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita en aquellas partes de la enseñanza indispensable a todos los hombres...»; alumbrada ya por la razón de Talleyrand, estimulada incesantemente por

los escritores, la Revolución se apasionó por el problema de la instrucción al mismo tiempo que luchaba desesperadamente contra el enemigo exterior o contra la insurrección. El Comité de Instrucción pública de la legislatura donde militaban hombres como Lecépède, Condorcet y Carnot, había celebrado 107 sesiones desde el 31 de octubre de 1791 hasta el 22 de agosto de 1792. El Comité de la Convención se reunió 296 veces desde el 15 de octubre de 1792 hasta el 28 de agosto de 1794. El mismo día de la ejecución de Luis XVI, la Convención decretó «que las finanzas, la guerra y la organización de la instrucción pública estarían continuamente en la orden del día». Admirable prueba de inteligencia en una Asamblea que sentía, en medio de los temores, del presente, todos sus deberes para el porvenir.

La Revolución tuvo, por otra parte, como guía el admirable plan que Condorcet había trazado en su informe del 20 de abril de 1792. Con un vigor y una decisión de espíritu notables, Condorcet reclamó para todos los ciudadanos las mismas posibilidades de instrucción, la gratuidad en todos los grados, la triple cultura de las facultades físicas, intelectuales y morales. Él creó escuelas primarias a razón de una por cada población de 400 habitantes y por cada aldea situada a más de mil toesas de una ciudad. Propició, desde luego, la descentralización, la asociación, a cada foco de enseñanza, de bibliotecas, laboratorios y colecciones. La Convención adoptó este programa. El Comité de Salud Pública, un mes apenas después de su creación, presentó el proyecto del 30 de mayo de 1793, instituyendo escuelas primarias; la Convención lo aceptó sin dilación. Ella dictó numerosos decretos, que no fueron aplicados en su totalidad; su esfuerzo, a veces confundido; sus discusiones, a menudo violentas, atravesadas por la temible palabra de Danton, conducían, en plena tormenta revolucionaria, en plena crisis de insurrección, de combates y de ejecuciones, a la ley del 29 primario, año II (19 de diciembre de 1793), que proclamó la obligación de la instrucción y su gratuidad. Si la obra aun

no debía ser durable, y no lo fué, atestigua, en cambio, una profunda convicción.

Había, en la obra de Condorcet, una singular fuerza de concepción y de adivinación. Hoy mismo, este programa aparece infinitamente más moderno y más coherente que nuestro plan de estudios, complicado y añejo. Condorcet no solamente previó la instrucción gratuita en todos los grados, sino que asoció constantemente, además, la cultura general y la cultura profesional, la educación del niño y la de la nación entera. Buscó la armonía del problema, y ha proclamado aquellas verdades sobre las cuales no debemos cesar de meditar; reclama, por ejemplo, los cursos de adultos, no como algo facultativo, sino como una obligación. «La segunda instrucción, decía, es mucho más necesaria que aquella en que la infancia se ha visto encerrada desde temprano y por los límites más estrechos. Esto mismo es una de las causas principales de la ignorancia en que las clases pobres de la sociedad se encuentran sumergidas hoy; ellas tienen más medios para adquirir las primeras instrucciones que para conservarlas.» Hermosas palabras, comentadas en una página profética donde Condorcet anuncia la suerte del proletariado industrial, si la instrucción no lo protege contra la extensión de los progresos mecánicos. Es necesario citar ese párrafo; él nos traza, aún hoy, nuestro deber: «A medida, escribe Condorcet, que las manufacturas se perfeccionan, sus operaciones se dividen cada vez más, tendiendo sin cesar a encargar a cada individuo un trabajo puramente mecánico y reducido a un pequeño número de movimientos simples, trabajo que él ejecuta mejor y más prontamente, pero por el solo efecto de la costumbre y en el cual su espíritu cesa casi enteramente de obrar. Así, el perfeccionamiento de las artes sería, para una parte de la especie humana, una causa de estupidez, haría nacer en cada nación una clase de hombres incapaces de elevarse por encima de los más groseros intereses, e introduciría una desigualdad humillante y una simiente de desórdenes peligrosos, si una instrucción más extendida

no ofreciera a los individuos de esta misma clase un remedio contra el efecto infalible de la monotonía de sus ocupaciones diarias.»

¡Se diría que ha previsto el taylorismo! Es necesario, del mismo modo, alabarle por haber osado dar a las ciencias su verdadero lugar en la enseñanza moderna y haber proclamado algunas verdades sobre los límites de la enseñanza literaria. «Como modelos en el arte de escribir, en la elocuencia, en la poesía, los antiguos no pueden servir sino a los espíritus ya fortalecidos por los primeros estudios.» Los procedimientos indicados por Condorcet para permitir a los niños pobres llegar a los grados superiores de la instrucción, acusan un ingenio y una generosidad, en las cuales nosotros podríamos útilmente inspirarnos. Yo prefiero francamente, por mi parte, sus escuelas secundarias a nuestras escuelas primarias superiores; yo admiro su cuidado para mantener la enseñanza en perpetua evolución. Sus liceos, que corresponden a nuestras Universidades, creaban ya, en la medida en que el tiempo se lo permitía, las Facultades de las ciencias aplicadas reclamadas por el senador M. Goy. La tercera clase, «Aplicación de las ciencias a las artes», comprendía, entre otras, las cátedras siguientes: agricultura y economía rural; arte de explotar las minas; teoría del arte militar; ciencia naval; estereotomía y parte geométrica de las construcciones y de las artes y oficios: parte mecánica y física de las artes y oficios; y parte química de las artes y oficios.» No hay reformador de la enseñanza francesa que pueda dispensarse de recurrir a aquel documento en que se concentra y se resume lo mejor de la experiencia del siglo XVIII y del pensamiento revolucionario.

Una vez más, vemos cumplirse la ley tantas veces citada en esta obra. Nuestra Francia suministra al mundo los precursores; y deja, en cambio, al Extranjero el mejor aprovechamiento de su genio.

Por desgracia, después de Condorcet, vendrá Napoleón para crear, en 1808, esta Universidad Imperial, cuyo estatuto gravita aún sobre nosotros tan pesadamente.

La obra de 1808, además de ser un fracaso, es la antítesis del esfuerzo de 1792; en adelante, los dos principios antagónicos no cesarán de luchar. Encontraremos nuevamente al uno y al otro en la base de nuestras instituciones escolares, aun tan mal coordinadas. Napoleón no dió un solo impulso a su sistema; tenía, desde luego, implantado el régimen del año X como una reforma al régimen anterior, añadiendo la enseñanza del derecho nuevo consagrado por el Código civil. El método militar se aplicaba, entretanto, para contrarrestar el programa únicamente cívico esbozado por la Revolución. Surgía una disciplina que pretendía imponerse no solamente al personal, severamente jerarquizado, sino también a las ideas. El reglamento de 1802 dice: «Todo lo que se relacione con las comidas, los recreos, los paseos y el sueño se hará por compañías... Habrá en cada liceo, una biblioteca de mil quinientos volúmenes. Todas las bibliotecas contendrán las mismas obras. Ninguna otra obra podrá ser colocada allí sin la autorización del Ministro del Interior.» El decreto del 17 de marzo de 1808 oponía al plan de Condorcet una doctrina de Estado, una escuela de Estado, un ideal de Estado con un monopolio y toda una serie de imposiciones categóricas. La política tendía firmemente la mano sobre la educación. Unidad, uniformidad: tales serían en lo sucesivo los preceptos esenciales. Nosotros hemos conservado la mayor parte de este formalismo eminentemente conservador. «La jerarquía de la enseñanza y de la organización administrativa subsisten hoy día, escribe el historiador Alberto Malet, tal como las estableció Napoleón».

La enseñanza primaria no podía tener, en este sistema, el lugar deseado para ella por la Convención. Napoleón se interesó ante todo por la enseñanza secundaria que debía darle sus funcionarios y sus oficiales. Nosotros lo creemos responsable, en gran parte, de la larga ignorancia de nuestro pueblo en el curso del siglo XIX; los hombres de 1793 habían tenido otras esperanzas. Lo mismo en los colegios y los liceos, nada había que pudiera dar por re-

sultado la libertad de la inteligencia; en la enseñanza superior, no existía tampoco parte alguna para la libre investigación, para el culto desinteresado de la ciencia o de las letras. La tercera República ha podido librar a las Universidades de esta tutela y volver a la tradición de los pretendidos sectarios que habían creado la Escuela Normal, el Conservatorio de Artes y Oficios o el Instituto. Pero ella no ha podido romper completamente con la estrecha concepción de aislar la corporación universitaria del resto de la nación. Ella ha conservado del Imperio una afición excesiva por los grados, un respeto exagerado por los procedimientos que habían hecho la fuerza, aunque también el peligro, de la educación de los jesuitas.

En pleno siglo xx, no tenemos todavía un plan de educación nacional. Las experiencias políticas a las cuales hemos estado condenados han hecho presión, cada una a su manera, sobre la enseñanza. Los diversos regímenes han pretendido captar el espíritu del niño. Si uno se remonta un poco en el recuerdo, aparece lamentablemente la mediocridad del esfuerzo realizado. Nuestra enseñanza primaria no tiene 100 años todavía. Dos hombres solamente, en la edad moderna, han intentado dominar esta situación, libertando el espíritu público. Guizot, primero; se discutirá su política; pero no podrá rehusarse un homenaje a su obra en la instrucción. La encuesta, ordenada por él, para preparar la ley de 1835, tiene todos los caracteres de una exploración: si se ama al pueblo no se puede leer sin asombro ni emoción los informes de estos misioneros a través de las campañas de Francia; la casa escolar en beneficio de las aldeas no es más que una caballeriza; los libros se reducían a algunas bagatelas; la lengua nacional estaba sumergida por los patois (lengua del vulgo). Jules Ferry completó esta tentativa. La tercera República no ha tenido un hombre de Estado superior a este pensador obstinado, tan a menudo lacerado por la injuria imbécil. El vió el lazo que unía el problema de la instrucción al conjunto de los problemas nacionales.

El cerebro que buscaba las compensaciones exteriores a los duelos recientes de la Francia aseguraba el porvenir de nuestra escuela laica. El no se contenta con expedientes; él talla, con recios golpes de hacha, en el matorral de la ignorancia. En lugar de adular al pueblo lo trata con energía. Este elevado patriotismo no le hace recibir sino insultos. Los desmanes del vulgo no llegan hasta sus pensadores, intransigentes respecto del honor de la inteligencia. Sólo, sin embargo, Jules Ferry ha continuado, entre nosotros, la bella tradición revolucionaria. El no ha encontrado recompensa sino después de su muerte. Alrededor de él, en el pequeño cementerio de Saint-Dié, descansan hoy los jóvenes que él formara al amor libre de la Patria y de la República. El último gran ejemplo lo hemos recibido de él; en sus manos se rompió la cadena que conviene volver a tomar para forjar nuevamente sus eslabones.

No cesaremos, en efecto, de repetirlo. En la historia de un gran país, la obra de mejoramiento y extensión de la enseñanza no debe en ningún momento ser interrumpida. Renan ha hecho responsable, por una parte, de nuestros infortunios en 1870 a una «instrucción cerrada a todo progreso, convencido de haber dejado abismarse el espíritu de la Francia en la nulidad». Los hombres de 1848 habían concebido para nuestro país un programa de instrucción que jamás ha sido ejecutado, ni siquiera comprendido.

Nuestro maestro, Constantino Pecqueur, sentía que la instrucción pública no fuera aún organizada socialmente y que el derecho de nacimiento se prolongara en la educación de los niños. «Esta bella divisa militar, de que en Francia todo soldado lleva el bastón de mariscal en su cartuchera, no es aplicable a la jerarquía civil y política... A decir verdad, no ha habido aún instrucción pública en ninguna de las sociedades modernas. Aquellas que llevan este nombre, las Universidades, de ninguna manera lo merecen. Desde el momento aquel en que la enseñanza técnica y práctica fueran completas, no habría sino instrucción pública de la juventud; faltaría siempre orga-

nizar aquellas de adultos, las que son de suma importancia también... La instrucción y la educación son cosas para toda la vida de todos los hombres».

Nuestra primera conclusión será, por consiguiente, clara; no debemos perder más tiempo sin antes revisar todo nuestro programa de enseñanza. «La fe en el progreso, escribe Angelo Patri, es la fe en el niño».

Gran Bretaña ha comprendido bien esta necesidad. Mr. Lloyd George colocó a la cabeza de la instrucción pública a un especialista Mr. Fisher, que en un discurso en la Cámara de los Comunes, 1917, obtuvo el más brillante éxito. Escogido entre los mejores políticos y parlamentarios, mister Fisher impuso desde el principio su autoridad, a pesar de su origen, exigiendo un aumento en el presupuesto de cerca de 100 millones, con el objeto de elevar su cifra total a un millar. «La educación del pueblo es un deber ineludible, declaraba él; por otra parte, nada hay más productivo.» Fisher demuestra que si la difusión de la enseñanza primaria y, más precisamente, sin la ley Balfour de 1902, habría sido imposible organizar la fuerza armada. Pide un aumento de sueldo para los maestros; anuncia su intención de generalizar la enseñanza secundaria. «Nosotros procuraremos crear, decía, en las escuelas hogares de fraternidad social, donde los niños de diversas clases puedan concentrarse y aprender a conocerse. Así se organizará, poco a poco, un sistema verdadero de instrucción nacional, abriendo grandes horizontes a los sujetos bien dotados y conduciendo la flor de la intelectualidad, cualquiera que sea su origen, de las escuelas elementales a las Universidades. Para empezar, es necesario prever la mejor coordinación de lo primario, secundario y superior...»

La Prensa, sin distinción de opiniones, aprobó este programa. El *Morning Post* lo aplaudió editorialmente. El *Times* y el *Observador* no reprocharon a Mr. Fisher

más que su gran moderación. Las tesis expuestas por ciertos diarios tributan el más grande honor al celo y perspicacia de la prensa inglesa. El *Manchester Guardian* se atrevió a poner en guardia al pueblo británico contra el peligroso menosprecio de los valores intelectuales; para él, una democracia jamás haría sacrificios suficientemente grandes por la cultura del espíritu. Hoy, el proyecto Fisher está consagrado por la ley. El importa la obligación escolar rigurosa hasta los 14 años sin excepción, la abolición de toda diferencia social entre los maestros primarios y secundarios y la enseñanza complementaria obligatoria para los adolescentes de 14 a 18 años.

¿Se nos puede permitir dar un segundo ejemplo, relativo, ahora, al Japón, país del cual hemos ya señalado su actividad y prosperidad? Nos referimos a un diario que dirigiéndose, en largos artículos, al personal de las Facultades de Derecho en las Universidades, reclama una enseñanza más desarrollada de la economía nacional. «Naturalmente, declara, el talento, el saber son necesarios en la política; pero el gran negocio de la política es la vida económica del país. Alemania y Estados Unidos han recibido y continúan recibiendo su influencia. Se desea que, en adelante, la literatura se interese, ella misma, por la economía política; se reclama en la estética menos decoraciones y más sólidas bases. «La educación, escribe M. Mitsui, es más necesaria que la aviación y los acorazados. La escuela ha reemplazado a los templos.» La atención se dirige sobre todo hacia la nueva importancia de los problemas relativos a la producción y a la organización. Los directores de los liceos de niñas se reúnen en Tokio y reclaman una prolongación de los estudios y el mismo tiempo de clase de las escuelas oficiales de enseñanza superior. La prensa unánimemente pide para las mujeres una educación tan adelantada como la que se les da a los jóvenes; algunos diarios tienen la cortesía de proponer como modelo a la mujer francesa.

En Grecia, M. Venizelos declara que

los sucesos nacionales perderán de valor si el pueblo no recibe una instrucción sólida, moderna y democrática. M. Glinos ha elaborado todo un plan de reforma: la escuela primaria comprenderá seis años; saliendo de ella, los niños deberán entrar al Gimnasio o a la escuela urbana. En el Gimnasio se bifurca, desde el tercer año, la enseñanza en clásica o práctica. Las escuelas primarias serán completadas por cursos de interés regional, agrícolas, aquí, en otras partes industriales y comerciales. Bajo el nombre de reunión de los Sabios Helenos, será fundada una Academia especial.

La necesidad de la transformación de la enseñanza es universal; la tendencia democrática se afirma en todas partes.

Así, la cuestión de la escuela «unitaria» ha sido debatida en Alemania durante la guerra. Nuestros enemigos tienen, como nosotros, dos órdenes de enseñanza, primaria y secundaria, que todavía no han tenido éxito en su combinación. La escuela popular quería llegar a ser la escuela fundamental del pueblo entero. (*Allgemeine Volks- und Grundschule*). El Gimnasio clásico ha visto reducirse sus privilegios por la creación del Gimnasio real (latín, ciencias, lenguas vivas) y de la Escuela real. El año 1900, más o menos, el Emperador intentó consagrar con sus intervenciones oratorias el valor de la cultura real; ella no trajo como consecuencia sino la imperfección del sistema. El Gimnasio clásico, sustentado por la Universidad, contaba con el favor de las clases burguesas: ha conservado aún, en Prusia, sus clases preparatorias.

Los maestros alemanes se han aprovechado de la guerra para proseguir su campaña en favor de la escuela unitaria. Invocan el ejemplo de Baviera. Allá, «durante los cuatro primeros años de la enseñanza obligatoria, todos los niños, los de los ministros como los de los obreros, deben — a lo menos en teoría — frecuentar la escuela primaria pública. No se ha confirmado que la enseñanza libre se haya beneficiado a expensas de la escuela oficial. Ningún perjuicio se ha causado al sistema

primario (medio y superior) ni al sistema secundario» Pedagogos, como W. Rein, piden la generalización de la *Einheitschule*, a nombre del derecho que a todos asiste delante de la educación y la instrucción. En el Congreso de Pentecostés de 1916, 476 delegados, que representaban a 128.000 maestros, reclamaron esta reforma; las maestras prusianas, reunidas en Hannover, se asociaron más discretamente a esta reivindicación. Los profesores de la Universidad resistieron. El doctor Schmidt, titular de la cátedra de Pedagogía en Berlín, acumuló contra la nueva idea todos los sofismas que pudo sugerirle su pasión conservadora.

Prusia, una vez más, se inclinaba hacia los conservadores. La Cámara de Diputados, en su sesión del 16 de marzo de 1916, combatió vigorosamente las proposiciones, atrevidas en su concepto, emitidas por el socialista Hoffmann. Pero hombres como Félix Freiherr von Stenglin continuaron expresando el deseo de que la selección escolar fuera fundada sobre el mérito y no sobre la fortuna. El problema ha sido reanudado después de la Revolución.

La Constitución alemana del 11 de agosto de 1919 consagra ocho artículos al problema de la instrucción. Proclama la libertad del arte, de la ciencia y su enseñanza, a la vez que expresa la necesidad de que el Estado las proteja y favorezca. La enseñanza se dará, al principio, por medio de la escuela primaria durante ocho años, a lo menos, y por las escuelas complementarias anexas, hasta el décimo-octavo año inclusive. Esta enseñanza debe ser orgánicamente desarrollada.

Sobre una escuela fundamental, común a todos, se edifica la enseñanza media y superior. La admisión de un niño en tal o cual escuela debe depender de sus disposiciones o de sus gustos, y de ninguna manera de la situación económica o creencia religiosa de sus padres. Las escuelas infantiles privadas son suprimidas. La enseñanza de las escuelas públicas debe velar por no ofender las diferentes opiniones. El trabajo manual será parte de los programas.

La Constitución alemana no ha osado hacer laica la escuela; la religión subsiste, en la mayoría de los casos, como materia de enseñanza; se mantienen las Facultades de Teología. Pero, en el orden social, es humillante para nosotros ver consagrados por la Carta Fundamental los principios que aun no son admitidos en nuestro país; es lastimoso encontrar en Alemania una organización lógica y tan vanamente reclamada para nosotros.

¿Cuál es, entonces, la ambición para nuestro país? Querriamos que no se dejara distanciar por ningún otro en esta obra de transformación democrática de la enseñanza. La gran solución nacional que representa esta reforma la reclamamos tan pronto y tan vasta como sea posible. Sería prematuro precisar los detalles de un programa en el cual los principios esenciales no se han sentado aún. Nosotros nos limitamos a dar algunos rumbos.

* * *

Una primera idea se impone. Creemos que el tiempo acaba de combatir el prejuicio que disocia el espíritu literario del espíritu científico. La inteligencia humana es una, a pesar de la variedad de sus aspectos.

Descartes parte de este principio esencial al hacer sus investigaciones. El padre Gratry decía: «El primero que, en Francia, instituya sobre una base durable la mutua correspondencia de las letras y de las ciencias, ése duplicará las luces de las generaciones siguientes, y llegará a ser, tal vez, el Richelieu de un gran siglo». Y agregaba: «La exposición de las ciencias en lenguaje vulgar es uno de los más apremiantes deberes intelectuales de los grandes espíritus y de los amigos de la Humanidad». Después de haber citado estas dos frases en su discurso académico del 28 de junio de 1917, M. Maurice Dannay expresaba el deseo de que las letras y las ciencias fueran elevadas simultáneamente, como dos jóvenes hermanas; ellas compartirían los mismos juegos y se unirían de este modo por una amistad exquisita. Cri-

ticaba con una encantadora fineza los métodos repugnantes por los cuales desviábamos tanto las ciencias de los jóvenes estudiantes; llegaba hasta proponer un «Ensayo de aritmética ilustrada», comenzando por una apasionante parte histórica; deseaba igual cosa para la geometría. Estos arranques encerraban un gran fondo de verdad.

En todo caso, ninguna enseñanza podía ser autorizada, en adelante, para sacrificar las ciencias o las letras o aquello que así se denomine. Al día siguiente de nuestro desastre de 1870, Ernesto Renan escribía ya: «Hay que persuadirse de que la ciencia toma ventaja, cada día más, sobre lo que en Francia se llama las letras. La enseñanza sobre todo debe ser científica: el resultado de la educación debe permitir que el joven sepa lo más posible de lo que el espíritu humano ha descubierto acerca de la realidad del Universo».

Casi no es necesario recordar que la distinción ideada por los pedantes, para las necesidades de su comercio, no corresponde en nada a las tradiciones de nuestras letras. Para todos nuestros grandes escritores, la forma no es más que el ropaje de la idea. La teoría clásica de un Boileau, tan extrañamente desnaturalizada por el comentario, no proclama otro principio. Si nosotros concedemos tanto valor a los menores pensamientos de un Pascal, es porque ellos traducen las meditaciones de un espíritu vastamente informado de las ciencias, al progreso de las cuales él ha colaborado. Todo nuestro siglo XVIII procede de esta concepción. La escuela del arte por el arte no representa más que un episodio: sería aún fácil mostrar las investigaciones del pensamiento que disimulan obras, en apariencia, puramente plásticas, aquellas, por ejemplo, de Leconte de Lisle. El solo culto de la forma no puede bastar para juzgar a un hombre. Se tiene, para los poetas, todas las indulgencias. Pero la elocuencia misma debería ser el arte de callarse cuando nada se dice.

Según este concepto, la palabra «ciencia» debe ciertamente recibir su más am-

plio sentido. El jurista, el diplomático, el político tendrán necesidad de una cultura en que la Historia suministrará el elemento esencial; y sería enteresante saber si la Historia puede pretender el título de ciencia. Pero se encontrarán pocas profesiones que, para ser ejercidas útilmente en la sociedad futura, puedan pasarse sin una sólida formación científica. Esta evolución hacia la unidad de los métodos la realiza, por los demás, ella misma. Se puede dar como una prueba la transformación radical que se ha operado, desde treinta años a esta parte, en la enseñanza de la geografía.

* * *

Esta idea — si ella es justamente reconocida — debería conducirnos a una nueva agrupación de los estudios, basada en el principio de la unidad del espíritu. Una necesidad del mismo orden nos hace reclamar, al comienzo de toda enseñanza, una escuela de tipo único. La repartición de la instrucción según la condición social de los alumnos nos parece tan peligrosa para una democracia moderna como la separación de las letras y de las ciencias.

Todos los franceses deberían haber pasado por la escuela primaria. La enseñanza secundaria debería ser reservada a los buenos alumnos de las escuelas primarias. Este programa ha sido propuesto más de una vez. Al día siguiente de la victoria del Marne, el 22 de setiembre de 1914, fecha del aniversario de la primera República, se fundó el Comité Michelet para propender al mantenimiento de la unión nacional antes y durante la guerra.

Esta organización recibió luego el estímulo y la adhesión de M. Albert Sarrant, entonces Ministro de Instrucción Pública; de MM. Lavissee, Liard, León Bourgeois, Painlevé, Delcassé, Briand, Jules Gautier, Dessoie, Eduardo Petit, Robelin. Los maestros y maestras se inscribieron por centenares. En su programa, el Comité Michelet introducía la «consolidación definitiva de la unidad francesa». En plena Sorbonne, ante los miembros de la Liga de la Enseñanza, sus representantes pidieron

el liceo gratuito, es decir, el acceso de los niños meritorios de las escuelas primarias a la enseñanza secundaria y superior. «No es conveniente, decía el boletín del Comité, que la enseñanza secundaria continúe reservada para los niños de los ricos. Es indispensable que la unidad nacional se implante desde luego en la educación.»

Mantenemos aún, en nuestro país, tres juventudes: aquella que se forma en las escuelas primarias privadas; la que se forma en las escuelas primarias públicas y la que recibe una enseñanza preparatoria y secundaria en las clases elementales de los liceos y colegios. Se diría que tales disposiciones han sido tomadas para conservar cuidadosamente, en una pretendida democracia, los prejuicios y las barreras de clases. ¿Será indispensable que el amor a la patria sea vigoroso en los franceses para crear, en tiempo de crisis, la unidad moral rota por las instituciones? ¿Pero, en la paz, volveremos a encontrar, sin merecerlos, los beneficios de esta unión? No tendremos derecho para invitar a los obreros a considerarse como miembros de la familia común hasta tanto no hayamos aproximado sus hijos a los nuestros. Esto no quiere decir que seamos partidarios del monopolio de la enseñanza, impuesta a todos los grados de ella. Un llamamiento a la inteligencia y al corazón de los franceses nos parece más eficaz que la violencia. La ley no podría improvisar un estatuto en oposición a nuestras costumbres tan atrasadas. Nosotros formulamos ardientes votos por que se realice esta aproximación de los niños en la escuela primaria: esto solo permitirá desarrollar una institución todavía rudimentaria.

¿Pero nuestro patriotismo, tan ardiente durante la guerra, tan desidioso en seguida en la paz, irá hasta allá?

EL MOVIMIENTO DE LOS «COMPAÑEROS»⁽¹⁾

por D. Barnés,

Profesor en la Escuela Superior del Magisterio.

En plena guerra todavía lanzan los *Compagnons* su proclama para «organizar la Francia» y lograr que «el siglo XX sea para ella la gran época democrática, como el siglo XVII fué la gran época monárquica, y el siglo XIII, la gran época feudal». El programa fué expuesto por Probus: *La plus grande France* (Armand Collin), *Construire* (Crés), *L'Organisation de la Démocratie* (Bonard) y la *Constitution de la France* (Granet).

Al mismo tiempo crearon *l'Association Nationale pour l'Organisation de la Démocratie* (A. N. O. D.), que se consagró a recoger adherentes individuales o agrupaciones y a organizar otras nuevas.

Les Compagnons de l'Université Nouvelle constituyen uno de estos grupos, el primero que se alistó, ya que la obra a que se consagra es realmente la primera que se plantea en la vida. Quiere realizar en la reforma general de Francia *la reforma total* de la Universidad. Ofrece un ejemplo vivo de la inteligencia que ha de establecerse entre las asociaciones profesionales de los franceses y la gran Asociación que representará a toda Francia.

(1) *Apprentis, compagnons, maîtres* constituían las tres clases en que se repartían los obreros franceses del antiguo régimen. No era la de «Compañero» etapa obligada. Podía pasar el aprendiz directamente a la de maestro por privilegio de fortuna o de matrimonio. Esto estrechaba más los vínculos de los «Compañeros», obreros modestos, obligados a recorrer los bellos caminos de Francia buscando trabajo donde lo hubiera, con el certificado de un maestro en el bolsillo y al hombro el hato humilde y las herramientas de su oficio. La necesidad de mutuo apoyo creó las asociaciones de *compagnonnage*, con sus ritos misteriosos y sus juramentos de confraternidad. En los sufrimientos y en las alegrías, en las vagas aspiraciones de mejora y en las condensaciones súbitas o lentas de esta idealidad cordial dispersa por los talleres y por las sendas de Francia, puede decirse que se prepara y se modela la poderosa organización obrera contemporánea.

La palabra *Compagnons* tiene por eso, para todo obrero francés, manual o intelectual, un eco romántico y una sugestión evocadora, a que han querido acogerse los «Compañeros de la Universidad Nueva». Esto nos ha movido a dejarla en francés en muchos casos.

En 1818 (10 de octubre), los *Compagnons* envían su manifiesto al ejército que peleaba en las trincheras, para que preparasen su espíritu a la gran reforma. Los que estaban dispuestos a dar a cada momento su vida por la patria debían, caso de salvarla en el frente, consagrarla a la reconstrucción moral de Francia. El mundo, según frase de Wells, se había hecho plástico, y de ellos dependía modelar la Universidad (o sea la corporación docente) nueva: «Que el plan esté dispuesto cuando sobrevenga la paz, para cuando el orden nuevo — este orden ardiente — se realice.» «Es preciso crear una Universidad nueva en la Francia más grande.»

Los *Compagnons*, ya desmovilizados, salen de su anónimo y se constituyen en Sociedad de Estudios.

I.—Asamblea constitutiva de la Asociación de los «Compagnons».

La sesión se celebró en abril de 1919, en el local de *l'Opinion*, bajo la presidencia del Sr. L. Cazamian, profesor de conferencias de la Sorbona.

Asesores: los Sres. A. Girard y J. M. Carré, profesores agregados de la Universidad.

El Sr. L. Cazamian da la bienvenida a los numerosos adheridos presentes. Agrega que, a partir de aquel momento, los *Compagnons* salen de la impersonalidad, mostrándose a rostro descubierto, y apela, para el trabajo en común, al espíritu de unión y de concordia. Concede inmediatamente la palabra a Probus (el Sr. J. Corréard, profesor en la Escuela de Ciencias políticas), quien da las gracias a los *Compagnons* que han expuesto su doctrina en el primero de sus *Cuadernos*.

El Sr. J. M. Carré, secretario general de la Asociación, da conocimiento de los estatutos, que son aprobados por unanimidad.

Se procede después a la elección del *Comité directivo*, compuesto de doce miembros fundadores y de seis miembros adherentes.

El Comité directivo confirmó, por unanimidad, en sus funciones, a la Comisión provisional:

Presidente: *L. Cazamian*.
 Vicepresidente: *A. Girard*.
 Secretario general: *J. M. Carré*.
 Secretario adjunto: *P. Patou*.
 Tesorero: *P. Doyen*.

El Sr. J. M. Carré, secretario general, pide la constitución inmediata de *secciones de estudios*, encargadas de plantear, en conexión con el Comité directivo, los problemas pedagógicos y profesionales que se tratan en *l'Université Nouvelle*. Apela a los hombres competentes y de buena voluntad. No se trata de formar comisiones sobre el papel, sino de encontrar hombres que sepan agrupar colaboradores a su alrededor.

Se constituyeron cinco secciones, presididas, respectivamente, por los Sres. *Grelois*, sección de enseñanza primaria (La escuela única y prolongada); *Bezard*, sección de segunda enseñanza (Las nuevas humanidades); *Cazamian*, sección de enseñanza superior; *Hébert*, sección de educación física, y *Ligier*, sección de realizaciones, encargado, principalmente, del problema sindical.

El 1.º de julio de 1919 lanzan otro manifiesto, en el que hacen constar que no se proponen apoyar a ningún partido, sino resolver, con un espíritu de concordia y sin prejuicio, los problemas de la enseñanza.

«Hemos sido conducidos—dicen— a algunas de nuestras conclusiones por las consideraciones siguientes:

1. Necesidad de una reforma escolar ampliamente democrática, por espíritu de justicia y por preocupación de utilidad, debiendo hacerse la selección por el mérito en beneficio de la producción.

2. Necesidad de la paz escolar, por bien de la escuela y por bien del país.

3. Necesidad de la colaboración de todos, bajo la inspección del Estado, en la obra de la Educación, padres y maestros, profesores oficiales y profesores libres, porque sólo la concentración de los esfuerzos es eficaz.

Estos tres principios, que estimamos capitales y que no abandonaremos, pueden conciliarse en fórmulas prácticas muy diferentes. No pretendemos que nuestras soluciones sean únicas.

II.—*Campaña en favor de la reforma total de la enseñanza.*

En febrero de 1922, inicia la Asociación de los *Compagnons de la Universidad nueva*, en el hotel de los *Sociétés Savantes*, su serie de reuniones de propaganda. Se trataron los temas *La Escuela única y la Igualdad de todos ante la enseñanza*. Bajo la presidencia de F. Buisson, hicieron uso de la palabra F. Brunot, el Decano de la Facultad de Letras de París; Cazamian, Urbain, Lapigne, Aulard, profesores de la Sorbona; Ed. Herriot, diputado; Victor Bérard, senador; Varenne, Painlevé, Milhaud, Bouglé y E. Borel.

El prestigio de las personalidades que se han incorporado a la campaña y la variedad de matices que representan, dentro de una tonalidad general progresiva y reformadora, muestra cómo el movimiento de los *Compagnons*, vehemente y apasionado, sobradamente ingenuo a veces, como parteado en la aguda sobreexcitación épica de la guerra, en los momentos en que el combatiente creía que ante la incomparable dureza del combate toda la realidad existente caía desmoronada y rota, para ceder el paso a otra realidad que ellos podían modelar febrilmente con sus manos, ha ido consolidándose en un movimiento más amplio y más sereno. El mundo no se había hecho tan plástico como pensaba Wells. Una tradición entera, con sus virtudes, sus limitaciones y sus prejuicios, no puede deshacerse en los campos de batalla. Podrá salir de ellos en crisis, pero habrá que contar con ella. Los *Compagnons* se incorporan al sistema único eficaz, de acción sobre el curso de la historia, al de la acción lenta y reflexiva sobre los espíritus.

Quizás al incorporarse a los demás obreros de su misma obra, que ya luchaban y luchan en regiones y sectores diversos, han perdido un poco su personalidad, por no haber encontrado una divisa peculiar para una acción concreta, y quizás llegue a ser su historia como la bella historia de las aguas, que bajan turbulentas y sonoras desde las cumbres, para amansar-

se en el llano incorporándose a las corrientes apacibles y fecundas de los grandes ríos.

En todo caso, los *Compagnons* supieron recoger, como ningún otro movimiento, la espiritualidad de la guerra; han dado una vez más a la historia la lección eterna de que toda espiritualidad, para ser eficaz, tiene que encarnar en la obra educativa, para servir en ella de fermento y levadura; han mostrado, con su certera visión de la *Escuela única*, que esa obra educativa es esencialmente unitaria y unificadora, porque los maestros de los diversos grados de la enseñanza no son sino colaboradores de una misma acción y porque esta acción debe ser común a todos los ciudadanos, en lo que tiene de esencial y humano, y, por último, que sólo en un ambiente de concordia y armonía puede desenvolverse esa acción. La lucha en la vida de la Escuela, como en todo otro sector, sólo podrá afrontarse como un mal inevitable para llegar a imponer la leal y la pacífica colaboración.

La carta del venerable Buisson, que a continuación insertamos, podría ahorrarnos todo otro comentario. El señala con su aguda visión las características fundamentales de este movimiento. Y al mismo tiempo, hombre que encarna como ningún otro el pasado de la enseñanza democrática francesa, en lo que ha sido lucha y acción intensa para preparar el porvenir, es el más autorizado para mostrar cómo este movimiento de los *Compagnons* que de la guerra brota, no rompe, como parece creer, la diamantina cadena de la historia, y cómo son fuerzas de refresco para acelerar y partear el porvenir mismo por el que la tercera República venía luchando. Y así tenía que ser, porque la guerra no produce ideas, ni orientaciones, sino, a lo sumo, fuerzas sentimentales, exaltación cordial de espíritus que, dispuestos a morir por ideales, al salvar la vida, no quieren incorporarla a la corriente lenta, cotidiana, dejándola adormecerse en el ritmo consuetudinario y uniforme de la paz, sino ponerla, caldeada y vibrante, al servicio de esos ideales. Pero esos ideales

no son sino los que en la paz se venían gestando tranquila y serenamente como se elaboran las ideas en el espíritu.

III.—*Carta del Dr. Ferdinand Buisson. Respuesta a los «Compagnons».*

Me escribís una carta que me conmueve y que os agradezco.

Os dirigís a un anciano, casi a un antepasado, pidiendo que diga en alta voz su opinión sobre vuestra iniciativa. ¿Cómo no responder a vuestra confianza?

¿Quiénes son los *Compagnons*? No necesito saberlo. Me basta una palabra que me lo explica todo; es como el nombre de familia: «los jóvenes universitarios incorporados al ejército».

Ya se ve bien que estáis sobre las armas. El espíritu del frente es el que tenéis la impaciencia de inspirar en la Universidad entera. Frente a los mismos deberes y a los mismos peligros habéis sentido latir en vuestra alma el alma de Francia y habéis descubierto el secreto de su unidad, que está hecha de diversidad. A través de la confusión de las doctrinas que chocan entre sí, habéis sabido discernir, y saludáis con entusiasmo el libre impulso de los espíritus que persiguen el mismo ideal por vías muy diferentes. Y habéis tomado la resolución no solamente de soportar, sino de respetar estas mismas diferencias, condición *sine qua non* de la perfecta sinceridad. Habéis aprendido la fe y olvidado el odio.

Habéis comprendido de una vez que ahí está la salvación del país y queréis que la escuela se haga su ardiente propagadora.

Abrigo la convicción de que tenéis razón y a esta inspiración general de vuestro programa —que debe ser también el de Probus— sólo puedo dar mi adhesión plena.

Habrás y hay, sin duda, más cosas bosquejadas que expuestas a fondo, y artículos sobre los cuales haría yo mis reservas o reclamaría precisiones. Pero un movimiento de ideas como este a que os lanzáis no debe juzgarse por los detalles: lo importante es saber la dirección en que se orienta y el fin que se propone.

A este respecto ofrecéis garantías, de

que me complazco en destacar algunas. Dejo a otros los problemas de política general; me atenderé a lo que llamáis «la Universidad nueva». Y en este cuadro mismo, demasiado vasto todavía para mí, no insistiré, en calidad de «viejo primario», sino sobre las cuestiones escolares que interesan a la masa de los hijos del pueblo.

En este punto, recibid, jóvenes universitarios, mis más vivas felicitaciones. *Sois, a mi juicio, en Francia, el primero o uno de los primeros grupos universitarios que toma el partido, rotundamente, de la escuela única.* Esto basta para clasificarnos entre los buenos, en el lado de la pequeña democracia suiza y de la gran democracia americana.

Ha faltado poco para que el ejemplo de esta reforma capital nos fuese dado por Prusia. En espera del voto de una ley del Imperio, Alemania, en plena guerra, ha tomado medidas extraordinariamente significativas en el sentido en que nosotros no nos atrevemos a orientarnos. «¡Plaza a los más capaces!», han dicho ciudades como Berlín, Leipzig y Hamburgo. Y no se han limitado a decirlo, sino que lo han hecho. Han decretado llamar a los estudios secundarios y a la enseñanza superior a los niños escogidos de la escuela primaria, no sólo dispensándoles de todo gasto de estudios, sino concediendo indemnizaciones a las familias más pobres. Novecientos niños, por ejemplo, han venido en Hamburgo a ocupar las plazas hasta ahora reservadas a los hijos de la burguesía acomodada. Y así ocurrirá todos los años.

No es esto lo que pedís. Queréis más y mejor. Os parece posible y necesario no quitar a la clase obrera sus mejores individualidades para incorporarlas a la burguesía, sino hacer pasar *toda* nuestra juventud, como en los Estados Unidos, por la escuela primaria nacional. Más tarde los separará la vida. Pero que, al menos, estos primeros años de infancia, vividos en común, hagan nacer en ellos los hábitos y los sentimientos de fraternidad social indispensables a un pueblo libre.

Un segundo signo de valor democrático es el de que habéis comprendido lo que

aun no comprende la masa de nuestro país: es preciso, primeramente, que la enseñanza primaria sea obligatoria, para los niños que no habrán de tener otra, hasta los *catorce años* cumplidos. Hemos notado que ésta es la edad fijada en todas las legislaciones escolares salvo la nuestra y la de España. Sólo la nuestra concede al niño que tenga la desgracia de estar bien dotado el privilegio de abandonar la escuela a los once años (leéis bien: ¡once años!), concesión que tuvo que hacer aquel hombre de tan rara energía que se llamó Jules Ferry, con tal de que aceptase la ley el Senado. No puede sorprender que, teniendo la escolaridad más miserablemente acortada, no hayamos podido dar a la escuela primaria el papel social que ha conquistado rápidamente en otras partes, incluso en países monárquicos. Tenéis, por tanto, aún más razón en pedir esta reforma.

Y más razón todavía en no separarla de aquella otra que es su consecuencia necesaria, y que todos los países, salvo el nuestro, aplican con un ardor apasionado. El escolar se ha convertido en aprendiz. Entre nosotros, la sociedad juzga su tarea acabada y su deuda extinguida. En Suiza, en Holanda, en los países escandinavos y en toda la extensión de Alemania y de Austria, la sociedad no se considera ya libertada. De los catorce a los diez y ocho años, hace obligatorio para los niños (y ya en gran parte para las niñas) una enseñanza complementaria estrechamente asociada con los comienzos de la vida profesional.

En estos cuatro años, a razón de una hora por día, durante cuarenta semanas, el aprendiz sigue un curso que le proporciona de algún modo la contrapartida razonada y teórica de los ejercicios prácticos del taller. Y los patronos son responsables, bajo pena de multa, de la asistencia regular de los jóvenes a estos cursos. Y esta hora de trabajo intelectual está tomada desquitándola de la jornada del trabajo manual. En todos los reglamentos de la enseñanza post-escolar se lee este artículo, que es una verdadera sorpresa para los que, como nosotros, nos limitamos has-

ta ahora a hacer a los aprendices la limosna de los cursos nocturnos. «Se prohíbe dar clases después de las siete de la tarde.» Poniéndoos estos detalles ante los ojos, queridos y jóvenes amigos, yo no enseño, no acaricio una utopía de pedagogo o de filántropo. Relato hechos de un alcance enorme, que el mundo entero tiene ante los ojos y que sólo Francia se obstina en ignorar. Había antes de la guerra, sólo en Alemania, más de 500.000 aprendices que sufrían cada año el examen final, comprobando, a la vez, el resultado del aprendizaje profesional y de los cursos de perfeccionamiento.

Permitidme, pues, agradecer el esfuerzo que hacéis para intentar sacudir nuestra indiferencia. Entre nosotros hay un proyecto análogo, del que se ocupa el Parlamento... ¡desde 1905! Viviani ha intentado el año último poner en pie otro para la educación profesional, cívica y física de los adolescentes.

Abuso quizás del derecho de pasar revista a los puntos de vuestra «Doctrina nueva» que más me atraen. Pero queda todavía uno, al menos, que quisiera citar para explicar la simpatía que me arrastra hacia vosotros. Rehusáis al Estado el monopolio de la enseñanza. Estoy de acuerdo, y mi acuerdo no es de hoy. Pero queréis que la Universidad sea educadora, que «enseñe a la Francia» — como decía Michelet — que sirva a la nación y que «actúe sobre toda la nación». Continuando encerrándome en el ciclo primario, retengo en particular vuestras observaciones sobre la formación del personal de los maestros, y especialmente sobre las Escuelas Normales.

Allí es donde yo quisiera ver penetrar ese espíritu de unión sagrada que traéis del frente. En el frente no hay «dos Francias», sólo hay una que funde en el mismo respeto fraternal todas las variedades de la familia francesa. Es preciso que ocurra lo mismo en la escuela. Todas nuestras esperanzas en la «escuela única», en la «escuela nacional», estarán de antemano esterilizadas, si no llegamos a crear ese espíritu de libertad y de respeto mutuo por la libertad.

¿Qué haréis para suscitarlo, para desenvolverlo? ¿Pediréis concesiones a los laicos, o a los católicos? Me parece que el único método conveniente es el que habéis aprendido bajo las banderas. Exponerlo sencillamente. Los unos y los otros asentirán.

Habéis aprendido a renunciar al dogma de la unidad. Habéis visto, con vuestros propios ojos, hombres muy diferentes en educación, origen, opinión y creencias, conducirse exactamente del mismo modo, ir al fuego y a la muerte con el mismo corazón. Y en los minutos trágicos, como en la intimidad de las conversaciones antes o después de la batalla, habéis comprobado que cada cual explica su conducta por razones que no aceptaría su compañero de sufrimiento y heroísmo. Nunca hemos tenido intención de atacar, de negar o de burlarnos de ninguna de esas explicaciones que satisfacen a los demás. El acto ha sido el mismo, aun cuando los razonamientos hayan sido diversos. Y al acto es a lo que os atenéis. No hacéis el espionaje de las inteligencias; no pretendéis imponerles vuestra lógica. Y os resignáis con la ley de la imperfección humana que no permite a un hombre pensar con otro pensamiento que el suyo. Acaso es insuficiente y defectuosa; pero si es sincera, es respetable. Dejadme que os cuente el sueño que tuve hace mucho tiempo, puesto que fué antes de la guerra. Podría enviaros papeles, ya amarillentos por la acción del tiempo, en los cuales trataba, en plena fiebre de la «defensa laica» ante la Cámara o en la Comisión de enseñanza, de trazar el bosquejo de una institución pedagógica fundada sobre el principio mismo de esta unión sagrada. Pedía que entre el personal de las escuelas públicas (laicas) y de las escuelas privadas (confesionales), existiese un mínimo de aproximación comparable a aquel que habéis experimentado en el ejército.

Cursos normales gratuitos, públicos, sin internado, por supuesto, se abrirán a los jóvenes que se preparan para la enseñanza. Allí se encontrarán para estudiar, para discutir, para aprender a enseñar como es

preciso, creyentes y librepensadores, que aprenderán a considerarse de otro modo que como enemigos natos. Unos y otros descubrirán que se puede creer en Dios sin ser un imbécil y no creer sin ser un malvado. Unos y otros se darán cuenta de que en ninguna de las ciencias históricas, políticas, morales o sociales nos encontramos frente a verdades matemáticas: no soñarán ya lo absoluto en semejante materia. Pero comprenderán también que tenemos en común todo un patrimonio de ideas y de creencias, de tradiciones y de instituciones que son el fondo mismo de nuestra unidad nacional, y que sobre este fondo precioso puede construirse toda una educación.

¿Cuál será el resultado de un año o de dos de estos estudios, de estas conversaciones y aun de estas vivas y francas controversias en que se complacerán los espíritus jóvenes, sinceros, llenos de lealtad? Los católicos saldrán de ellas no menos católicos, quizás más, porque habrán afirmado su fe en la prueba de la contradicción. También los laicos habrán, sin duda, anclado en sus convicciones. Pero lo que unos y otros habrán perdido es el prejuicio envenenado, la suspicacia y el menosprecio por el adversario, el fanatismo, en una palabra, de la izquierda o la derecha, que es, a la vez, estrechez de espíritu y estrechez de corazón.

¿Los resultados? Serán, simplemente, que, aun entre las dos escuelas que subsistirán, no reinará ya el antagonismo irreductible que ha sido durante tanto tiempo la plaga de este país. No debe volver a comenzar. Es preciso que adersiones invencibles no levanten unos franceses contra otros, la Escuela contra la Iglesia y la Iglesia contra la Escuela. Es preciso que no hagamos cuestión de honor el inculcar a los niños de uno u otro grupo la misma intolerancia que, con demasiada frecuencia, nos ha hecho injustos con nuestros conciudadanos. Y aun cuando de estos cursos normales de educación nacional no saliese, en suma, sino una lección de moderación, una decisión de no herir nunca la conciencia de un niño, una advertencia

para no poner nunca el partido por encima de la patria ni por encima de la justicia y la convicción, en fin, de que se puede sin peligro poner la religión del bien en el corazón de todas las religiones, como el respeto a la fe en el umbral de todas las filosofías, ni habríamos perdido nuestro tiempo, ni hecho obra inútil.

Excusad que recuerde, así, a título de recuerdo personal, tentativas que no han podido triunfar. Mi gozo estriba en pensar que vais a reanudarlas bajo una forma más feliz y en nombre de las grandes lecciones de la guerra. Ha llegado para nuestro país la hora de decidir su futuro. Le impulsáis a ser digno en la paz de lo que ha sido en la guerra. Habéis conquistado el derecho de hablar, y debéis hacerlo alto y claro. Seréis oídos, seguidos y amados.»

LA REFORMA DE NUESTRA SEGUNDA ENSEÑANZA (1)

por Rubén Landa,

Profesor del Instituto general de Salamanca.

Considero una equivocación muy grave hacer obligatorio el latín para todos los alumnos de segunda enseñanza, y más aún si se trata de España. La cultura española no habrá alcanzado el nivel europeo mientras nuestra segunda enseñanza no capacite a un número considerable de personas para leer en el original a los clásicos griegos y latinos. En esto no cabe discusión. ¿Pero han de ser *todos* los alumnos de nuestra segunda enseñanza los que deben estudiar lenguas clásicas? Esto sí cabe discutirlo.

Supongamos que un ministro español de Instrucción pública reformase la segunda enseñanza según la orientación dada por usted, y que estableciese un plan de estudios semejante al de la reforma Bérard, con 4 años obligatorios de latín (no 7), y 3 más, facultativos. Pues bien; esto no

(1) Fragmentos de una carta dirigida a D. R. de Maeztu, el cual se ocupó de ella en uno de sus artículos de *El Sol*. No estaba destinada al público, pero al solicitar con insistencia mi autorización para publicarla, no veo inconveniente en concederla, ya que en parte se ha dado a conocer.

sería seguir el ejemplo del mundo, y hasta M. Bérard lo desaprobaba. Sería ir más allá que los clasicistas *à outrance* de otros países. Por esto: porque siendo la de los Institutos la única enseñanza general que existe en España después de la escuela primaria, es decir, para los muchachos de 10 años o poco más, esa reforma obligaría a estudiar latín a todos los muchachos españoles que quieran dar por terminada su cultura general a los 10 ó 12 años. En Francia es distinto, porque, además de los liceos y colegios donde se estudia el bachillerato, existen las escuelas primarias superiores, que son verdaderas escuelas secundarias para muchachos de 11 a 15 ó 16 años, y cuyo nivel me atrevería a decir que no es inferior al de nuestros Institutos. ¿Pero dónde estudiarían los alumnos españoles de segunda enseñanza que no tienen aptitud para las lenguas clásicas, y que piensan ser oficiales de Correos o de Telégrafos, o trabajar en una casa de comercio, o dedicarse a un oficio? Conozco a muchos que se hallan en este caso. Alguien ha aconsejado que para estos alumnos se funden en España escuelas análogas a las primarias superiores de Francia. Yo creo, sin embargo, que es preferible que continúen asistiendo a los Institutos. Por esta circunstancia, una reforma así sería contraproducente; en lugar de mejorar la enseñanza clásica, impediría su avance, por obligar a recibirla a una multitud de alumnos sin aptitud para ella. Aun en Francia sucede algo de esto. Allí donde tantas de estas cuestiones están en discusión, nadie discute que siguen la enseñanza clásica muchos alumnos que no debieron seguirla, y que su eliminación es indispensable para obtener mejores resultados en las clases de latín y griego. Véase, por ejemplo, el informe de M. Bergson en favor de la enseñanza clásica (*Revue de Paris*, 1.º de mayo de 1923). ¡Qué no sucedería en España! Muy pobre iba a ser nuestra enseñanza de las lenguas clásicas si olvidásemos que, como dice Bergson, «elles ne sont pas destinées à tout le monde», y caeríamos en lo que él y todos lamentan

en Francia: «cette queue de «mauvais élèves» comme on les apellait, qui retardait les progrès des bons (la plupart n'étaient et ne restaient mauvais, d'ailleurs, que parce qu'ils n'étaient pas là ou ils auraient pu devenir bons)». También en España, por otra razón, debe plantearse este problema de modo muy distinto que en Francia. En nuestros Institutos, lo menos malo es la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias; en lo demás, los resultados son muy escasos. En los liceos franceses, por el contrario, la enseñanza clásica es la mejor. La reforma Bérard significa en Francia hacer obligatoria la enseñanza que allí goza de más prestigio; la misma reforma significaría en España ponerlo peor. Y finalmente, una reforma como la de Bérard sería un error en España, por la sencilla razón de que es *impossible*; ni en dos, ni en cuatro, ni en 10 años puede organizarse en *todos* los Institutos españoles una enseñanza clásica que merezca este nombre. Y siendo así, ¿no sería mejor trabajar por que el latín y el griego se enseñen bien en cinco o seis Institutos, en lugar de pedir que se establezca un plan de estudios con cuatro, cinco, seis o siete cursos de latín obligatorios para todos? Esto sería una victoria que no pasaría de la *Gaceta*; lo otro, una victoria de verdad. Con cinco ó seis buenos Institutos de enseñanza clásica, desde luego, podría hacerse ésta obligatoria para los alumnos que ingresen en la Facultad de Filosofía y Letras, y voluntaria para los demás. Y cuando la enseñanza clásica dada en estos cinco o seis Institutos hubiese mostrado su eficacia y ganado el prestigio que ahora no tiene entre nosotros, entonces sería el momento de discutir si debería extenderse a todos los alumnos. Triste es decirlo; pero si dentro de 10 años supiesen latín todos nuestros licenciados en Historia, y latín y griego todos nuestros licenciados en Letras y Filosofía, habríamos realizado un progreso enorme. Por el momento, no podemos aspirar a más.

Estas circunstancias especiales de España aconsejan que no sigamos al pie de la

letra el ejemplo de otros países; pero, además, no parece que el «ejemplo del mundo» sea enteramente como pudiera inferirse de los artículos de usted. Si quiere decir usted que en los pueblos más cultos existe *entre otras* una enseñanza secundaria caracterizada por un estudio de las lenguas clásicas, que se prolonga años y años, verdad es, y hace usted una buena obra enterando de ello al público español. No obstante, en su artículo «El ejemplo del mundo», después de anunciar que va a «descubrir lo que son en el extranjero los estudios de segunda enseñanza», en realidad, sólo habla de la enseñanza secundaria clásica, con lo cual el lector puede creer que es la única que existe, cuando, por el contrario, la regla en Europa es que al lado de la enseñanza clásica exista otra sin latín ni griego. Los únicos datos de que dispongo aquí no son recientes, pero están tomados, entre otras obras, de la de Horn, citada por usted. En Prusia, por ejemplo (me refiero, como usted, a la reforma 1900-1901), además de los gimnasios y de los gimnasios reales, existen, no sólo las escuelas reales, sino también las escuelas reales superiores. En ellas no se estudia latín, y, sin embargo, el decreto imperial de 26 de noviembre de 1900 da el mismo valor a la cultura general de los tres establecimientos. La duración de los estudios (distribuidos en seis clases) es la misma en los tres: nueve años (no 6). En Austria (reforma 1909), además del gimnasio (ocho años), existe la escuela real, sin latín (siete años). En Hungría también existen gimnasios (ocho años) y escuelas reales, sin latín (ocho años). En Holanda gimnasios (seis años) y escuelas burguesas, sin latín (cinco años de estudios). En Suecia, gimnasios con latín y gimnasios reales sin latín. En Bélgica, Suiza y Dinamarca, la misma dualidad. Inglaterra tiene, además de las *Public Schools* de que usted habla, otras secundarias, aun más numerosas y de tipos diversos, en las cuales no siempre se estudia latín, y en la misma *Public Schools* suele haber una sección moderna. Por otra parte, el latín no es obligatorio para obtener algunas de las sanciones establecidas

para la segunda enseñanza, pues allí ésta tiene, no sólo sanción, sino muchas más que otros países. (Permitame usted también esta rectificación: si damos a «bachillerato» la significación que tiene en español, no puede decirse que los ingleses lo estudian en la Universidad: «Bachelor» no equivale a bachiller, sino a licenciado). Acerca de Francia, este dato: de las cuatro secciones existentes en el bachillerato francés, la que ha dado peores resultados no ha sido la sección sin latín, sino precisamente una de las tres con latín: la sección latín-lenguas vivas. Al decir usted en su artículo que «los búlgaros no estudian latín ni griego más que en el bachillerato clásico», aun contribuye más a dar la impresión inexacta de que en todos los demás países de que habla sí se estudian las lenguas clásicas en todas las formas de enseñanza secundaria. Esto, por lo que se refiere a los hechos. Por lo que hace a las opiniones, el problema de si debe existir, además de la enseñanza secundaria con lenguas clásicas, otras sin ellas no es un problema que por el mundo den por resuelto. Mejor dicho, está resuelto, en cuanto nadie discute que deben existir ambas enseñanzas; lo que se discute es si pueden ser equivalentes. Pero esto se discute. Y se discute hasta en Francia. La reforma reciente de la segunda enseñanza francesa no puede decirse que representa la opinión del país, sino sólo una parte de ella. Contra la reforma se declararon el Consejo de Instrucción pública, la Facultad de Letras de la Sorbona y, sobre todo, su decano M. Brunot; M. Buisson, M. Lanson, ahora director de la Escuela Normal Superior; el director del Museo Pedagógico, etcétera, etc. La federación de profesores de liceo, en su Congreso de 1925, votó en contra del latín obligatorio (5 406 votos en contra y 256 en pro). Si no recuerdo mal, tampoco el helenista Alfred Croiset aprobó enteramente la reforma. Y M. Bergson, una de las personas que más se han señalado en la defensa de la enseñanza clásica, no aprueba, sin embargo, la supresión de una enseñanza secundaria sin latín; lo que sí dice es que no debe dársele el mismo va-

lor que a la clásica. (V. su informe ya citado.)

En Inglaterra también continúa esta discusión. Quizás usted recuerde que poco antes de terminar la guerra la llevaron a la prensa diaria los partidarios de las dos opiniones. Y aun en enero del año pasado discutían este problema, en la Educational Conference de Londres, el *Headmaster* de Marlborough y el de Rugby. El *Headmaster* de Rugby (y usted sabe muy bien lo que Rugby representa en la educación inglesa) sostuvo entonces que sin latín ni griego, pero con alemán, puede llegarse a los mismos resultados que con ellos. Mr. Paton, *Headmaster* de la Grammar School de Manchester y uno de los mejores profesores ingleses de latín, piensa que deben estudiar lenguas clásicas sólo quienes puedan llegar a conocerlas bien, que son, naturalmente, una minoría. Sir M. Sadler (y tampoco es preciso decir a usted quién es Sadler) cree, como nuestro D. Francisco Giner (que, por cierto, no era un clasicista), que la segunda enseñanza no debe considerarse como un período distinto de la primera y que debe haber no sólo dos, sino varias formas de ella.

No parece, pues, que esté definitivamente probado que la enseñanza clásica deba ser obligatoria, ni que la moderna no pueda ser equivalente a ella. Por eso se discute este problema, y por eso es bueno que en España lo discutan personas como usted. Pero por eso mismo sería muy grave darlo como resuelto al implantar una reforma. Más juicioso sería seguir este consejo de un libro publicado por el «Board of Education» de Inglaterra («The report of the committee on the position of modern languages in the educational system of Great Britain»): «it is often questioned, without due ground of experience, whether Modern Studies can afford an education equivalent to the best classical education. To these questionings it may be replied that the experiment has not yet been tried. The discipline obviously cannot be identical, but it may nevertheless be equivalent; and the equivalence cannot be denied by the wise

until the experiment has had a full trial with all favourable conditions throughout at least a whole generation» (1).

EL V CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA (2)

por M. A. Favières,

Profesor de Filosofía en el Liceo de Lila.

Praga, 27 30 de agosto de 1923

La Oficina Internacional de las Federaciones nacionales del personal de la Enseñanza secundaria pública ha celebrado este año, en Praga, su V Congreso internacional. Tomaron parte en él 20 naciones (3), representadas la mayor parte por Delegados oficiales de su Gobierno. En Francia, el Ministerio de Instrucción pública había designado a M. Petit Dutaillys, Inspector general, y a M. Guy, Rector de la Academia de Grenoble; diversas Sociedades y Federaciones delegaron en profesores de su seno; además, una veintena de profesores y profesoras representaban la segunda enseñanza francesa. El total de congresistas, eran unos 100, sin contar los checoslovacos, que habían acudido en gran número.

No nos detendremos en trazar el cuadro de la cordialidad, del interés, de la suntuosidad que se habían preparado en Bratislava a los congresistas, desde su llegada a la estación misma hasta su salida de la nación checoslovaca: inauguración oficial

(1) Con frecuencia se duda, sin una base suficiente de experiencia, si los estudios modernos pueden proporcionar una educación equivalente a la mejor educación clásica. A estas dudas puede contestarse que el experimento no se ha ensayado todavía. Es claro que la disciplina no puede ser idéntica, pero puede, sin embargo, ser equivalente; y la equivalencia no puede ser negada por el sabio hasta que el experimento haya proporcionado una prueba completa con todas las condiciones favorables a través de una generación entera, por lo menos.

(2) Extracto del informe publicado en la *Revue Universitaire*, del mes de enero.

(3) Inglaterra, Austria, Bélgica, Bulgaria, Estonia, Francia, España, Estados Unidos de América, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Polonia, Rusia, Suecia, Checoslovaquia, Turquía, Ucrania, Yugoslavia.

de los trabajos del Congreso en la Casa Municipal, visita a la ciudad, visita a las escuelas y a la Exposición de enseñanza secundaria, función de gala en el teatro (*La novia vendida*, de Smetana), recepción de las señoras por la *Asociación de estudiantes checoslovacos*, banquetes ofrecidos por el Ministerio de Instrucción pública y por la *Federación de Profesores*, recepción en la *Casa laica francesa*, almuerzo en Blansco y visita de las grutas de Macocha, ofrecidos por la Municipalidad de Brno, banquete en Brno, almuerzo en Bratislava, después de una simpática recepción en la estación; visita de la Exposición oriental de Bratislava, visita de Viena a cuenta de la legación checoslovaca, etcétera, etc...

Y, sin embargo, las sesiones del Congreso propiamente dicho han dado lugar a los debates más corteses, pero más animados y siempre los más instructivos. Considerando la duración de las deliberaciones, hubo dos problemas cuya importancia sobrepusió en mucho a todos los demás: la *formación pedagógica de los profesores* y la *educación moral en la Universidad*.

Acerca del primero, se presentaron, desde luego, dos tesis opuestas. M. Chlup, profesor en la Universidad de Brno, estimaba que la formación pedagógica requiere tantos esfuerzos especiales como los estudios técnicos: filosofía, sociología, moral, biología, psicología, estética, metodología son otras tantas disciplinas cuya adquisición es necesaria para la preparación pedagógica del futuro profesor, disciplinas que, por lo demás, exigen un gran lujo de Institutos apropiados, de laboratorios, de escuelas prácticas de aplicación. M. Veitz (Checoslovaquia) precisa aún más estos puntos de vista y los completa (organización de liceos de aplicación, viajes de estudio, curso de estudios consagrados exclusivamente a la pedagogía). La delegación francesa, cuyos avisados intérpretes han sido MM. Fedel y Berthod, ha producido gran sorpresa exponiendo la tesis contraria: la pedagogía va siendo invasora; los métodos científicos que se preconizan son

pesados, poco seguros, desprovistos de eficacia. Lo que importa ante todo es la vocación, ciertas aptitudes innatas, y principalmente dominar desde gran altura lo que se enseña. Se añadirá útilmente a estas condiciones algunos consejos de orden completamente práctico, para lo cual será suficiente una media hora. Después de lo cual, el profesor dando sus clases es como se hará poco a poco dueño de su método. MM. Fedel y Berthod, después de haber expuesto esta tesis radical, han hecho observar que, por su parte, estaban dispuestos a presentar algunas reservas: aceptarían algunas nociones históricas sobre los grandes sistemas de educación y un período probatorio muy corto.

Entre estas dos opiniones opuestas se han manifestado varias tesis intermedias. Con una animación completamente italiana, M. Ferretti ha expuesto una opinión media, y que en sí misma no estaba falta de interés: los futuros profesores deberían ser iniciados en la historia de las ciencias que están encargados de enseñar; tendrían así la intuición de cómo se ha formado, del «devenir» y del progreso de la disciplina que enseñan a sus alumnos, y su enseñanza sería por esto verdaderamente viva: ya no se es bergsonianos. Habiéndose aplazado para el día siguiente la discusión, M. Chlup aportó una réplica interesante a las objeciones que se habían hecho la víspera sobre su concepción de una pedagogía «integral». Se ha hecho observar juiciosamente que el profesor francés, preparado para sus funciones por dos o tres años de escuela primaria superior, seguidos de tres o cuatro años de estudios especiales, no necesitaba la misma iniciación pedagógica que los extranjeros, cuya cultura general superior está menos desarrollada. Finalmente, después de algunas observaciones de los Sres. Petit Dutailles, Benthod y Raby, y de una información de mayor interés, debida a M. Léné, sobre lo que pasa en Suecia, en este respecto, la Asamblea ha emitido por unanimidad el siguiente voto:

«El Congreso,

Después de haber oído la exposición de

las diversas ideas emitidas acerca de la preparación pedagógica, estima que no es imposible conciliar esas diversas ideas:

Juzga que la primera cualidad que hay que pedir al profesor es la posesión de una fuerte cultura general, unida al conocimiento profundo de su propia especialidad; juzga también que la preparación pedagógica hecha con la debida medida y según el espíritu, las tradiciones y las necesidades de cada nación, por una combinación racional del método filosófico, del método histórico y de la aplicación práctica, puede ayudar y desenvolver la vocación pedagógica, que es la cualidad indispensable del profesor.

Emite el voto, además, de que, en la preparación general del profesor se tengan en cuenta el desarrollo histórico de la cultura general y de la ciencia especial que está llamado a enseñar, de suerte que su enseñanza pueda desenvolver en los niños el espíritu de iniciativa y de reflexión personal.

Queda entendido que toda preparación pedagógica debe ser objeto de una retribución especial.»

Los profesores checos atribuían la mayor importancia a la cuestión de la educación moral en la Universidad, y por su expresa solicitud había sido inscrita esta cuestión en la orden del día del Congreso. La idea de una moral independiente de toda religión revelada no es todavía muy familiar en Checoslovaquia, ni, por lo demás, en otras naciones, sobre todo protestantes, y nuestros colegas tenían curiosidad por conocer la opinión de los franceses, sobre este punto especialmente. M. Klima (checoeslovaco), leyó un informe amplio y bien documentado: cursos sistemáticos de moral debían permitir a los alumnos darse cuenta de la importancia de las verdades morales para la vida interior del hombre y para el bien de la Humanidad. M. Favières, en nombre de la delegación francesa, presenta un informe: la educación moral no puede depender de una enseñanza especial: es fruto natural de la enseñanza secundaria, entendida como cultura general y como formación

del «hombre honorable». La vida moral no puede tener su principio en la vida religiosa; ésta es la tradición constante de los grandes pensadores franceses; y tal es la opinión de los grandes moralistas, aun los cristianos (Montaigne, Pascal, según algunos textos de los *Pensamientos*; Descartes, Malebranche, Leibniz, Kant). Hay esencialmente en nosotros lo universal, que nos desborda y excede (comunidad de las almas en su adhesión a la verdad); la vida intelectual no tiene sentido, sino porque abraza el universo; adquirir de este hecho una conciencia profunda, integral y precisa, y expresarla naturalmente en sus acciones, he ahí la moral. Por esto ella nos excita a una vida superior y nos da acceso a la felicidad. Mlle. Roussova, de la Universidad ucraniana de Praga, opone a esta tesis, con una animación persuasiva, la concepción de una moral fundada sobre la viveza de los sentimientos, la admiración por los héroes de la verdad y de la justicia, el universal e imperecedero amor. Los eslavos parecían, en general, simpáticos hacia esta actitud, mientras que los latinos, especialmente los italianos, apoyaban las conclusiones de M. Favières. Se podría fácilmente llegar a un acuerdo en cuanto a las aplicaciones prácticas en la enseñanza secundaria. Y, sin embargo, desde este punto de vista, apareció otro principio de divergencia: los unos, M. Van Lède (Bélgica), y M. Cope (Francia), creen posible una enseñanza dogmática de la moral; otros piensan, por el contrario, que hay que atenerse a la virtud propia de la cultura secundaria, y esto por diferentes razones: porque hay en ella el principio de una vida moral superior, a condición de que esta cultura comprenda la enseñanza imparcial de la filosofía (messieurs Berthod, Favières, Ferretti), porque una enseñanza moral sistemática podría atentar a la libertad de conciencia (M. Ruzicka); porque el profesor no debe sustituir, imitándole, al ministro del culto, y, en consecuencia, no debe «catequizar» (M. Veitz). Tantas actitudes diferentes crean cierta confusión en los debates y aun en los espíritus. M. Ferretti la lleva a

su colmo, declarando que el liceo debe ser el «campo de batalla» en que el profesor combatirá la religión. M. Fedel separa de la discusión el principio de la neutralidad escolar, de la «laicidad», sobre el cual es posible entenderse: después, para el resto, hace nombrar una Comisión encargada de elaborar una moción que satisfaga a todos (MM. Berthod, Favières, Fedel, Ferrretti, Ruzicka, Sánchez, Veitz). Después de largos esfuerzos para concertarse la Comisión, presenta un texto que reúne la unanimidad de los votos de la Asamblea:

«I.—Se acuerda que la enseñanza de la moral respetará la libertad de conciencia y la libertad de pensamiento.

«II.—Cualquiera que sea la forma dada a esta enseñanza, el Congreso piensa que la enseñanza secundaria, por sí misma, posee una virtud educadora y moralizadora.

«III.—Piensa también que esta enseñanza moral debe llevar al niño a desarrollar la reflexión individual y crítica para la investigación del bien.

«IV.—En los programas de las clases superiores debe figurar un curso de filosofía que comprenda no solamente la psicología y la lógica, sino también la historia imparcial y crítica de las ideas morales y de las teorías metafísicas.

«V.—Esta enseñanza debe darse por el profesor normal de Filosofía.»

En lo que concierne a la colaboración de la escuela y de la familia, numerosos congresistas han aportado sugestiva documentación, sacada de su propia experiencia, especialmente MM. Van Damme y Van Lède (Bélgica), MM. Hollocek y Zivanovic (Yugoeslavia), MM. Cizek y Pithard (Checoslovaquia), MM. Clavière y Fedel (Francia), M. Léné (Suecia). Todos juzgan la colaboración familiar, siempre mal ilustrada, rara vez imparcial, con frecuencia inoportuna, y, a veces, peligrosa. La Asamblea estuvo unánime en adoptar la moción siguiente:

«El Congreso piensa que la colaboración entre la escuela y la familia es eminentemente deseable, que está llamada a prestar grandes servicios a la enseñanza

secundaria y a desarrollar los sentimientos de fraternidad y de solidaridad inter-escolares. Pero piensa también que la familia no tiene ninguna cualidad para intervenir en la organización y el funcionamiento de los establecimientos secundarios públicos, ni, con mayor razón, en el nombramiento, ascensos y traslados de los maestros.»

Las cuestiones siguientes han dado lugar, sobre todo, a cambios de puntos de vista, a sugerencias útiles, a ideas fecundas y prácticas, en particular sobre la reforma de la segunda enseñanza (estudio generalizado del español, obligación del latín, naturaleza de la enseñanza filosófica, crítica religiosa en la escuela, enseñanza de la historia, dedicando más tiempo a la evolución de las creencias y de las ideas, moderación en la enseñanza de las ciencias), y sobre la concepción de la enseñanza femenina: en el momento en que parece dibujarse en Francia, entre el personal secundario femenino, un movimiento contra la identidad de los programas femeninos y masculinos, es interesante conocer con qué insistencia se reclama esta identidad por las federaciones femeninas en el Extranjero: Mme. Bouzova (Checoslovaquia), y Mlle. Forest (Inglaterra), unánimemente aprobadas por la Asamblea, han corroborado las declaraciones de mademoiselle Gagnot, que ha expuesto la doctrina de la *Federación* francesa (unidad de preparación, identidad de programas, igualdad de horas de servicio y de sueldos). La cuestión del cambio de profesores ha sido precisada, en sus modalidades prácticas, por las comunicaciones de mademoiselle Gagnot, por Francia, y de monsieur Bruderhans, por Checoslovaquia. M. Van Lède (Bélgica) se ocupó también del cambio de alumnos, que el *Comité internacional* debía igualmente organizar...

No ha sido posible dar aquí más que un extracto muy seco y muy pálido de lo que fueron aquellos días de estudio, de observaciones, de informaciones, cuyo beneficio inmediato es ya considerable.

REVISTA DE REVISTAS

Revue Psychologique.—*Bruselas.**Volumen III. Año 1910.*

Memorias originales.—*J. Varendonck:* Fobias de los niños.

H. Lorent: La imprecisión del lenguaje en los escolares.

Ioteyko y Kipiani: Las bases psicológicas de la educación sensorial.

Bechterew: El método objetivo aplicado al estudio de la personalidad.—El autor destaca las ventajas que pueden esperarse del método objetivo y las restricciones que deben ponersele.

La psicología objetiva no da a la imaginación todo lo que es costumbre pedir a las indagaciones psicológicas. En la psicología subjetiva, sobre todo cuando falta el testimonio del sujeto, los datos de la observación son completados por otros que se sacan de sí mismo. Se atribuye al otro lo que, en parecido caso, hubiera sentido uno mismo. Se olvida que la vida neuro-psicológica es un producto de la experiencia personal de cada uno, experiencia que se adquiere en condiciones desiguales, y debe dejar en los centros cerebrales huellas muy diferentes. Se llega así a construir hipótesis que se confunden con las realidades, en detrimento, ciertamente, de la síntesis científica.

La psicología objetiva no lleva ni tan lejos ni tan alto como la introspección. El estudio objetivo se ciñe al esquema de los reflejos y ofrece fórmulas bien prosaicas. Sin embargo, es el que da la clave del gran enigma, el que liga al desenvolvimiento del organismo los fenómenos atribuidos al alma y envueltos en la aureola de una existencia inmaterial. Descubre la filiación de estos fenómenos desde la contractilidad del protoplasma, y este hecho amplía el horizonte más que el vuelo atrevido de la psicología subjetiva. La fijación de los hechos que hasta ahora han pasado por incommensurables permite esperar que la psicología objetiva llenará un día el abis-

mo que separa la ciencia natural del mundo del pensamiento.

L. Van der Noot: Papel de los sentidos en la memorización de los niños.—La intervención variable de los sentidos en los fenómenos de memoria—la visión del objeto con su color propio, por ejemplo, aumenta la intensidad de la impresión y refuerza considerablemente su retentividad, mientras que el sopesarlo no parece facilitar su memorización—debe encontrar, naturalmente, su aplicación en los métodos de enseñanza. Se ve que las diferentes sensibilidades afinadas y adaptadas pueden ayudar, poderosamente, a la adquisición de los conocimientos y que no se debe olvidar apelar a ello tan frecuentemente como sea posible. Es preciso, pues, procurar ampliar su dominio, el campo de experimentación por los sentidos, desarrollando la susceptibilidad de éstos por una serie de ejercicios bien graduados.

J. Weill y R. Nellen: Contribución al estudio de la memoria de las imágenes en el niño.

Volumen IV. Año 1911.

Memorias originales.—*Stafanowska:* El niño, la naturaleza y la enseñanza de las ciencias naturales.—Quizás no esté lejano el tiempo en que se realice el éxodo de las escuelas a los campos. Las colonias escolares, diseminadas en medio de los jardines, de las praderas y de los bosques, se desenvolverán en las condiciones naturales, bajo la dirección de educadores competentes. Pero, antes de ver la creación de las *escuelas-jardines*, ya en la hora actual, es necesario reformar la enseñanza de las ciencias naturales y, ante todo, es preciso dejar de enseñar por medio de cádáveres y de imágenes. Esta reforma, introducida ya en las escuelas llamadas «nuevas», debe penetrar sin retraso en todas las escuelas actuales.

Omer Buyse: El problema psicofísico del aprendizaje.—Para preparar al organismo humano, mediante la educación técnica, para su papel de productor, preciso es acumular hechos y trazar un programa, algunas de cuyas líneas generales se-

rían: 1.º Determinar con precisión, mediante ensayos que se refieran a un gran número de casos, las cualidades fisiológicas y psicológicas requeridas por el trabajo profesional en algunos oficios tipos. 2.º Evaluar, por experiencias en unidades mecánicas, el trabajo absorbido por ciertas operaciones-tipos que son consideradas como exigentes de un esfuerzo máximo en las principales profesiones manuales. 3.º Establecer el estado de fatiga del sujeto experimentado en cada paso. 4.º Cuáles sean las leyes y efectos del entrenamiento. 5.º Definir las aptitudes intelectuales favorables a las profesiones manuales fundamentales. 6.º Demostrar en qué medida actúa la inteligencia sobre el rendimiento del obrero en los trabajos industriales. 7.º Determinar, mediante ensayos, las características de una buena memoria orgánica y su influjo sobre la calidad del obrero. 8.º Cómo perfeccionar las cualidades de atención y concentración que parecen el eje de la aptitud del obrero. 9.º Definir las aptitudes psíquicas. Determinar experimentalmente una serie de ejercicios especiales adecuados para aumentar el grado de dominio que posee el aprendiz sobre sus movimientos y su coordinación. 10. Métodos de ensayo para aprender en el aprendizaje y en el trabajo de los adultos la acomodación mental; es decir, la exactitud posible del juicio que aprecia el esfuerzo que es preciso hacer en el trabajo.

En fin: el punto capital del programa sería el someter a un análisis exacto el valor científico de los tipos de los trabajos manuales y de los métodos de redescubrimiento por manipulaciones personales hechas por los alumnos en las ciencias físicas y técnicas, métodos que se introducen cada vez más en las escuelas generales primarias, medias y técnicas de los diversos países, bajo el imperio de las preocupaciones económicas.

M. E. Vinck: El derecho del niño desde el punto de vista legal.

M. Jacmain y Decroly y otros: Discursos de apertura del I Congreso internacional de Pedagogía.

H. Lorent: Sobre un método sintético del dibujo del natural.

El croquis, ese dibujo vivo y ligero, es un elemento auxiliar para todas las ramas de la enseñanza, e introduce en ésta la idea nueva del movimiento. La enseñanza del dibujo del croquis por el método inverso al analítico es muy sencilla. Todo el método está contenido en la idea de que la línea es un movimiento.

- Volumen V. Año 1912.

Memorias originales.—*Ladislav Nagy:* La enseñanza de la Paidología para los pedagogos, los médicos y el personal de los tribunales para la infancia.—*M. A. Sluys:* La enseñanza de la Paidología en la Escuela Normal y en la Universidad.—*I. Ioteyko:* La enseñanza de la Paidología.—*Francia:* Organización de un laboratorio de Paidología.—*V. Kipiano:* Los tropismos en los escolares. Estos trabajos son memorias presentadas y discursos pronunciados en el I Congreso internacional de Paidología.

Volumen VI. Año 1913.

Memorias originales.—*I. Ioteyko:* Las defensas psíquicas. El dolor.—*N. Braunschhausen:* Métodos y resultados del estudio experimental de la memoria. Este trabajo es un bosquejo del libro que con el mismo título publicó el autor en Langensalza (Hermann Beyer, editor). Resume, con aportaciones personales valiosas, los estudios minuciosos de estos últimos años consagrados al estudio experimental de los diversos aspectos y problemas de la memoria, y especialmente de la obra admirable de Ebbinghaus.

M. V. Chichlonesku: El sistema de las escuelas primarias de Mannheim.—Es bien sabido que la organización de Mannheim no es sino la expansión y el complemento del movimiento en favor de la educación, de la infancia débil de espíritu.

I. Ioteyko: El fin y las tendencias de la Facultad internacional de Paidología de Bruselas. La psicología comparada del niño y del adulto.—Cuál de las dos sea más difícil de conocer.—Encuesta de la

Facultad de Paidología.—Los Sres. Sante de Sanctis, M. G. Sergi y Piasecki coinciden en apreciar como más difícil la psicología del niño, por estar en plena evolución, más sometida a los influjos exteriores y por no poder apelarse para la exploración sino al método objetivo, ya que la introspección es tan insegura en el niño.

En cambio, el profesor Rossolino piensa que es más fácil la psicología del niño, porque presenta el depósito de los elementos de la psicología del adulto, y porque está en contacto con la patología que facilita la comprensión de muchos fenómenos psíquicos.

Para la Dra. Ioteyko, el método de investigación es más difícil en la psicología del niño que en la del adulto; pero el contenido mental del niño es más reducido, más descomponible y más simple, y su psicología, menos compleja, y, por lo mismo, más fácil de conocer. Su variabilidad y sus incesantes transformaciones presentan cierta dificultad; pero para un observador atento facilitan, por el contrario, la tarea.

P. Hertz: El crecimiento de los niños.—Comunicación presentada al Congreso internacional de Paidología.

S. Nowak: El sentimiento de justicia en algunos niños polacos.

Dr. N. Eusch: El médico de escuela y el tubo digestivo del escolar.

R. Buyse: Del papel de la escuela en la solución del problema social.

Marie Sipska.—Librach: Sobre las relaciones entre la agudeza sensorial y la inteligencia.—El fin de las investigaciones consistía en averiguar si existe una relación entre el grado de las percepciones sensibles de los niños y el grado de su inteligencia, es decir, si hay diferencias entre la agudeza visual de los niños menos inteligentes y la de las niñas más inteligentes.

La conclusión que se deriva de este estudio es la siguiente: la acuidad sensorial desempeña un papel considerable para la inteligencia de los jóvenes; los más inteligentes entre ellos son avanzados sensoriales; los sentidos afinados constituyen para ellos *medios de desenvolvimiento inte-*

lectual. Con la edad, el espíritu madura y se desenvuelve, se hace cada vez más independiente, la insuficiencia sensorial no tiene tanta importancia, no es sino un obstáculo; el espíritu lo puede desafiar y superar por otros medios que se ha creado.

P. Sollier: Las bases psicológicas del método froebeliano.

Ioteyko: El método Montessori y la educación de los sentidos.

Volumen VII. Año 1914.

Memorias originales.—Aug. Le C...: Contribución a la paidología física e intelectual.—Observación de tres niñas.

Informe general de la Universidad popular de Cracovia.—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LA CONSTITUCIÓN ALEMANA

por el prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

1. El *Derecho constitucional alemán*, el del Imperio, como el de la República del Reich, se han condensado en un texto *codificado*. Esto no obstante, la comprensión e interpretación de este Derecho en sus dos formas—imperial monárquica y republicana—suscita un grave problema, que parecía resuelto históricamente bajo el Imperio; pero que se ha renovado al establecerse la forma republicana bajo la Constitución de 1919. Surge el problema a que nos referimos al considerar la naturaleza del Estado alemán, como formación política producida merced a una unión de Estados, realizada con el Imperio de un modo claramente *federativo*, bajo la hegemonía de Prusia, y mantenida con otro espíritu al elaborarse la Constitución de Weimar de 1919.

2. Se debe recordar que, según la Constitución de 1871, el Imperio alemán era una «Confederación perpetua», convenida «para la protección del territorio federal y del Derecho en él en vigor, así como también para asegurar la prosperidad del

pueblo alemán» (1). Pero ¿qué unión era ésta? ¿Qué figura política surgiera de ese convenio entre Estados, creador del *Imperio alemán*? Las discusiones que de tiempo atrás se sostuvieron acerca de la naturaleza de estas *uniones de Estados*, y más concretamente del puro *Estado federal*, encontraron ocasión de agudizarse al definir el nuevo Imperio. La discusión tomara en Alemania ya caracteres de gran intensidad al definir la Confederación de la Alemania del Norte (Constitución de 1867). La doctrina *interpretativa y constructiva* que se venía elaborando entrañaba dos problemas: el uno, previo y general, y el otro, especial y concreto; estribaba el primero en decidir si de la unión (obra de historia) de varios Estados, puede surgir un Estado, sin que por ello se anulen dichos Estados; el segundo consistía en decidir si, mediante la Constitución de 1871, se creaba, en efecto, un *nuevo Estado distinto*, persistiendo, no obstante, los anteriores. La solución del problema general se contenía y contiene en la *doctrina del Estado federal*, doctrina que, si tiene una larga formación teórica e ideológica, al fin se hubo de elaborar especialmente en el proceso histórico de la República norteamericana; como sugestión o exigencia de necesidades reales y prácticas; lo característico de tal doctrina estriba, sin duda, en la afirmación de la sustantividad del Estado, que se constituye por la unión de Estados que persisten como tales Estados, a la vez que son elementos y miembros del Estado federal.

3. Pero la teoría—y el hecho mismo del Estado federal—tenía que tropezar, en la doctrina y en la vida de los Estados, con dificultades graves, opuestas por la ideología política generadora del régimen constitucional de los grandes Estados europeos nacionales unificados, ideología que descansaba, y descansa aún, en conceptos puros, absolutos y simplistas, a veces, de la soberanía—una y única—de la ley—expresión unificadora y uniforme de una voluntad—de la autoridad—única como su-

prema—y de la unidad política—antifederativa—. Dados tales conceptos, no se podía admitir más Estado que el *soberano—independiente*—, y que, por tanto, no está materialmente sometido a otro, ni toleraría en su seno la acción de otro, siendo él, en efecto, la *única autoridad*, y no habiendo más *ley* que *su ley*. La unidad política, condición de un Estado, rechaza la idea del Estado compuesto de Estados, porque o es un nuevo Estado—*sin Estados componentes*—, o una mera *Confederación* de Estados *sin Estado*. Pero la realidad ha venido a provocar la necesidad de una nueva doctrina, capaz de explicar *los hechos* de unidades políticas complejas (*Estados federales*) que son verdaderos *Estados* (soberanos) *de Estados* (con soberanía), o *Estados unidos* que forman *Estado*.

4. Un Estado federal es, en definitiva, un Estado soberano, y *es* Estado, cuando tiene por su parte—fundamento real—un pueblo propio, constituido por la coincidencia de sentimientos, de aspiraciones, de intereses y de ideal de otros Estados que conservan su unidad *étnica*: su pueblo; en este respecto—*sociológico e histórico*—, el supuesto real de un Estado federal es la existencia de un *pueblo de pueblos*.

«Todo Estado, dice Laband, supone un pueblo, porque su naturaleza representa precisamente la reglamentación jurídica de una comunidad popular. No podría concebirse un Estado federal sin comunidad federal...» «No podría, añade, refiriéndose a Alemania, representarse la subordinación de los Estados particulares al Imperio de otra manera que con sus territorios y súbditos; por los Estados particulares, la población se encuentra dividida en otros tantos pueblos diferentes, y sólo mediante esta organización constitucional superior es como esos pueblos forman la unidad del pueblo del Imperio.» (Laband, *Droit Pal. allem.*, ob. cit., I, 133.)

En el respecto *jurídico y político*, el Estado federal supone un régimen de compatibilidad de *personalidades* y de *soberanías*; así, para que pueda hablarse de

(1) Preámbulo de la *Const.* de 1871.

un Estado federal; es preciso que se haya producido una personalidad jurídica en un pueblo; pero sobre la base del respeto a las personalidades jurídicas—reales—de los pueblos componentes, y con poder propio soberano, como los Estados miembros que son también *Estados*.

En el Estado federal no hay, pues, una soberanía que se distribuya entre el Estado colectivo y los particulares (Waitz, *Politik*, pág. 266), ni aquél absorbe íntegramente el poder soberano en la nueva formación, ni reduce a los Estados componentes a la condición de Estados *no* soberanos.

Zörn define el Estado federal «un Estado de organización pleonárquica». (Véase Laband, ob. cit., I, pág. 207, nota. Zörn, *Staatsrecht*, I.)

5. En suma: el Estado federal *es, sociológicamente*, una sociedad de sociedades, un *pueblo de pueblos*; *jurídicamente, debe ser una personalidad distinta*, con su conciencia propia compatible con otras personalidades de análoga naturaleza (territoriales, políticas); por último, *políticamente*, el Estado federal *requiere una soberanía*, que se afirmará en su esfera, diferente de la que se reserven cada uno de los Estados miembros.

6. El enlace de esta doctrina general realista con las manifestaciones del *federalismo* constitucional suscita las dificultades prácticas con que se ha tropezado siempre al condensar en *estructura* y en *normas—Constitución—* la situación de *pueblo de pueblos*. Se trata de encontrar la *fórmula jurídica* en un *sistema de garantías* de la personalidad de la comunidad política, real—*pueblo* americano o argentino, o pueblo alemán—, *sin* anular la propia personalidad de los pueblos componentes: *the good people of Virginia* (1), «los pueblos de los veintidós cantones soberanos de Suiza» (2), las *provincias* argentinas; bajo el Imperio alemán los reinos (Estados) de Prusia, Baviera, etc.,

(1) Del *Bill of Rights*, de Virginia de 1776.

(2) *Const. fed. suiza* de 29 de mayo de 1874, artículo 1.º Lo cual no obsta para que luego se hable del «pueblo suizo»; véase, por ejemplo, art. 120.

bajo la República los *Länder*—¿países y regiones?—Y he aquí cómo surgía el problema concreto en la Constitución alemana: el Imperio establecido por ésta, ¿era un nuevo Estado, o una *Confederación*? Si era un Estado, ¿qué tipo de Estado era? Su establecimiento ¿determinaba la anulación de las soberanías de los Estados particulares? La organización política consagrada por la Constitución ¿era un Estado federal, obra del pueblo alemán, o una fórmula (la fórmula bismarckiana) para desarrollar la acción de una fuerza absorbente de *unificación*?

7. No llegó a establecerse un acuerdo entre los comentaristas alemanes al definir políticamente el Imperio. No interesa ahora recordar la diversidad de opiniones mantenidas.

Al estudiar el problema, con respecto a la Constitución de 1871, nos inclinábamos, con ciertas esenciales reservas, a la tesis de Laband, favorable a la existencia de un Estado alemán—Estado de Estados—federal. A nuestro juicio, decíamos, el Imperio alemán *es* un Estado, y *es*, además, Estado de Estados; *es un* Estado: 1.º, en el respecto *sociológico*, porque tiene un pueblo propio; «no puede representarse el Imperio alemán sin el pueblo alemán» (Laband, ob. cit., I, pág. 161); 2.º, en el *jurídico*, porque la Constitución recoge y sintetiza, en un sistema de condiciones, la personalidad real del pueblo, y 3.º, en el político, porque la soberanía del Imperio se hace efectiva mediante una *estructura suya*, que refleja la unidad y sustantividad de su vida. Es, además, añadíamos, el Imperio Estado de Estados *federativo*: 1.º, por su origen; Estados que acuerdan establecer una Confederación perpetua, y 2.º, por el desarrollo institucional; la formación del Imperio no se ha realizado decretando la anulación de los Estados.

Lo que ocurre es que el Imperio alemán, bajo la Constitución de 1871, no realizaba de un modo *orgánico* el tipo jurídico y político del Estado federal, que entraña y exige un equilibrio de fuerzas concurrentes, de elementos relativamente ponderados, sin que ninguno de ellos resulte tan

fuerte que determine una dominación excesiva o absorbente. Por otra parte, la existencia del pueblo alemán—real, sin duda—no aparecía íntegramente recogida en el Imperio, ni actuaba el pueblo con acción específica decisiva en la elaboración de la Constitución. En la formación federal alemana del Imperio dominó Prusia. Su Constitución, advierte H. Nawiaski (*Die Grundgedanken der Reichsverfassung*, 1920), no podía ser popular, porque se dirigía, no al pueblo, sino a los Príncipes; sólo los artículos referentes al Reichstag eran generales para todo el país. Por otra parte, la intangibilidad de la Constitución del Imperio estaba no tanto en manos del pueblo alemán como en las de los Gobiernos de los Estados. Recuérdese que bastaba que en el *Bundesrat* se produjera catorce votos en contra de una reforma de la Constitución para que tal reforma quedase rechazada.

8. El problema de la determinación de la naturaleza del lazo constitucional y del Estado, consagrado y organizado por la Constitución, y que alcanzara la solución razonada bajo el Imperio, suscitase de nuevo con términos distintos, al considerar sintéticamente la Constitución de 11 de agosto de 1919. Porque dado el proceso del constitucionalismo alemán, el acto constituyente, expresión del querer soberano, creador de la Constitución de Weimar, no podrá interpretarse de modo tan sencillo como las tramitaciones análogas producidas con ocasión de los cambios constitucionales bruscos, característicos del constitucionalismo francés o español. Las Constituciones alemanas de 1871 y 1919 tenían que resolver el problema previo esencial de la naturaleza del Estado, que había de recibir una consagración expresa y específica con la Constitución misma. Resultaba clarísimo en la génesis de la Constitución de 1871, que era, ante todo, la obra de un pacto expreso entre representantes de Estados, y el debate, como hemos recordado, planteóse para determinar si del pacto surgía una Confederación o un Estado federal. No resulta tan patente lo del pacto en la elaboración de la Constitución de

Weimar, porque su preámbulo no entraña, en efecto, fórmula de pacto expreso. Ya ante él, nadie puede preguntarse si se constituye, con el estatuto aprobado en la gran Asamblea, una Confederación; pero queda en pie el problema de si la Constitución mantiene el carácter federal del Estado alemán, o bien si, mediante ella, Alemania es ya un Estado unitario. (Véase Brunet, ob. cit., pág. 90, citado más arriba, lib. I, cap. V, núm. 6.) Casi todos los juristas alemanes, dice M. Brunet, se han planteado la cuestión que dejamos indicada, dividiéndose abiertamente las opiniones. Por otra parte, aun cuando los «diputados de Weimar, como recuerda M. Vermeil, afirman, con harta sencillez, que no quieren romper con el pasado», lo cual supone que se mantiene cierto lazo de continuidad de proceso con las Constituciones anteriores de 1849 y 1871, sin embargo, la cuestión divide también a los juristas alemanes, y así, mientras L. Wittmayer «niega categóricamente la continuidad» (*Die Weimarer Reichsv.*, 1922), H. B. Gerland sostiene, por el contrario, que «los Comisarios del Pueblo se han limitado a sustituir el Gobierno caído, y que la Asamblea Nacional ha venido a sustituir al Reichstag de 1918, manteniéndose numerosas funciones del Consejo federal bismarckiano». (Vermeil, *La Const. de Weimar et le principe de la dem. allem.*, pág. 275. Cons. F. Giese, *Die Verf. d. D. Reiches*, 1920. Nawiaski, ob. cit.) Parece evidente que la Constitución del *Reich*, aunque tenga el mismo «sujeto jurídico» (concepción de Preuss, autor del proyecto de Constitución), ella ha transformado el Estado alemán, no sólo su organización, sino el Estado íntegramente considerado, especialmente la naturaleza de su federalismo. En primer lugar, como advierte M. Vermeil, «al desaparecer las dinastías (de los diversos Estados), con ellas ha desaparecido la sustancia misma del viejo federalismo, porque los Estados perdieron definitivamente una parte considerable de su soberanía y de su prestigio... Pero, añade que no habría habido un cambio radical y cuasi revolucionario más que en el caso de que el

proyecto de Preusz de 1919 hubiera sido adoptado. Entonces se habría constituido un Estado unitario y dividido a Prusia, aunque sin suprimir las Constituciones y los Parlamentos de los Estados» (pág. 28). En definitiva, la Constitución de 1919 no consolida un Estado unitario—tipo Preusz—y mantiene el tipo del Estado en cierto modo federal—sin pacto—como expresión del querer del pueblo alemán, y salvando la personalidad política muy atenuada de los antiguos *Estados*, transformados en *Países*. Es *Reich* algo más que un Estado unitario descentralizado. Como afirma M. Vermeil, «si los Estados pierden ciertas prerrogativas y ciertos derechos, y hasta quizá, en parte al menos, su carácter de Estados, persisten, sin embargo, como verdaderas entidades geográficas y políticas» (ob. cit., pág. 280). El federalismo *pactista* de 1871 propende a ser, bajo la Constitución de 1919, un federalismo *orgánico*, pero bajo poderes centrales acentuados.

9. Son del mayor interés y en alto grado sugestivas las consideraciones de H. Nawiasky acerca del significado general de la Constitución de 1919. La Constitución de 1871 no podía ser popular. Se dirigía, no al pueblo, sino a los príncipes; sólo los artículos referentes al Reichstag eran, no particulares y para cada Estado, sino generales y para todo el país (ob. cit., páginas 8 y 9). En cambio, la nueva Constitución querría ser para el pueblo alemán: lo proclama el preámbulo, y esta idea del pueblo alemán, autor de la Constitución por obra de un acto de soberanía, explica su variante esencial frente a la Constitución del Imperio. Al tener que reconstruirse Alemania, en 1918-19, ofrecíansele diversas soluciones; descartada la que supondría la disolución de la unidad alemana, quedaban estas tres: o una Confederación; o el Estado unitario, o el Estado federal. Se inclinó la Constitución hacia esta fórmula, que Nawiasky estima viene a confirmar la evolución política alemana, según la diagonal trazada entre las aspiraciones unitarias del pueblo y los particularismos de las ramas y territorios. La tendencia disgregadora es, sin duda, una consecuen-

cia de la Historia; pero la marcha de ésta, por otra parte, revela la progresiva desaparición de los Estados pequeños, de suerte que, siendo numerosísimos al firmarse la paz de Westfalia, sólo quedaban 32 príncipes al consolidarse el Imperio. Acentúase ahora la intensificación de la tendencia integradora, pues al suprimir los príncipes, soporte firme de los particularismos, se ha manifestado poderosa la fuerza unificadora del pueblo, que siente menos la Historia y percibe mejor su potencia al aumentar su masa. En suma: en la Constitución de 1919 se ha conservado, de modo general, la estructura política existente; pero la conmoción revolucionaria ha sido suficientemente seria, y, gracias a ella, sobre el puro criterio *federalista* ha triunfado el sentido unitario, o, mejor, *centralista*, merced al cual se han reforzado las facultades y funciones del Poder central. (Nawiasky, ob., capítulo II, *Die Struktur des Reichs*. Cons. Vermeil, ob. cit., cap. II, I, 1, y capítulo VI. V. *Handbuch der Politik*, 3.^a edic., 1921, vol. III. L. Wittmayer, obra citada, Stier-Somlo, *Die Verf. d. D. R.*, 1920.

10. La historia constitucional alemana tiene, como la de Francia y España, fechas determinables, iniciales de períodos constitucionales distintos, pero con la diferencia de que éstas y los períodos respectivos alcanzan en Alemania, hasta 1918, otra trascendencia: si las iniciales de los movimientos en Francia y España indican el cambio constitucional de Estados formados, en Alemania señalan cambios políticos de un Estado en formación y modificaciones exteriores del Estado, que afectan incluso a la vida internacional.

La Francia actual, como núcleo etnográfico y geográfico, es la continuación, sobre poco más o menos, de la Francia de los Capetos y de Luis XVI, como la España *constitucional* continúa inmediatamente la del *antiguo régimen*, de larga tradición. En cambio, la Alemania de hoy, sólo por sugestión moral y en razón de ciertos influjos históricos, puede decirse que sucede al Sacro Romano Imperio. Políticamente es un Estado nuevo desde

1836-1871. Esto no obstante, en un estudio del desenvolvimiento histórico-político de Alemania, habría que remontarse al Imperio carlovingio. «No es posible comprender la génesis del moderno Estado alemán sin remontarse a la Constitución carlovingia. Lo que llamamos el Imperio alemán recibió su primera organización política en el gran Imperio europeo de Carlomagno.» (Burgess, ob. cit., I, pág. 137.) Y sería necesario, además, conocer las vicisitudes y significación del Sacro Romano Imperio. (Bryce, *Holy Rom. Emp.*; Waitz, ob. cit.; A. Lebon, ob. cit.; Wilson, ob. cit., I, §§ 320 y siguientes.)

11. En los límites en que aquí es preciso moverse, no debemos remontar más allá del año en que el Sacro Romano Imperio, una sombra ya hacía tiempo, deja de existir—1806—: entonces es cuando comienza el proceso de Alemania moderna, con las transformaciones que señalan sus cinco etapas, por lo demás, claramente determinadas. Son ellas las siguientes: 1.^a, desde 1806 a 1814, régimen de la *Confederación del Rin*; preponderancia francesa; 2.^a, de 1815 a 1866, régimen de la *Confederación germánica*: preponderancia de Austria; 3.^a, de 1866 a 1871, régimen de la *Confederación de la Alemania del Norte*: preponderancia de Prusia; exclusión de Austria (1); 4.^a, de 1871 a 1918, régimen del *Imperio*: hegemonía prusiana y afirmación nacional; 5.^a, a partir de la revolución de 1918, régimen actual de la Constitución del *Reich* de 1919—la *República*.

La Confederación del Rin es una creación napoleónica; su significación más importante se relaciona con la diferenciación resultante de los tres elementos que van a jugar papel preponderante en la historia moderna de Alemania: de un lado, los dos incompatibles y rivales (Prusia y Austria), y de otro, el elemento medio sobre el cual se producirán los efectos más directos de los antagonismos entre Austria y Prusia.

Disuelta la Confederación del Rin, el movimiento *restaurador* no hará revivir el

Sacro Romano Imperio; pero la sugestión de éste influirá siempre. Los príncipes alemanes formularon su declaración en favor del restablecimiento de la unión permanente, declaración renovada en el artículo 6.^o de la Paz de París, según el cual, «los Estados de Alemania serán independientes y estarán unidos por un lazo federativo», y que sirvió de base a las negociaciones entabladas en Viena, dando por resultado el acta de la Confederación germánica (8 de junio de 1815).

12. Esta Confederación tenía por fin «la seguridad y la independencia de Alemania», o sea «el sostenimiento de la seguridad exterior e interior de Alemania y la independencia e inviolabilidad de los Estados confederados». No era un verdadero Estado federal, sino una mera Confederación de Estados (*Staatenbund*), Su órgano central, el *Bundestag*, no era una Asamblea representativa: sus miembros actuaban según instrucciones; los Estados eran los verdaderos órganos de la Confederación, que no tenían relación con los individuos sino mediante ellos. La Confederación era una combinación política para condicionar la preponderancia de Austria.

El período de la Confederación prepara la futura unidad alemana; dentro de él debe recordarse una fecha culminante, la de 1848. Entonces se producen los movimientos que han de engendrar la futura formación alemana: el del constitucionalismo y el de la afirmación nacional; desde 1816 inaugurárase en los Estados un período de Constituciones particulares; por otra parte, el proceso de unificación encuentra su expresión en el *Zollverein*. La acción convergente de estos movimientos fué tal, que en 1848, el 18 de mayo, reunióse en Francfort una Asamblea nacional elegida por sufragio directo, y después de largas deliberaciones, acordó, en marzo de 1849, una Constitución, precedida de una parte relativa a los *derechos de los ciudadanos alemanes*. Asomaba la idea del Estado federal. Pero no estaba aún preparado el terreno: la rivalidad entre Prusia y Austria impidió que el movimiento se consolidase. Prusia misma em-

(1) Daresté. *Const.*, I. V. Bushnell Hart., ob. cit.

pezó por rechazar la dignidad imperial que le fué ofrecida. Por otra parte, la reacción se producía con fuerza, especialmente en Austria. (Blum., ob. cit.) Desde 1850 a 1866 se debate entre los políticos cómo se llegará a una fórmula definitiva y satisfactoria. El Estado alemán quiere afirmarse a todo trance. Intenta Prusia constituir en su favor la Liga de los Estados del Norte; pero Austria hace fracasar el intento. Más tarde se formulan los planes de Sajonia (1861), de Austria sin Prusia (1865), y, por último, de Prusia sin Austria (1866). Era imposible que la unión se produjera sin que antes se resolviera su mayor obstáculo. Y esto fué lo que ocurrió en 1866 con la guerra entre Austria y Prusia. Sadowa consolidó la hegemonía de ésta, que facilitará la formación del nuevo Estado. Como consecuencia de la paz de Praga (25 de agosto de 1866), el Emperador de Austria reconocía la disolución de la Confederación germánica; asentía a la formación de una nueva organización de Alemania sin Austria; prometía reconocer las relaciones federales más estrechas que el Rey de Prusia estableciere al Norte de la línea del Mein, y declaraba aceptar que los Estados alemanes del Sur formen una unión cuya asociación nacional con la Confederación alemana del Norte se reservaba a una inteligencia ulterior de las dos partes. (Romer, *Verfassung*, citada, Laband, ob. cit., I, pág. 36.) Celebráronse entre Prusia y los diversos Estados diferentes tratados, fechados casi todos el 18 de agosto de 1866 (1).

13. El 15 de diciembre de 1866 reuniéronse en Berlín los plenipotenciarios de los Estados, y bajo la dirección constante de Prusia, elaboraron una Constitución, cuyo proyecto presentó Bismarck a nombre de su Gobierno, y que fué sometido a la aprobación de un *Reichstag*, como Asamblea nacional constituyente, elegido por sufragio directo, el cual votó la Constitución de la Confederación de la Alemania del Norte (*Norddeutsche Bundesverfassung*) el 16 de abril de 1867, ratificán-

dola más tarde las Asambleas de los diferentes Estados. Esta Confederación ofrece los caracteres del *Estado federal* que habrá de consolidar el Imperio; no es un Estado federal *orgánico* que espontáneamente haya surgido, sino un Estado de Estados, federal, sí, pero en el cual se advierte, con el predominio de uno, Prusia, una hábil organización hecha principalmente, según el *interés* o el *ideal* del Estado particular predominante.

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (1)
por J. Vicente Viqueira.

Filosofía. — El pensamiento filosófico de Giner de los Ríos partió de la filosofía de Krause, en la que, como discípulo de Sanz del Río, fué educado; pero no tardó en llegar a una profunda elaboración personal sobre aquella base, de modo que se halla, con respecto de Krause, en una relación análoga a la que existe entre los neokantianos alemanes más independientes y Kant. Su filosofía no fué expuesta por él mismo jamás en sistema (salvo la Filosofía del Derecho), y no sólo se halla esparcida en sus diversos trabajos, sino también en sus notas y cartas, y no poco se reveló en sus conversaciones y trabajos de clase con sus discípulos. Sin embargo, sería absurdo suponer por esto que el sistema no existe; despreciando toda aparente articulación externa (que criticaba a menudo), tienen sus ideas el sistema real de lo perennemente vivo y fluyente, como lo tiene la filosofía de Sócrates sin haber sido expuesta en manuales escolásticos. Todo su pensamiento se halla penetrado de una concepción de acción, actividad vital; la división entre teoría y práctica es

(1) Dárete, *Cents*, I. Véase Bushnell Hart, obra citada.

(1) Este trabajo es un apéndice del autor a su traducción, recientemente publicada, de Karl Vorländer: *Historia de la Filosofía*, 2 vols. Madrid, Beltrán.

vana, «porque los principios más cardinales y profundos que se aparecen ante la contemplación vulgar como abstrusos, fantásticos y lejanos de la realidad y la vida son precisamente los más fecundos: como que contienen a todos los demás, a toda la variedad infinita de sus aplicaciones posibles» (*Ensayos de Educación. Teoría y práctica*, 107). Es también anteintelectualista y personalista, en el sentido de negar que lo único propulsor y creador sea la inteligencia y de afirmar, por el contrario, que ésta constituye sólo un aspecto del espíritu humano y persona humana y que sin el calor íntimo de la unidad personal, no posee valor vital ninguno. La personalidad halla, por otra parte, como todo ser, la realidad en la acción. Giner de los Ríos admite una metafísica (que nunca elaboró más que en breves fragmentos), cuyo asunto es real en sí y que supone la realidad, desde un punto de vista monista, como lo eterno y permanente en todo fenómeno, compenetrado con él y perennemente activo. «Naturaleza y Espíritu» son, quizá, «dos órdenes paralelos y particulares de la vida finita en el mundo, mutuamente limitados, respectivamente superiores e inferiores, cada cual a su modo en el suyo» (*Ensayos de Educación. Espíritu y Naturaleza*, pág. 237). No son inferiores, sino de la misma categoría. «Cada uno de estos mundos produce lo que al otro le está vedado producir» (ídem). El espíritu religioso que penetra el pensamiento de Giner de los Ríos fué más bien vivido que elaborado filosóficamente. La religión (según una última nota suya) «no es una enfermedad ni un fenómeno pasajero de la Historia, sino una función espiritual permanente». Mas esta religión es sólo «esa *quaedam perennis religio*, ese elemento común que hay en el fondo de todas las confesiones positivas» (*Ensayos de Educación. La Enseñanza confesional en la Escuela*, página 56). Su contenido se reduce quizá al presentimiento de un orden universal; así exclama: «Bendita mil veces la divina ley que del mal saca el bien y lo trae por fuerza a servir y valer para caminar la humanidad a su destino» (*Ensayos de Edu-*

cación, Introducción, pág. 7). La más comprensiva de las artes era, según él, el arte de la vida; se esforzó siempre en mostrar que la belleza era un deber y que, por lo tanto, era preciso vivir del modo más bello posible. Su visión estética de la realidad se hallaba profundamente empapada del entusiasmo ético más riguroso que, sin embargo, dejó siempre traslucir su fina naturaleza de artista y le permitió convivir con el arte de todos los tiempos, y en particular del suyo y de España, en la que influyó notablemente en este respecto. Giner de los Ríos elaboró capitalmente la Filosofía del Derecho y la Pedagogía.

1.—*Filosofía del Derecho.*

En la concepción del Derecho de Giner de los Ríos, se revelan los mismos rasgos característicos antes expuestos. Considera, en un sentido krausista, que la filosofía del derecho tiene como asunto el derecho como propiedad o forma eterna de la actividad humana o mejor racional; o sea el derecho en sí. Pero Giner de los Ríos se distancia de Krause al afirmar que esto no implica la existencia de un derecho puramente racional independiente del derecho histórico y positivo, de un derecho natural, según la concepción clásica. No existe, por el contrario, más derecho que el positivo que nos ofrece la experiencia y este mismo es el que se puede llamar natural, siempre que corresponda, como es debido naturalmente, a las condiciones que lo originan. De la experiencia jurídica ha de partir la Filosofía del Derecho; así dice: «Ha de comprender la Filosofía del Derecho todo lo particular y vario que se halla en éste, refiriéndolo a su unidad esencial» y «no hay nada en el Derecho extraño a su filosofía; de tal suerte, que la Filosofía del Derecho y la ciencia del Derecho forman una perfecta ecuación». La Filosofía del Derecho así concebida comprende: la determinación del concepto del derecho, la exposición del derecho en sí (parte general), la consideración de los diversos órdenes esenciales en que se ofrece el derecho en la experiencia; por ejemplo, derecho de la personalidad, derecho de propiedad, dere-

chos políticos, derecho penal (parte especial), y por último, la exposición del sistema «de las esferas graduales del derecho, así en general como en su variedad.» Dichas esferas son el individuo, la familia, el municipio, la nación, la humanidad y las asociaciones parciales de carácter profesional, corporativo o sindical. Esta última parte es la parte orgánica. El derecho no es un sistema de reglas externas, impuestas a la persona por algún principio ajeno a ella o sobrehumano; es, por el contrario, (correspondiendo a su concepción general), algo que mana de la personalidad entera en su vida, en su actividad, una forma de actividad, o un modo de revelarse en su acción la persona. El derecho consiste en un sistema de prestaciones que solidariamente se ofrecen los seres racionales. Origen de esta prestación es que los seres necesitan los unos de los otros para cumplir sus fines. La prestación tiene como contenido la economía, el arte, la ciencia, etc., contenido que lo diferencia en sus diversas ramas; pero lo verdaderamente jurídico, es sólo la forma de la prestación, la relación de medio a fin. Por consiguiente, donde hay una personalidad que pone una condición para un fin, que trabaja porque un ser realice sus fines, hay derecho; por esto, por parte de los hombres existe un derecho de los animales y las plantas. El derecho, teniendo una fuente interna, en lo íntimo de la persona total, no supone como esencial la coacción; existe actualmente derecho sin coacción; verbigracia: el internacional. Coacción y derecho no van forzosamente unidos y más bien se debe pensar que la mejor garantía del derecho (y la única fuente del derecho de mañana) es el propio estímulo interno de realizar el bien por el bien (o sea la mera consideración del fin, asunto de la Ética). El estado nación, o como se dice corrientemente, el Estado, es, pues, un sistema solidario de prestaciones. En él no hay gobernantes y gobernados; todos somos ambas cosas a la vez. «La distinción entre autoridad y súbdito, con ser fundamental, no implica diferencia de sujetos, sino de concepto y situación, co-

rrespondiendo a toda persona, al par, ambas funciones en relación inversa. La autoridad, pues, no es al modo de una entidad abstracta y trascendente, que viene desde fuera a una masa amorfa para convertirla en organismo y persona, sino tan sólo una cualidad immanente del ser social vivo» (*Teoría de la persona social*, página 219). Lleva esto consigo una teoría original del gobierno o dirección del Estado. En éste cooperan una acción difusa y una acción concentrada y consciente. La acción reflexiva y consciente especial corresponde a los órganos especiales del gobierno y su misión consiste en «dar fórmula a aquella impulsión soberana y procurar cumplirla con sus diversos medios y peculiares caminos» Esta función especial y consciente es de carácter técnico. Fin del Estado es «que cada persona, con cuantos medios tiene a su alcance, sirva al fin de su vida», sin absorber el todo social, que es el Estado nacional, las iniciativas que corresponden a otras sociedades. En cuanto al problema feminista, Giner de los Ríos fué decidido partidario de la igualdad jurídica de la mujer y el hombre y de la intervención de la mujer en las diversas funciones sociales (la política, la ciencia y otras). Ambos sexos «tienen idéntica capacidad de Derecho» y no puede «creerse que ninguno de los sexos se halle enteramente excluido de función ninguna esencial, como no se encuentra sustituido de una sola de las facultades humanas» (*Derecho natural*, págs. 210-211). Sin embargo, la modalidad propia a la mujer la hace apta para ciertos fines íntimos y delicados. La pena se considera como la tutela del Estado sobre el delincuente incapaz de vida jurídica libre.

(Concluirá.)

LIBRO RECIBIDO

Subirá (José). — *La crisis de la vivienda*. — Madrid, Editorial Reus. — Don. del autor.

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