

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 LI.

MADRID, 31 DE MAYO DE 1927.

NUM. 806.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La enseñanza universitaria y la enseñanza supra-universitaria, por *M. R. Anthony*, pág. 129.—Escuelas y escuela, por el *Prof. D. M. B. Cossío*, página 137.—La escuela y la sociedad en el método de proyectos, pág. 138.—Revista de revistas: Francia: «L'Enseignement public», por *D. D. Barnés*, página 144.

ENCICLOPEDIA

De la experiencia jurídica: Observaciones sobre la función del legislador, por el *Prof. D. Rafael Altamira*, pág. 146.—Aspectos del espíritu de Beethoven: El sentimiento, por *D. José Subirá*, pág. 149.—El Gobierno por Comisión en las ciudades americanas, por el *Prof. D. Adolfo Posada (conclusión)*, página 153.—Los grandes viajes aéreos (*continuación*), pág. 156.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Giner de los Ríos, crítico literario, por *Andrenio*, pág. 158.—Libros recibidos, pág. 160.

PEDAGOGÍA

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA ENSEÑANZA SUPRA-UNIVERSITARIA (1)

por *R. Anthony*,

Profesor en el Museo de Historia Natural de París.

La enseñanza superior responde a dos necesidades, cuyo simple enunciado basta para indicar que son esencialmente diferentes y rigurosamente irreductibles.

De una parte, completar y perfeccionar los conocimientos adquiridos en los establecimientos de enseñanza secundaria, y

(1) Véase el número de 26 de marzo último de la *Revue scientifique*, de París.

preparar así para las carreras liberales y para las altas funciones del Estado.

De otra parte, desenvolver y conservar la alta cultura literaria y científica, cuya pérdida, o aun su aminoramiento, traería de modo seguro y rápido la decadencia del país.

Existen en Francia dos clases de establecimientos oficiales de enseñanza superior, respondiendo, respectivamente, a cada una de estas dos necesidades. El objeto de este artículo es, en primer término, precisar su papel, luego, mostrar que este dualismo que corresponde a la naturaleza de las cosas está estrictamente adaptado a las exigencias del interés general.

*
* *

Los establecimientos oficiales de enseñanza superior que responden a la primera de las dos necesidades que acabo de citar son las Universidades, con las Facultades de que se componen, las cuales deben abrazar el conjunto de los conocimientos humanos, aquello sin lo que la Universidad no sería la Universidad; es decir, la Universalidad, el Todo.

Ahora bien; el buen sentido impone distinguir desde el principio dos grandes categorías de conocimientos:

Los conocimientos científicos.

Los conocimientos literarios.

Los primeros son aquellos que se refieren a todo lo que existe independientemente de la acción humana, los fenómenos físicos, en el sentido más amplio del término; los segundos son aquellos que se re-

fieren a todo lo que resulta de esta acción; por ejemplo, los hechos de la historia política y social.

Como es imposible concebir un conocimiento que no entre en una de estas dos categorías, se deduce de esto que una Universidad no puede comprender más que dos Facultades, si se quiere que sean de valor igual: Facultad de Ciencias y Facultad de Letras. Todas las demás Facultades que se agrupan con ellas, Facultades de Derecho, de Medicina, de Farmacia, no representan, propiamente hablando, más que escuelas profesionales, que es tal vez natural anexionar, en el seno universitario, a las verdaderas Facultades; la Medicina y la Farmacia, a las Ciencias; el Derecho (y también la Teología), a las Letras, pero no se podrían poner en el mismo pie. Las Facultades tienen por función enseñar los conocimientos, tomando este término en su acepción más estricta y rigurosa; las escuelas profesionales tienen por función enseñar las aplicaciones de los conocimientos.

Si se admite este punto de vista, se convendrá que es preciso relacionar con la Facultad de Ciencias todas las disciplinas científicas que la Medicina y la Farmacia utilizan, y con la Facultad de Letras, todas las disciplinas literarias que utiliza la práctica del Derecho. Así, las cátedras de Anatomía, de Histología, de Fisiología, de Patología, de la Facultad de Medicina, deberían ser incorporadas a la Facultad de Ciencias, mientras que las cátedras de Clínica y de Terapéutica quedarían en la Escuela profesional de Medicina. Del mismo modo, las cátedras de Derecho romano y de Economía Política, de la Facultad de Derecho, pasarían a la Facultad de Letras, mientras que la cátedra de Procedimientos quedaría en la Escuela profesional de Derecho.

Un poco de reflexión permite fácilmente darse cuenta de que parecida reforma no supondría un trastorno tal de nuestra enseñanza superior universitaria que todos los problemas que planteara fueran casi insolubles. Sea, por ejemplo, la del reclutamiento de profesores, y, suponiendo la

reforma realizada, examinemos en particular, desde este punto de vista, el caso de las Escuelas profesionales de Medicina. Para ser admitido a enseñar en ellas, sería necesario lógicamente llenar las condiciones siguientes: 1.^a Poseer los títulos concernientes a las materias que, en la Facultad de Ciencias, prepararan para las Escuelas profesionales de Medicina, y ser Doctor en Ciencias, con la mención de una de estas materias. 2.^a Poseer el título de la Escuela profesional de Medicina. Se ve, pues (esto dicho para quienes imponen las palabras), que la reforma que examino no constituiría un descenso de las Facultades transformadas en escuelas profesionales, muy al contrario, toda vez que se necesitarían más títulos para enseñar en ellas, que para ocupar las cátedras de las verdaderas Facultades. Y esto es conforme a la naturaleza de las cosas: para enseñar la aplicación de los conocimientos, es, evidentemente, necesario, primero, poseerlos, y después, saber aplicarlos.

Esta reforma no sólo carecería de inconvenientes, sino que tendría grandes ventajas; además de acabar con un estado de cosas que chocan con el buen sentido y la razón, cosa no despreciable, aumentaría la instrucción científica o literaria de los profesores de Medicina, de Farmacia y de Derecho, y, por consecuencia, elevaría el nivel de los alumnos, a los cuales nunca se exigiría demasiado, puesto que en las carreras a que se preparan han de disponer de los intereses materiales, de la salud y de la vida de sus conciudadanos.

Además, es importante hacer notar que no se trata aquí de ninguna manera de un deseo irrealizable, y lo que lo prueba es principalmente que, tanto por la fuerza misma de las cosas, como consecuencia de los esfuerzos que responden, además, a otro fin (1), distinto del que me hace escribir, ha sido ya dado un paso importante en este camino con la creación y el enlace con la Facultad de Ciencias del certificado de estudios físicos, químicos, naturales,

(1) Este fin parece haber sido suministrar alumnos a las Facultades de Ciencias en que faltaban.

preparatorio de los estudios médicos, reemplazando el examen que se sufría antes en la Facultad de Medicina al final del primer año de estudios.

La reforma que presento tendría por consecuencia indispensable, no solamente hacer entrar en las Universidades algunos establecimientos oficiales de enseñanza superior o fuente de conocimientos, y que han permanecido hasta aquí independientes, por ejemplo, la Escuela de Lenguas vivas orientales, sino también anexionarles un cierto número de escuelas igualmente libres de toda ligazón con ellas: la Escuela Politécnica, la Escuela Central, las Escuelas Veterinarias, la Escuela de Bellas Artes y muchas otras, lo que implicaría necesariamente el traslado a las Facultades de Letras o de Ciencias de ciertas cátedras de estas escuelas profesionales donde no se enseñan más que puros conocimientos. La reciente institución del doctorado veterinario que tienen que pasar en común los profesores de las Facultades de Medicina y los de las Escuelas Veterinarias, esperando que éstas consigan, lo que no debe tardar, y es extremadamente deseable, su autonomía completa, puede considerarse como un atractivo de la anexión de las Universidades a las escuelas profesionales extra universitarias.

Esto hecho, las Universidades representarían por sí solas la totalidad de la enseñanza literaria y científica postsecundaria, y conduciendo directamente por sus escuelas profesionales anejas a la realización de su razón de ser, merecerían, gramaticalmente hablando y mejor que se ha hecho hasta aquí, su nombre de Universidades. ¿Qué vendría a ser la enseñanza universitaria libre al lado de una tan poderosa organización del Estado? ¿Permanecería siendo lo que es? Sería deseable, aun por interés general, que tomara un desenvolvimiento mayor. Desde el momento que hace competencia a la enseñanza del Estado, es para nosotros los conciudadanos la mejor garantía que podemos tener contra una decadencia rápida, de la que sufriríamos las consecuencias.

Anotemos finalmente que examinar y dar

los títulos debe ser y seguir siendo el monopolio y el privilegio de las Universidades del Estado, no solamente con la exclusión de los establecimientos de enseñanza superior, que designaré en seguida bajo el nombre de supra-universitarias, y que no son de ninguna manera calificados para este objeto, sino también con la de las Universidades libres, puesto que el Estado, siendo de hecho el gerente de la sociedad, debe velar por los intereses de toda naturaleza de sus poderdantes, y es también natural que se asegure de la instrucción y de las cualidades de sus futuros servidores.

Espero que no pasará inadvertido para el lector que todo esto no está inspirado más que en el deseo de ver elevarse el nivel de los estudios universitarios, aunque, por el contrario, parezca, sobre todo en estos últimos años, que se trata de que descienda cada vez más.

La enseñanza de una Facultad debe, evidentemente, comprender la totalidad de los conocimientos que se refieren a su fin, científico o literario. Debe, pues, ser organizada de tal forma, que a cada disciplina fundamental corresponda, por lo menos, una cátedra; digo por lo menos una, porque ni que decir tiene que las cátedras pueden multiplicarse, si se quiere subdividir las disciplinas; es para una Facultad hasta el único medio de aumentar su potencia de enseñanza. Si es efectivamente así, si a cada disciplina fundamental corresponde, por lo menos, una cátedra, el programa de la Universidad será una enumeración de todas las disciplinas, y, si esta enumeración no es desordenada, el cartel de los cursos universitarios podrá ser el modelo de la clasificación de las ciencias oficialmente admitida (1). A este respecto, y aunque más particularmente en las Facultades de Ciencias, se manifiesta en este sentido un esfuerzo que no podríamos negar, podría hacerse numerosas críticas de

(1) El principio bien conocido sobre el cual se basa la clasificación de las ciencias de Augusto Comte, pero del que, no hay que olvidarlo, no es su inventor, puede ser considerado como un dato bastante sólido para ser oficialmente utilizada.

detalle. Véase, por ejemplo, mencionadas en el anuncio de la Facultad de Ciencias de la Universidad de París cátedras de Física general y de Radiactividad, como si ésta no formara parte de la Física general... de Aviación, lo que quiere decir, es al menos lo que hay que pensar, que se enseña en ella los conocimientos que la práctica de la aviación utiliza (las cuales han de ser, por lo demás, muy heterogéneas), y no que se aprende en ella a ser aviador. Asimismo, el orden lógico de las disciplinas no se respeta siempre exactamente en la enumeración. No insistiré más, limitándome a hacer observar que, a este respecto, es de la Universidad de donde debe venir el ejemplo del rigor.

Siendo el fin esencial de las Facultades el de proporcionar a sus alumnos un bagaje de conocimientos precisos y extensos, preparándolos para la utilización de estos conocimientos; dirigiéndose, de otra parte, su enseñanza a jóvenes acabados de salir de la enseñanza secundaria, y a quienes falta aún completamente el sentido crítico, el deber de los maestros es enseñar solamente los conocimientos cuyo valor es y permanece indiscutible, aquello sin lo que la enseñanza universitaria iría contra su fin, lanzando el desorden en los espíritus jóvenes, que se trata, por el contrario, de dirigir.

Es, por consiguiente, una falta por parte de los profesores universitarios dejarse llevar a exponer a sus alumnos sus ideas personales. Y es una falta que se comete con frecuencia, no sólo en las Universidades, sino aun en los establecimientos de enseñanza secundaria, donde el trato diario de los niños y de los jóvenes arrastran poco a poco a los hombres hechos a considerarlos como sus iguales, es decir, como si fueran también hombres.

Resulta de todo esto que los establecimientos universitarios no son establecimientos de investigación, que todos los créditos puestos a su disposición por el Estado deben servir para la enseñanza y sólo para la enseñanza. Y que, si sus profesores prosiguen con éxito investigaciones de laboratorio o se entregan a trabajos de

erudición, el reconocimiento que se les debe testimoniar, todos los estímulos a que les dan derecho sus esfuerzos, sólo deben dirigirse a su persona, hecha abstracción de sus funciones. Nadie puede encontrar paradójico que digamos que no se les paga para esto, por lo menos como profesores universitarios. En la Universidad no ha de hacerse ciencia, sino enseñar la ciencia ya hecha.

La enseñanza de las Facultades, más particularmente la de las Facultades de Ciencias, que es natural que tomemos aquí como tipo, en razón de su mayor complejidad, comprende, al lado de cursos magistrales, de los que se encargan los profesores, conferencias cuya responsabilidad se deja a los maestros de conferencias y trabajos prácticos, que se realizan bajo la dirección efectiva de los jefes de prácticas ayudados por sus asistentes. Es casi innecesario el señalar que no existe de hecho ninguna diferencia entre una conferencia y un curso magistral. En los dos casos es una enseñanza *ex cathedra* que dura un tiempo determinado, generalmente una hora, y que bajo ningún pretexto los alumnos pueden interrumpir la explicación con preguntas.

No hay que titubear al decir que tal enseñanza no tiene ninguna razón de ser en la Universidad, por la razón de que, puesto que allí no se deben enseñar más que conocimientos indiscutibles, clásicos, deben existir Manuales y Tratados donde se encuentren consignados, y si no existen, es precisamente el hacerlo el deber de los profesores; éstos solamente tienen para ello la competencia necesaria. De todos modos, en ausencia de libros apropiados, y como medida de previsión, pudiendo, bien entendido, al menos en lo que se refiere a algunas materias, durar todavía bastante tiempo, se podría distribuir a los estudiantes cursos poligráficos, como se hace en la Escuela Politécnica, en la Escuela Central y en otros muchos establecimientos de enseñanza extrauniversitaria. La enseñanza magistral *ex cathedra*, en la Universidad, es verdaderamente un anacronismo. Se comprende en tiempos de Guiller-

mo de Champeau y de Abelardo, cuando, no existiendo la imprenta, los libros eran raros y costosos, y cuando no había, se puede decir, más que la palabra para difundir los conocimientos y las ideas. Hoy, los cursos deberían ser reemplazados por demostraciones, explicaciones, aclaraciones, discusiones, interrogatorios, todo esto añadido a los trabajos prácticos, a los cuales nunca se dará demasiada importancia. En suma, la enseñanza universitaria debería, conservando el carácter elevado que ésta tiene siempre, aproximarse mucho todavía a la de los liceos y colegios; la reunión del maestro y los discípulos debería presentar el aspecto más bien de una clase, que de lo que se llama un curso.

El hecho de que la enseñanza en las Universidades es una enseñanza de conocimientos que deben ser, a la vez, precisos, extensos e indiscutibles; el hecho también de que esta enseñanza se dirige a jóvenes al alcance de los cuales hace falta saber colocarse, impone a los profesores universitarios justificar los títulos, indicando, primero, que poseen la suma de conocimientos que pueden tener, que son capaces de discernir los que hace falta enseñar de los que no es preciso enseñar; en fin, que son capaces de enseñarlos.

A la primera de estas condiciones corresponde la licenciatura; a la segunda, el doctorado; porque es de toda evidencia que para poder hacer la distinción entre lo que está definitivamente establecido y lo que, por el contrario, no está más que en proyecto de establecerse, hace falta saber cuál es la investigación original, y para saberlo, hace falta ser o haber sido investigador uno mismo; el diploma del doctorado es precisamente un certificado de aptitud para la investigación.

A la tercera cualidad no corresponde en la actualidad nada, porque la presencia en los ejercicios de defensa de tesis de un Inspector de Academia, encargado de apreciar las cualidades didácticas del candidato, es una medida tanto más insuficiente cuanto que una tesis es, en principio, una exposición de ideas originales, que por esto de ser originales no constituyen materia de

enseñanza universitaria. Haría falta exigir a los futuros profesores de Universidad una prueba análoga al certificado pedagógico de enseñanza primaria o a la de la agregación de la enseñanza secundaria, pero adaptada, bien entendido, a las necesidades especiales de su enseñanza.

Todo lo que se acaba de indicar relativo a la enseñanza universitaria no concierne más que a las verdaderas Facultades. De las otras Facultades, desde este punto de vista, poco hay que decir; cuando estén reorganizadas en Escuelas profesionales, aligeradas, por tanto, de sus cátedras de conocimientos, se comprenderá de sobra que su enseñanza ha de ser, sobre todo, práctica.

En este momento, la fuerza misma de las cosas llevará a suprimir las tesis de Medicina y de Derecho. No tendrán desde ese momento ninguna razón de ser para los prácticos, y, por lo que se refiere al cuerpo docente, serán reemplazadas por tesis sufridas en la Facultad de Ciencias o en la de Letras sobre materias que tengan su aplicación en la práctica de la Medicina o en la práctica del Derecho.

*
* *

Al lado de las Universidades cuya función es enseñar la ciencia, existe en Francia otra categoría de establecimientos oficiales de enseñanza superior, cuyo papel consiste, propiamente hablando, en enseñar cómo se hace, en reclutar y formar investigadores y desenvolver y mantener, por el gran interés que presenta en sí misma, la alta cultura literaria y científica. Si se quiere comprender bajo una denominación genérica el conjunto de estos establecimientos, creo que no hay un término que convenga mejor que el de *supra universitaria* (1); la cultura universitaria es, sin duda alguna, la única preparación-concebida posible para poder aprovechar útilmente de su enseñanza, que es, por otra parte,

(1) Esta palabra me parece que va a tener éxito, y no vacilo en decir que no soy el inventor; he notado su empleo en las circulares del Instituto de Altos Estudios de Bélgica. Además, su construcción es gramaticalmente correcta.

de un orden manifiestamente más elevado que la enseñanza universitaria.

Poseemos tres principales centros oficiales de enseñanza supra-universitaria; los tres situados en París, dos de ellos respondiendo al conjunto de conocimientos, tanto científicos como literarios: el Colegio de Francia y la Escuela de Altos Estudios, bastante diferentes en cuanto a la necesidad precisa a la que responden; el otro, concerniente a lo que se conviene en llamar las ciencias de la Naturaleza, el Museo de Historia Natural.

Los tres son suficientes quizá, al menos para París, para satisfacer las necesidades en vista de las cuales existen; pero hay que lamentar que, en provincias, ciudades como Lyon, Marsella y Burdeos, por ejemplo, están casi completamente desprovistas de parecidas instituciones.

En el Museo de Historia Natural y en el Colegio de Francia, comparables en muchos respectos, la enseñanza es y debe ser muy diferente a como es en las Universidades. Aquí, el profesor, teniendo que pertrechar a sus alumnos de un conjunto de conocimientos, elementales sin duda, pero seguros, precisos y relativamente extensos, debe agotar en un año, o en un ciclo de algunos años, el programa de la disciplina correspondiente a la cátedra que él ocupa; en aquéllos, al contrario, debe darse al profesor una libertad completa para escoger el asunto anual del curso, que podrá ser tan limitado como él quiera; pero que exige ser elegido de entre los menos clásicos, tratado con el máximo de originalidad posible y con todo el desenvolvimiento que se juzgue conveniente, y esto teniendo buen cuidado de no hacer jamás doble juego con la enseñanza de las Universidades, lo que, en suma, quiere decir que la enseñanza del Museo de Historia Natural y del Colegio de Francia debe ser una enseñanza personal y original.

De donde se sigue que las investigaciones que no forman parte de las funciones de los profesores universitarios, como tales profesores, ocupan, por el contrario, el papel principal en las de los profesores

del Museo y del Colegio de Francia. Es, en efecto, de los resultados de sus investigaciones con lo que éstos deben ilustrar a sus oyentes, y los que de entre ellos hayan renunciado a las investigaciones originales, no tienen, propiamente hablando, nada que enseñar; no están en condiciones de cumplir su función. Y de la misma manera que forma parte de los deberes de un profesor de Universidad el escribir los tratados y manuales que deben servir a los estudiantes, igualmente es el de un profesor de enseñanza supra universitaria elaborar memorias científicas o de erudición, pudiendo servir de modelos a sus alumnos, y que llegarán a ser más tarde la sustancia de los tratados y de los manuales. Además, en un establecimiento como el Museo de Historia Natural o el Colegio de Francia, la enseñanza se dirige a hombres hechos, ya preparados para poder trabajar por sí mismos en la edificación de la ciencia; si se trata de una disciplina científica, se debe dar más importancia al laboratorio que al anfiteatro.

De aquí se deriva, evidentemente, que todos los créditos del Estado afectos a las investigaciones deben ser únicamente concedidos a los establecimientos de enseñanza supra-universitaria, y de ninguna manera dedicar parte de ellos a los laboratorios de las Universidades, que no pueden ser lógicamente considerados más que como locales de demostraciones prácticas.

Hemos visto precedentemente que los cursos magistrales no tenían ninguna razón de ser en la Universidad. Si deben existir en alguna parte, es ciertamente en los establecimientos supra-universitarios, puesto que es aquí donde se enseñan los conocimientos, donde se desenvuelven los puntos de vista que no hay expuestos en ninguna parte. Y se podría decir entonces que si el título de profesor, al cual me amparo, además de conceder la importancia que se le da a veces, tiene su lugar en alguna parte, es más bien en el Colegio de Francia y en el Museo de Historia Natural, que en la Universidad.

Así como se exige y se debería exigir a los profesores universitarios la posesión

de diplomas, los profesores de enseñanza supra-universitaria deben ser elegidos únicamente según sus títulos, es decir, según las aptitudes que han demostrado en las investigaciones y el valor de los resultados que hayan obtenido. Por lo demás, así es como han venido sucediendo las cosas hasta ahora, y es necesario indicar respecto de esto que no es el Consejo Superior de Instrucción pública, sino más bien el Instituto, como especialmente dotado para apreciar el valor de las investigaciones, el que presenta al ministro los candidatos a las cátedras del Colegio de Francia y del Museo de Historia Natural. Por último, hay que añadir que los establecimientos de enseñanza supra-universitaria deben quedar absolutamente extraños a los exámenes y a la concesión de diplomas; es la consecuencia obligatoria de la naturaleza de su enseñanza.

Con relación al Colegio de Francia, el Museo de Historia Natural posee un carácter un poco particular; se dice, a veces, que, además de sus funciones de enseñanza, el profesor del Museo tiene también las de conservar, aumentar y hacer valer las colecciones nacionales de ciencias naturales. No es legítimo de ninguna manera desdoblar así las funciones de un profesor del Museo. Observemos primero que es natural que sea confiado al establecimiento que está encargado especialmente por el Estado de desarrollar la cultura en el dominio de las ciencias naturales, el cuidado de conservar y acrecentar las colecciones oficiales relacionadas con este objeto. Hacerlas valer quiere decir estudiarlas, y estudiarlas, además de que es trabajar para el prestigio de Francia, es evidentemente el único medio que tiene un profesor del Museo de alimentar su enseñanza. Y no es sólo a estudiarlas a lo que se limita su papel; debe también mostrar cómo hace falta estudiarlas, y hacer estudiarlas por sus colaboradores y sus alumnos. Además, se sabe que, proporcionalmente, al menos, el mayor número de tesis del Doctorado de Ciencias Naturales que se presentan en la Sorbona salen de los laboratorios del Museo. Y no podía

ser de otra manera. Sería tal vez deseable que hubiera un acuerdo, teniendo en cuenta una división racional del trabajo, redactando las tesis en los establecimientos de investigaciones, pasando después a la Universidad.

La Escuela de Altos Estudios, que para esta exposición he separado del Museo de Historia Natural y del Colegio de Francia, responde a un triple fin. Compuesta de laboratorios científicos y de centros de estudios literarios, permite primeramente dar medios de investigación a sabios experimentados, pero desprovistos de toda función oficial, o a quienes su función oficial, como ocurre con los profesores de las Universidades, no proporcionan, o al menos no debieran suministrar, estos medios; es para los profesores de enseñanza supra-universitaria un complemento de posibilidades; asegura, en fin, en algunos casos una enseñanza juzgada demasiado particular para encontrar su sitio en la Universidad.

Se ha pedido con frecuencia la supresión de la Escuela de Altos Estudios. Sería una gran falta consentirlo. Si se quisiera ensanchar los programas universitarios, tal vez se pudiese retirar de la Escuela de Altos Estudios, para incorporarlos a las Universidades, ciertas enseñanzas de conocimientos indiscutibles que hasta aquí se había encontrado demasiado particulares para ellas. Pero, lejos de suprimir la Escuela de Altos Estudios, convendría, al contrario, bajo la reserva que acabamos de hacer, darle, y sobre todo a sus secciones científicas, un mayor desarrollo; aumentar considerablemente los créditos de que dispone; crear, principalmente en las provincias, nuevos laboratorios, nuevos centros de estudio. Conviene no olvidar que si las Universidades volvieran a su verdadero papel, la Escuela de Altos Estudios constituiría el solo medio, y haría falta que este medio fuera muy poderoso, a fin de facilitar posibilidades de investigaciones a los profesores universitarios, que, puesto que son y deben ser doctores en ciencias o doctores en letras, son investigadores por institución, bien que en su enseñanza no tengan,

como he dicho, que utilizar su competencia en materia de investigaciones.

Queda, por último, que hablar de la enseñanza supra-universitaria libre. Se debe desear que tome un desarrollo tan considerable como sea posible. Todo lo que contribuye a desenvolver la cultura general debe ser, en efecto, animado, y el animar forma parte de las funciones del Estado.

* * *

Espero que, después de haber leído esta exposición, todo el mundo estará conforme en reconocer que las dos funciones fundamentales a las cuales responde nuestra enseñanza superior oficial son tan profundamente diferentes, que el interés general exige que haya dos especies de organismos muy diferentes también para asegurarlas.

Nos encontramos con que justamente en Francia poseemos estas dos clases de organismos: la Universidad por un lado y los establecimientos de enseñanza supra universitaria por otro. De aquí, pues, un estado de cosas del que podemos decir que, si no existiera, deberíamos reclamarlo.

Sin embargo, en estos últimos años se esfuerzan todavía en crear un movimiento de opinión que conduzca a hacer enlazar, bajo una forma u otra, directa o indirectamente, a la Universidad de París, todo lo que en la capital es enseñanza superior supra-universitaria. La creación reciente de diversos institutos, siempre en número creciente (Psicología, Lingüística, Etnología, etc. ...), anejos a la Universidad, y por medio de los cuales ésta parece tender a absorber insensiblemente la enseñanza del Colegio de Francia, y quizá un poco la del Museo de Historia Natural, es el comienzo de realización de este ambicioso programa. Cuando se haya realizado completamente, se verá que el Colegio de Francia no será ya más que una especie de anejo de la Sorbona, y el Museo de Historia Natural no será más que el almacén de las colecciones oficiales de ciencias naturales, para servir, como se ha dicho recientemente, a los estudiantes de la Universidad y a los alumnos de otras escuelas, que

vendrán a estudiarlas y a oír las explicaciones dadas por los conservadores.

Uno de los grandes argumentos que los defensores de esta idea hacen valer en su favor es que no existe en el Extranjero nada parecido a nuestra enseñanza supra-universitaria. Primeramente, esto es inexacto. ¿No existen en Inglaterra y en América, para no hablar más que de estos dos grandes países, en el dominio de las ciencias naturales, para no hablar de otros dominios, vastas instituciones, como el *British Museum*, el *Royal College of Surgeons*, el *National Museum*, en los Estados Unidos, que trabajan igual que nuestros establecimientos supra-universitarios, y muy a menudo, por los mismos medios, para desenvolver y mantener la alta cultura científica? En muchos países, también las Academias tienen, desde este punto de vista, un papel más efectivo que entre nosotros, lo que se explica precisamente por la no existencia en estos países de establecimientos análogos al Museo de Historia Natural y al Colegio de Francia. ¡Y aun cuando esto fuera verdad! ¿Porque nosotros seamos los únicos en poseer una enseñanza supra-universitaria, por eso es necesario destruirla? ¿Qué tendencia de espíritu es esa de querer admirarlo todo en los demás y despreciar lo nuestro? ¿Por la sola razón de que tenemos una cosa que los otros no tienen, esta cosa es necesariamente mala? La guerra está tan lejos, que ya no se recuerda el espectáculo que nos han dado los que antes de 1914 nos proponían siempre como modelo lo que se hacía en Alemania, creyéndose entonces obligados a quemar lo que algunas semanas antes adoraban todavía.

Sobre todo, no ver cultura científica o literaria fuera y por encima de la que da la Universidad, concebir que la enseñanza de ésta es un objeto más allá del cual no existe nada a que se deba aspirar y no un medio de llegar a alguna cosa más elevada, como es trabajar uno mismo en la edificación de la ciencia; creer que la satisfacción de la inteligencia consiste en ser un buen alumno, cuya docilidad está definitivamente consagrada por un diploma, es

una concepción que debemos combatir con toda nuestra energía para la salvaguardia de la cultura, que hasta aquí ha constituido nuestra grandeza. Es también trabajar por esta igualación desde abajo, y cuya realización vemos poco a poco efectuarse en todos los dominios ante nuestros ojos, conduciendo a una enfermedad social que sufre nuestra vieja civilización, y que a menos de una reacción rápida y enérgica, la hará seguramente morir.

El valor de una nación se mide por el valor de su minoría directora y no por el valor medio de todos aquellos cuya inteligencia hace capaces de alcanzar un cierto grado de instrucción.

ESCUELAS Y ESCUELA

por el Prof. D. M. B. Cossío,

Director del Museo Pedagógico Nacional.

Es un hecho tristísimo y una verdad vulgarísima que nuestro pueblo, nuestro pueblo trabajador y rural especialmente, necesita escuelas, tantas escuelas, que la fantasía, más certera a veces que la realidad, diría infinitas.

Y es también real y verdadero, aunque no tan notorio, que no las tenemos porque no las pedimos, y no las pedimos porque no experimentamos ni honda ni extensamente la necesidad de tenerlas. Las tendremos solamente el día que en nuestros corazones brote con inexpugnable intensidad tal exigencia.

Entonces, tal vez, habrá ya edificios escolares, donde no se envenenen los niños; habrá también en aquéllos un puesto para cada alumno que deba, por su edad, ir a la escuela; y hasta un maestro para cada 20 discípulos, lo que hoy nos parece fantástico, y, sin embargo..., todavía puede que la escuela no exista.

Porque tales elementos sólo son condiciones para que pueda haber escuelas. Pero la escuela es toda espíritu. El espíritu sin la libertad no florece. Lugar común es ya la sentencia cristiana: «Donde

hay espíritu, allí está la libertad». Sólo la libertad engendra espíritu. Y en libertad espiritual y en espíritu libre es en lo único que consiste la escuela.

En la vida hay trabajo. Poco trabajo espiritual y libre, y todavía, por desgracia, mucho de esclavos. Mas la escuela no es «trabajo», sino «juego». Así la llamaron los latinos: *ludus*. Y como nadie juega sin estar desocupado, sin llegar a tener ocio, «ocio» es lo que significa exactamente «escuela» en Grecia, que creó la palabra. Estudiante, escolar, quiere decir «ocioso»; porque tener ocio es y ha sido siempre necesario, y suprema aspiración del hombre, para «jugar», y más que nada, para estudiar, o sea, saber por saber; contemplar y gozar puramente lo bello; perseguir el bien sin egoísmo, es decir, para «jugar» también con el espíritu, porque eso es jugar, y a eso, y nada más que a eso, debe irse a la escuela.

La cual no es, por tanto, como suele decirse, imagen de la vida, sino todo lo contrario: es por esencia, y debe ser, lo mismo que lo es el juego, un refugio contra las asperezas del duro vivir y hasta un consuelo de sus iniquidades.

Porque el juego es aquella única esfera de la actividad que a nada útil conduce; aquella en la que todo el producto se resuelve en placer, y aquella en la cual, necesariamente, si falta la libertad, falta su esencia. Y esto mismo ocurre en la escuela, cuya naturaleza es juego, puro juego del espíritu. Sin libertad no existe. Libertad de pensamiento para buscar, por placer, desinteresadamente, la verdad: juego de la mente; libertad de sentir, para contemplar lo bello y purificarse con su casto goce: juego amoroso; libertad de querer, para determinarse con alma limpia al bien: juego voluntario.

Esto fué desde su origen y esto sigue siendo en la idea pura, aunque bastardeada en el hecho con ansias profanas de utilidades prácticas, la verdadera esencia de la escuela. No reflejo de la vida, conviene repetirlo, sino de ella ejemplar y dechado. Pues ninguna felicidad más alta para los mortales, desde que hay noticia en el mun-

do de pensar reflexivo, que la aspiración al ocio para poder divertirse, jugar, gozar, sin pedirles nada útil, con las ideas y con los sentimientos; que esto es hallarse en la escuela; y la de convertir en juego, es decir, en pura libertad placentera, no el ineludible y bendito esfuerzo con que la vida, lo mismo en el juego que en el trabajo, nos depura y ennoblece, sino la penosa repugnancia de la obra hecha a disgusto, sin placer ni alegría; labor entonces, no de jocunda libertad, sino de servidumbre.

La escuela, libertadora de la vida, y baluarte contra ella, por ser puro juego contemplativo de ideas y hermosuras, es paraíso de lo inútil, de lo que, no sirviendo para nada, alcanza, sin embargo, más altos valores. Pues no otra cosa ni de mayor dicha y goce ha podido imaginarse para los bienaventurados en el cielo, libres ellos también y fugitivos de esta vida, que «mirar a Dios», contemplar «el poder, la sabiduría y el amor» infinitos.

Así son, así habrían de ser las escuelas de todos los grados, que el pueblo debe pedir y necesita. Pero su venida, conviene no olvidarlo, pende sólo de aquellas dos inseparables fuerzas: libertad y espíritu. Eso, y nada más ni nada menos que eso, es el «maestro».

Y si alguien encontrase que el ideal es excesivo, ponga el límite donde bien le parezca, recordando, no obstante, que los ideales son, como la realidad, inagotables, y que las exigencias son igualmente un símbolo del valor y del valer, es decir, de la virtud de los pueblos.

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD EN EL MÉTODO DE PROYECTOS

Para todo cuanto digamos en este trabajo, recuérdese (1) la característica principal del método de proyectos: el elemento del propósito, que preside de un modo constante todo el trabajo escolar, no el material con que se trabaja, ni el produc-

to que resulta, ni la intervención persistente de la acción, con la satisfacción que la acompaña; la nota distintiva del proyecto es el propósito como guía. Este implica un deseo, conflicto entre aspiraciones diversas, selección entre juicios diferentes, prevenir y planear, condicionar medios a fines, realizar una actividad proyectada, juzgar el producto y a uno mismo a través de éste, y adquirir aptitud para guiarse a sí propio en acciones ulteriores. El propósito, en este amplio sentido, significa nada menos que el proceso por el que uno llega a ser persona, y realizado colectivamente, viene a ser el proceso democrático. Tocamos aquí, pues, una parte del problema general de la existencia de la democracia y de cómo ésta puede mejorarse a sí misma.

El proyecto es un fenómeno natural, rige nuestra vida entera, hasta el punto de poder afirmar que en toda la edad adulta nuestra vida es una vida de proyectos, y basta la más ligera observación para persuadirnos de que este proceso tiene su iniciación en la primera infancia: a constante exploración, por parte del niño, de toda clase de objetos, con ojos y manos; sus insistentes preguntas, su incansable movimiento, sus inagotables iniciativas, emprendiéndolo todo, sólo por ver lo que ocurre; su afición a hacer algo, y su orgullo por los productos obtenidos; su deseo de tomar parte en las labores de los demás; su inclinación a acumular, ordenar y clasificar cosas; sus esfuerzos para dominar a los animales, a otros niños y aun a los adultos; su emulación de habilidades y proezas, todo esto es una indicación incompleta de cómo la savia de la naturaleza humana hace brotar constantemente gérmenes de proyectos.

Pero no todos los proyectos, ni en la vida ni en la escuela, son igualmente recomendables y convenientes: unos son más ventajosos, ya para la vida en el momento actual, ya para la vida futura; otros, ni siquiera pueden realizarse, o, por lo menos, llegar a feliz término, por oponerse a ellos o las leyes naturales, o las establecidas por la sociedad, o las morales, o las económicas; algunos, aunque factibles, y has-

(1) MÉTODO DE PROYECTOS, *Ciencia y Educación (Sección contemporánea)*. Ediciones de «La Lectura», Madrid.

ta de agradable ejecución por el momento, son absolutamente desechables como anti-educativos, por los perjuicios que pueden acarrear para el día de mañana.

El proyecto tiene que estar, pues, condicionado, sometido a alguna ley, como lo están siempre todos nuestros actos en la vida; nuestra libertad, con ser lo que más amamos en el mundo, es como una perla en medio del océano, y no llega a realizarse nunca sino dentro y mediante la obediencia a la Ley. Esta, que es un factor real de los proyectos del joven, queramos o no, y sean o no conscientes de ello maestro y alumno, determinando el resultado educativo de los proyectos escolares, se presenta en estas seis fases principales:

1.^a *Leyes naturales*.—Representa lo que puede o no puede ser, y conducen por eso al éxito o al fracaso, ya a causa de la naturaleza de los materiales, bien por la naturaleza y condiciones del alumno. Estas leyes determinan, análogamente, productos secundarios, corporales y mentales, pretendidos o no, y que pueden ser o no convenientes.

2.^a *Leyes del maestro*.—Basadas en el conocimiento (que el alumno puede poseer o no) de las condiciones del bienestar presente y futuro, estas leyes tienden a que estas condiciones predominen en las situaciones en que se encuentre el alumno.

3.^a *Leyes económicas*.—Estas se aplican a una extensión considerable de la motivación y conducta, aun de los niños pequeños; frecuentemente determinan éxitos o fracasos, y de un modo análogo influyen en muchas relaciones humanas.

4.^a *Ley común y decretada*.—Es un factor coactivo en la experiencia del joven y del viejo, y los contactos conscientes del joven con ella determinan importantes actitudes sociales.

5.^a *Ley moral*.—Aparece en las dos formas de lo *bueno*, o valores que dependen de mí, y *obligación*, o la presión en mí de las exigencias o esperanzas de otros seres, humanos o divinos. En ambas formas es, naturalmente, un factor en los propósitos del joven.

6.^a *Los ideales como leyes*.—Siendo

la mayoría impuestos por uno mismo, los ideales pueden ser considerados como los últimos pasos en la propia afirmación; pero como en realidad son impuestos y exigen trabajo, y aun lo que los hombres llaman sacrificio propio, pueden muy bien ser llamados leyes.

No hay para qué insistir, tan evidente es, en que el proyecto escolar, lo mismo que las demás determinaciones de la vida, está sometido a las leyes naturales, lo mismo físicas que fisiológicas y psicológicas, leyes que se manifiestan en lo íntimo de nuestras actividades, ya en el material con que uno trabaja, ya en el instrumento que se usa, ya en las energías que se utilizan (el peso del martillo, el calor de la fragua, los rayos actínicos del sol, etc., etc.), ya en las condiciones del medio que rodea al humano organismo, como las de la atmósfera, temperatura, bacterias... Puede decirse, en suma, que la ley natural prescribe la extensión en que un deseo determinado es asequible y hacedero; si lo es completamente, fijando su precio según los materiales consumidos, trabajo realizado, riesgos de fracaso en el proyecto, probabilidad de fatigas, enfermedad o deformidad; y séalo o no, que las ganancias y pérdidas educativas afectarían, no sólo al desarrollo de la inteligencia y habilidad, sino también a los productos mentales conseguidos.

Las leyes naturales, pues, si unas veces invitan, son verdaderos estímulos para la realización de un proyecto; otras veces constituyen verdaderos obstáculos que hay que tener en cuenta, y aun llegan a impedir totalmente, por ser éstos demasiado considerables o por completo invencibles, que el proyecto pueda llegar a su término con éxito favorable.

Y entonces surge la cuestión que probablemente ha creado más dificultades entre todas las relacionadas con el método de proyectos. Si el alumno ha de ser educado mediante sus propios actos y propósitos, con entero respeto de su libertad, ¿cuál es la función que en este sector corresponde al maestro? ¿El proyecto implica la renuncia, no ya de toda coacción,

sino de todo control sobre el alumno, o más bien es una estratagema sutil para alcanzar predeterminados propósitos? ¿Es el alumno quien ha de tener la verdadera iniciativa y control, o ha de ser el maestro?

Aunque más adelante, al considerar especialmente todo lo relativo a los influjos sociales, hemos de volver sobre este problema, podemos ya adelantar una parte muy importante de la respuesta a las preguntas formuladas. Es un hecho mil veces comprobado que cuanto más se estudia al niño, aun empleando métodos poco precisos, más se confía en sus espontaneidades; cuanto más preciso se hace el análisis de la vida infantil, más crece esta confianza y más utilizables parecen sus dotes de iniciativa y su capacidad para dirigirse a sí propio. Y aunque parece entonces que el control del maestro sobre ellos disminuye, se trata, en realidad, del control que podríamos llamar exterior, practicado por el maestro antiguo, de aquel que consistía principalmente en mantener a los alumnos rígidamente quietos y silenciosos en sus bancos, sin permitirles iniciativa ni intervención alguna, limitándose a aprender pasivamente de memoria las verdades que descendían de lo alto; pues en lo que se refiere al verdadero control, al interior, y que debemos perseguir, es evidente que, conforme va siendo más completo nuestro conocimiento del niño, vamos consiguiendo los siguientes efectos: diferenciamos más unos alumnos de otros, precisamos mejor las necesidades de cada uno, escogemos con más acierto los estímulos que debemos emplear, nuestro control se hace más refinado, abarca un campo más extenso, y de este modo, finalmente, la clase y la profundidad del control ejercido por el maestro aumenta.

Pero observemos que éste es el camino que recorreremos cuando practicamos el método de proyectos, y que, por lo tanto, al tiempo que ha aumentado el dominio del maestro, ha aumentado también la libertad del alumno: éste tiene la sensación de tropezar con menos obstáculos, de no estar atado con tantas ligaduras, de poder desarrollar más iniciativas y realizar sus deci-

siones en sectores más amplios de conducta. Esto parece una paradoja, a causa, solamente, de descansar en el concepto equivocado de la libertad, del control y de la autoridad, considerándolos como cantidades definidas tales, que, en cualquier situación social, si un miembro del grupo posee más, los otros tienen que poseer menos. Pero la libertad, realmente, es como la alegría: el que la comparte con el amigo puede duplicar su porción propia. Podemos, pues, formular el siguiente principio: la mutua sumisión por parte del maestro y discípulo a las condiciones conocidas de ambos, impuestas por las leyes naturales, tiende a desligar las jurisdicciones de uno y otro, y por eso tiende también a emanciparlos.

Cuando la ley natural, aprendida por un procedimiento científico, viene a ser un factor penetrante en el conocimiento escolar, un guía en la marcha total de la escuela, y no meramente algo que se estudia en clases de «ciencia», actúa como un lazo de unión entre alumno y alumno y entre alumno y maestro. Entonces, toda la experiencia escolar tiende a tomar el carácter de proyecto, y en el proceso, aunque lo que ha sido considerado como «autoridad» del maestro disminuye, su previsión y control real aumentan justamente tanto como se aumentan la previsión y control real del alumno.

Ahora bien: ¿hasta dónde ha de llegar este control propio del alumno y qué limitaciones puede tener su libertad? Los principios del método de proyectos aseguran que el proceso educativo avanza con su mayor energía cuando el alumno planea y ejecuta propósitos íntimamente suyos. Pero ¿qué queremos significar con esto? ¿Qué queremos decir cuando defendemos la educación del joven mediante proyectos que ellos mismos planean y ejecutan? Aun cuando yo esté bajo una coacción, mi acto puede ser, en cierto sentido, mío propio, y, en cambio, a veces, cuando parezco gozar de mayor libertad, mis decisiones pueden ser menos mías que de las personas que me rodean. Por otra parte, al tiempo que los principios del proyecto parecen implicar

una cierta intención, por parte del maestro, de eludir toda coacción sobre el alumno, la coacción de la sociedad sobre el individuo es un hecho que constantemente estamos presenciando. Los padres están obligados a pagar impuestos, a obedecer las leyes sanitarias; por ejemplo, a sacar licencia para guiar un automóvil; el maestro mismo está obligado a menesteres desagradables, como la formación de estadísticas y registros; no hay manera de evitar que la coacción sea uno de los lazos que nos mantienen unidos en sociedad. Los alumnos toman ellos mismos sus decisiones y las ejecutan tal como los principios del método aconsejan; pero siempre existen decisiones anteriores de la sociedad actuando a través de la escuela.

Tales situaciones en la escuela no son excepcionales, sino que representan un principio general de psicología social. La voluntad de un individuo nunca está ni puede estar desengranada de la de sus compañeros. El individuo *puro*, ya se sabe, es una abstracción. Cada uno refleja en sus pensamientos y sentimientos más íntimos, la época y la sociedad en que vive; aun sin intención de influir en los demás ni conciencia de ser influido por ellos, hay una estrecha dependencia mutua en la formación de opiniones, gustos, propósitos y carácter de cada uno. La personalidad misma es un hecho social.

En el alumno influye, sin intervención de su voluntad, todo el ambiente escolar que le rodea, sus compañeros — que no han sido elegidos por él —, sus maestros — cualesquiera que sean sus métodos —, aparte de los mil influjos del Estado, de su familia, de su clase social; en suma, sobre él, como sobre el maestro, hay una constante presión de fuerzas interiores y exteriores a la escuela; la comunidad actúa sobre ambos, no sólo por medio de leyes, reglamentos y disposiciones administrativas, sino mediante otras vías más sutiles y ocultas. Basta considerar el significado de las frases: la opinión pública, el espíritu de la nación, el destino de la raza, el sentido común, lo humano..., que representan fuerzas vivas actuando sobre los pensamientos, sentimien-

tos y propósitos más individuales de los alumnos.

En cada escuela, pues, en que se practica el método de proyectos, la sociedad y el alumno planean y producen juntamente y en común todo lo que en ella se realiza; el método de proyectos no ha podido evitar la dualidad de factores que los maestros han reconocido y combatido desde el principio de la educación formal; sólo que en la relación de ambos existe, cuando se adopta este método, un manifiesto cambio, a causa de no ser aquél un nuevo instrumento que moldea al alumno de acuerdo con las antiguas fuerzas sociales, un procedimiento sutil de conformarlo con un predeterminado modelo, sino un nuevo método que propugna la presentación sincera, fiel, de la realidad social.

Lo dicho hasta ahora nos ha llevado a estas tres conclusiones, en lo que concierne a la relación de proyectos con la voluntad del alumno, por un lado, y con la voluntad de la sociedad, por otro. Primera, dentro de la escuela de proyectos existe, y tiene que existir siempre, un factor de compulsión; segunda, aun en las actividades más conscientes y voluntarias de los alumnos en sus proyectos escolares, la sociedad ejerce un amplio control; ella actúa *dentro* de la voluntad del alumno; tercera, esta misión voluntaria, que constituye la esencia del proyecto, implica una plasticidad por ambas partes, no por una sola. Así como el alumno realiza su misión con la ayuda de la voluntad social expresada en la organización y método escolar, así la sociedad puede realizar la suya con la ayuda de la experiencia del alumno, al conocerla y juzgarla en sus proyectos. De este modo, en el mismo punto, el alumno y la sociedad hacen experimentos en vivo, y ambos someten su caso a la prueba de una variable y amplia experiencia mutuamente iniciada y mutuamente juzgada.

Obedeciendo a esta tercera conclusión, ¿cuánto no ha conseguido ya el método de proyectos, dentro y fuera de la escuela, en materias agrícolas, en sanidad e higiene, en asuntos cívicos, como el de nacionalización de los inmigrantes, y en tantos

otros? (1). ¿Cuánto no podrá conseguir todavía? La cooperación voluntaria, sin duda, está en la esencia misma del proyecto, e implica la renunciación completa de la arbitrariedad. Esto contesta a la censura corriente el método de proyectos, que supone que la reducción del «haz esto» y «no hagas esto» conduce a un egoísmo individual. Violaríamos el principio mismo del método si, equivocando la naturaleza de la individualidad, condujésemos al niño a pensar que puede realizar su voluntad propia por cualquier camino distinto de la cooperación; emprendiendo la vida individualista no se conquista independencia de pensamiento o de acción, sino un conjunto de dependencias bajo grupos de opinión parciales, tiránicos, llegando a ser esclavo de los proveedores de satisfacciones egoístas.

Ahora bien: la única garantía conocida contra el desarrollo de la arbitrariedad es la experiencia del espíritu cooperativo en otras personas. El peligro del uso arbitrario, egoísta o parcial de la libertad por el alumno no puede ser combatido con una política de reducción de su libertad, sino con la contraria de aumento y extensión de ella, elevando la categoría de su expresión propia a través de la cooperación. Lo que se necesita es conceder a la personalidad del niño el mismo género de respeto que a la de un adulto. No mimos, ni blandura, ni ocultación de la realidad; no dos modos contrarios de organización social—la democracia para los adultos y la autocracia acaramelada para los niños—, sino el mismo proceso (graduado, claro está, a la capacidad infantil) de reconocimiento social, de mutua armonía y de control mutuo. Esto implica que así como la sociedad, actuando a través del maestro, ejerce derechos de selección que los alumnos no pueden eludir, así los alumnos, por su parte, tienen derechos de selección que la sociedad, actuando a través de la escuela, no puede rechazar. Implica, igualmente, que

así como el juicio de la sociedad, expresado a través del maestro, aprueba y condena procedimientos y productos, y exige correcciones, así también los alumnos aprueban y condenan el modo de ser social, exigen reformas, y, por diferentes caminos, emiten su juicio sobre el valor de la sociedad.

Si consideramos incluida en el concepto del proyecto la afirmación de que las «situaciones de la vida real» educan mejor que las inventadas o meramente simbólicas, tendremos que llegar a establecer como consecuencia que los niños deben participar en el control de la sociedad en el mismo sentido y por los mismos métodos (aunque no en el mismo grado) que los adultos. Si en el proyecto la elección y la ejecución son genuinamente recíprocas entre el alumno y la sociedad (representada por la escuela), entonces ninguna de las dos partes puede exigir la exención del juicio de la otra; ambas deben poseer la autoridad en el mismo sentido.

Varias son las maneras de realizar el control social; una de ellas es la discusión de las cuestiones. Necesitamos conseguir que llegue a ser natural y corriente en los alumnos manifestar lo que encuentran conveniente o poco satisfactorio en la escuela, en el hogar, en la iglesia, en la sociedad en general. «Discutir» con el maestro, con el director, con el inspector, con la Junta escolar. Cuando los alumnos lleguen a conferenciar y discutir sencilla y serenamente con las autoridades escolares, no solamente vendrá a ser la escuela un proyecto común de niños y adultos, sino que de aquí saldrá un progreso indefinido. Bien entendido que este principio no se limitará a las relaciones escolares del alumno, sino a todas las que éste tiene con la sociedad.

Otro modo de control social es la publicidad, pues el mal prospera mucho mejor en la oscuridad que a plena luz. Con frecuencia, todo lo que se necesita para conseguir una acción apropiada es dar amplia publicidad a un hecho, colocarlo ante las miradas de las gentes y mantenerlo allí con insistencia. Claro está que no se trata aquí de la propaganda en mal sentido,

(1) MÉTODO DE PROYECTOS, *Ciencia y Educación* (Sección contemporánea). Ediciones de «La Lectura». Madrid.

fundamentalmente antidemocrática y que llega al fin a ser inmoral, empleada por los partidos políticos, agrupaciones económicas y anunciantes; completamente diferente es el empleo del método científico para la investigación del hecho y para la publicidad del hecho y del método. Este empleo, por parte de los alumnos, de la publicidad, ha producido ya espléndidos resultados; recuérdese la campaña contra las moscas (1), como portadoras de enfermedades, que puede servir de modelo aplicable a otros servicios públicos. Hagamos, pues, que los niños hagan públicos todos los hechos que consideren socialmente importantes—sean referentes a la escuela, o de higiene pública, beneficencia, gobierno, industria, morales, religiosos—, y conseguiremos como resultado mejores escuelas y un mayor bienestar social.

Actualmente estamos muy lejos todavía de todo esto; aunque nuestra filosofía política afirma que no puede existir un Gobierno justo sin el consentimiento del gobernado, y aunque la mayoría de los que reflexionan sobre el problema convienen en que la única disciplina escolar realmente buena es aquella en que los alumnos mismos consiguen un *self-control* social, reflexivo, y que el que ha de ser educado para la democracia debe ser educado democráticamente, el hecho es que todos los menores son gobernados sin su consentimiento ni su intervención, aun en materias que están reconocidas universalmente como dentro de su capacidad. Los *grados de capacidad para el Gobierno* son absolutamente desconocidos en nuestras leyes, y en un momento dado, cuando las agujas del reloj señalan la hora precisa, el joven pasa desde el cero de la escala de sus derechos a gozar plenamente del derecho máximo de la escala.

¿Qué hará el principio del proyecto en una situación semejante? La respuesta, que de ningún modo puede ser una respuesta dogmática, con un programa de re-

construcción cerrado, sino la indicación de una mera orientación del camino que habrá que recorrer con cautelosos experimentos y tanteos, está indicada en los párrafos anteriores: las capacidades de los niños para gobernar serán determinadas y graduadas mediante proyectos que pongan en sus manos el máximo más que el mínimo de discreción en «situaciones de la vida real»; los maestros y los alumnos, mediante la discusión y la publicidad, mostrarán a la Junta escolar y a sus miembros la significación y las ventajas de incorporar el *selfgovernment* del alumno (o mejor, de la escuela) en los reglamentos oficiales de la Junta, con lo cual, por primera vez, el maestro, el director y el inspector renunciarán a su prerrogativa de arbitrariedad, y por primera vez también el método de proyectos vendrá a ser el método de una Junta escolar, y, por último, ulteriores experimentos en este mismo sentido, y claro que después de aciertos y fracasos varios, conducirán finalmente al proyecto de incorporar todo este plan reformador y constructivo a las leyes mismas del Estado.

En párrafos anteriores formulamos la siguiente pregunta: Cuando la coacción del alumno es necesaria, ¿cómo interpretar el principio del proyecto? Ahora podemos darle la siguiente respuesta: Coloquemos la necesaria coacción en un sistema en el que cada uno ejerza coacción sobre los demás y se someta a la de ellos, y en que la experiencia particular se considere en relación con el todo; entonces tendremos las condiciones que hagan posible la sumisión leal a lo que es desagradable, un posible proyecto que incluya clara y abiertamente el poder de ser coaccionado.

(1) V. MÉTODO DE PROYECTOS, *Ciencia y Educación (Sección contemporánea)*. Ediciones de «La Lectura». Madrid, pág. 124.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

L'Enseignement public.

(Révue Pédagogique).—Paris.

ENERO

La Enseñanza pública. — Este título sustituirá en adelante al de *Révue Pédagogique*, que venía ostentando esta publicación desde su comienzo. Entienden sus editores que este título nuevo se adapta mejor al carácter general que adopta esta revista en la nueva etapa frente al carácter primario predominante, aunque no exclusivo, de la etapa anterior. En adelante, será acogido todo lo que pueda interesar a la *enseñanza pública*. Parecía obligada esta ampliación de horizontes frente a la acentuación especialista que se nota en las revistas profesionales. ¿No será quimérica esta ambición de abarcarlo todo? No se trata de reunirlo todo para confundirlo todo. No se trata de imponer a las Facultades los métodos de las escuelas maternas, ni a éstas los métodos de las Facultades. Pero no deja de ofrecer interés para los psicólogos y los fisiólogos de las Facultades el saber el campo de observaciones que pueden encontrar en las escuelas maternas, y para los maestros, saber los beneficios que pueden obtener de las lecciones de higiene y de psicología enseñadas en las Facultades. No se trata de reaccionar contra la ley de la división del trabajo. Pero lo mismo que en la industria la misma división del trabajo crea entre los productores una mutua dependencia, de la que no tienen una conciencia suficientemente clara, y una solidaridad que deberían tener interés en hacer más íntima, del mismo modo existe entre los diversos órdenes de la enseñanza y entre las diversas disciplinas especializadas relaciones más numerosas de lo que se imagina, y debe existir una solidaridad cada vez más estrecha. En el dominio de la educación, como en el dominio de la producción, la división del trabajo llevará a efectos desastrosos, si no

fuese corregida por una «organización» del trabajo; si los individuos y los grupos actúan cada uno en su esfera, sin conocer la acción de sus vecinos, sería muy grande la incoherencia de los resultados. Se anularían unos a otros. Si se quiere hacer obra positiva y fecunda, es preciso consultar la acción y convertir en colaboradores a todos los maestros y los profesores, y la *Enseñanza pública* será una tribuna en que puedan informarse mutuamente sobre sus principios y sobre sus métodos.

Viejos debates, viejas fórmulas, por Ch. Guignebert. — El VIII Congreso Internacional de Segunda Enseñanza, celebrado el verano último en Ginebra y en Grenoble, ha vuelto a plantear el viejo problema de la utilización pedagógica de la historia, y al final de sus debates ardorosos, ha votado «conclusiones». Queriendo plantear el debate sobre las bases mismas del problema, los congresistas, partiendo del hecho indiscutible de la utilidad de la historia en la escuela y en el colegio, han procurado ponerse de acuerdo sobre una definición de esta utilidad antes de fijar métodos de realización práctica. De hecho, del choque de opiniones que se produjo, puede deducirse que luchaban dos representaciones opuestas de la orientación pedagógica de la historia: la una, vuelta del lado del niño, y la otra, del lado de la sociedad. Cada una se representaba a su manera el interés del niño y el de la sociedad respecto de la enseñanza de la historia. «Lo propio de la historia es comprender el pasado, y, una vez comprendido, explicarlo. Es ésta una doble tarea, muy ardua, y que nadie está seguro de conducir y acabar de un modo satisfactorio. Por lo menos, exige algunas precauciones previas, de las cuales la principal consiste en formarse un alma y un espíritu del pasado, considerar los hombres de otra época, analizar sus acciones en el ambiente de sentimientos y de pasiones que experimentaban entonces, en el cuadro verdadero de su vida, en la medida de los medios que tengamos para representárnoslo. Pero el historiador que ha comprendido y ha hecho comprender, ha acabado su tarea: se sale

de su papel, y se expone a los errores más deplorables, si se atreve a formular juicios de moralidad sobre los hechos y los gestos cuya apariencia y figura exacta ha llegado a restaurar. Compromete así su serenidad, y deja que su sentido crítico se vea sustituido por opiniones y sus prejuicios; abre la puerta a la discusión y la contradicción, trasladando la historia al plano polémico, en el cual pierde su dignidad.» Así hablan los unos, y los otros responden: «al limitar así sus ambiciones, la historia se empobrece, y no es sino un alimento de la curiosidad; no servirá ya positivamente para nada. Pierde, por lo menos, su utilidad característica, que es la de iluminar el presente a la luz del pasado, la de ofrecer a los hombres de hoy las lecciones de la experiencia de otro tiempo, y, por tanto, de trabajar eficazmente en su perfeccionamiento intelectual. También en su mejoramiento moral, a condición de que sepa apreciar y juzgar cosas y gentes que haya estudiado y restituido. No adquiere su cualidad preciosa de ciencia moral sino escapando a la erudición, y permaneciendo neutral para sentenciar imparcialmente entre el bien y el mal. En el plano de la educación no tiene derecho a un lugar, si no se hace apta para aclarar e iluminar la conciencia del niño, y, por tanto, para moralizarlo mediante una exégesis juiciosa del vicio y de la virtud entre los actores del gran drama humano y por una conclusión de justicia». La querrela en que se debatían gentes de buena fe y deseosas de ponerse de acuerdo ha acabado por un compromiso de apariencia aceptable, y han suscrito dos fórmulas con esa tendencia. La primera afirma que el «estudio de la historia en la segunda enseñanza no tiene por objeto esencial ni la edificación moral de los alumnos ni siquiera, exclusivamente, la formación del espíritu por el estudio de la evolución de la humanidad; se propone, sobre todo, comprender y hacer comprender los acontecimientos y los hombres, para permitir juzgarlos con toda imparcialidad». Y los segundos reconocen que «la enseñanza de la historia puede y debe ser comprendida en todos los países como el medio más eficaz para la formación

del futuro ciudadano, y, con este objeto, la historia nacional debe ser tomada como centro de la enseñanza, sobre todo en las clases inferiores, pero bajo la condición formal de no tender, consciente ni inconscientemente, a la glorificación sistemática, y, sobre todo, de no rebajar sistemáticamente todos los demás países.» Pero hay una función de educación cívica que es legítima y que debe pedirse a la historia, y es la que el Congreso de Ginebra ha tenido en cuenta en una tercera resolución: insistir sobre los fenómenos de orden económico y sobre la mutua dependencia que se imponen a todas las nacionalidades civilizadas; poner de relieve el movimiento de solidaridad humana y la misión de los organismos internacionales que la expresan.

Sebastián Castellion, por Th. Rosset.—Discurso pronunciado por Th. Rosset, Director de Primera enseñanza, en la inauguración de la estatua de Sebastián Castellion, en Saint Martin du-Fresne (Ain), el 20 de setiembre de 1926. Representó la oposición liberal frente al calvinismo. Fué vencido el partido liberal y la doctrina de Castellion respecto de las relaciones del individuo con el Estado en el dominio espiritual, y hubo de triunfar la tesis de la autoridad dogmática.

El fetichismo gramatical, por A. Fontaine.—El día que el Consejo superior quiera continuar la reforma sólo iniciada en 1910, es de desear que se inspire, sobre todo, en la necesidad de no enseñar al niño sino lo que puede y debe ser comprendido por él; habrá entonces seguridad de que, para el resultado de los concursos, cuya decisión no se entregará exclusivamente a los técnicos, se concederá a la lectura y explicación literal de los textos el papel predominante que se atribuye hoy a una gramática sin eficacia. Habrá desaparecido entonces la nomenclatura pedantesca, y se verá, en fin, la relación de las palabras y de los grupos de palabras entre sí, que es, en último término, en lo que consiste la ciencia gramatical.

La colaboración pedagógica, por Georges Bru.—El método de colaboración, ya establecido en materia adminis-

trativa, no ha agotado su virtud. La idea seductora de aplicarla al estudio de todos los problemas profesionales es una preocupación de actualidad. Apenas se manifiestan tentativas todavía aisladas; pero un esfuerzo nuevo se prepara ciertamente, el cual tiene por objeto, no solamente el estudio de los métodos y los programas de enseñanza, sino la vida misma de la escuela en sus múltiples aspectos, la creación de obras sociales o periescolares, la unión de la experiencia de los viejos y de la iniciativa de los jóvenes.

La literatura infantil en el país checo, por M. Th. Latzarus.

Memorias sobre los «deberes» de vacaciones, por Louis Rocher.

Notas pedagógicas.

Exámenes.

A través de los periódicos franceses, por Jean Vidal.

Los libros.

Textos y documentos. - D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

DE LA EXPERIENCIA JURÍDICA

OBSERVACIONES SOBRE LA FUNCIÓN DEL LEGISLADOR

por el Prof. Rafael Altamira,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

Según ocurre con todas las doctrinas nuevas, la del positivismo o realismo jurídico perdió muchos años en el ataque teórico de las ideas viejas y en la difusión de los principios con que quería sustituirlas. Esporádicamente lograba algún que otro resultado práctico, ya en la reforma de una ley, ya en el procedimiento para producirla, como en el caso célebre del Código civil sobre base consuetudinaria, de Montenegro. Pero en la casi totalidad de la vida jurídica seguía reinando, no obstante el acicate de las nuevas necesidades sociales, muy concretas, el sentido «racional» que habíamos heredado de la Revolución y del concepto del derecho natural predominante en el siglo XVIII.

Es muy curioso el fenómeno de esa preponderancia ideológica. Sin detenerme en su examen, que no es de este momento, recordaré tan sólo, para caracterizarlo, que venció a la corriente muy poderosa de realismo que en sus entrañas llevaba la doctrina representada por Montesquieu, tan grata a los revolucionarios de 1789; y que el mismo Sieyès, no obstante su fina percepción de las particularidades «nacionales», que le hizo oponerse a la copia de la Constitución inglesa, y su distinción entre el «filósofo» y el «político» o «administrador», acabó por pensar que la ley perfecta podía ser redactada en el gabinete de los sabios, como suprema expresión de la justicia y el derecho racionales. Bien es verdad que hasta el mismo Derecho Romano, infraestructura de las sociedades europeas hasta hoy mismo, recibía de sus adoradores, como alabanza suprema, el título de «Razón escrita».

Con esto, la función del legislador se dibujaba lógicamente como una obra de ciencia, emanada de principios absolutos averiguados por la razón. Por la fuerza misma de la realidad (que aun cuando los hombres se empeñan en desconocerla, sigue advirtiéndolo a todos de su existencia inevitable), aquellos principios se suponían derivados, no de una razón abstracta y de una pura operación intelectual, sino del conocimiento de la «naturaleza humana», base objetiva de la norma jurídica. Pero a esa «naturaleza» se la concebía como algo absoluto también, igual, por tanto, a lo menos sustancialmente, para todos los pueblos; con lo cual los principios jurídicos de razón podían convenir a todos.

Sin precisar ahora qué parte de verdad tiene esa doctrina, todos convenimos ya en que su aplicación, fuera de los límites en que sin duda es exacta, engendró un movimiento político y legislativo peligroso, contra el cual se levantaron, desde puntos de vista diferentes, que sólo coincidían en el ataque, el nacionalismo de la escuela histórica, el positivismo de Comte y el historicismo jurídico, representado entre nosotros, verbigracia, por Costa y su escuela de Derecho consuetudinario.

Como dije antes, esta nueva dirección, que iba derechamente al problema de la ley eficaz y adecuada, tuvo que emplear muchos años en desprestigiar la antigua y acreditarse a sí misma. Cuando llegó a triunfar en la masa de los profesionales, comenzó el que podríamos llamar segundo momento de la concepción del legislador, en el cual nos hallamos ahora, científicamente. Digo «científicamente», porque —como antes apunté— el reflejo práctico de las nuevas ideas se está produciendo con gran lentitud y tardará bastante en alcanzar el máximo de su eficacia.

La condición crítica de nuestra época ha conseguido, al propio tiempo, que la reacción contra el sentido absoluto del Derecho no sea tan excesiva como lo fué la del siglo XVIII. Una ligera observación de los hechos que se producen actualmente en el dominio de la vida jurídica positiva basta para comprobar que, al lado del particularismo legislativo, que toma en consideración, bien las especialidades nacionales o regionales, bien las de posición del mismo problema, según las circunstancias que lo engendran en cada orden de actividad o en cada lugar, etc., se percibe claramente un movimiento de unificación que procura determinar con el mayor rigor posible las cosas comunes a los diversos elementos y factores de cada grupo y a los distintos problemas, para adoptar una regla común, o que aprovecha las experiencias múltiples de los pueblos para rectificar ciertas normas anteriores, acercándose, pues, a una que exprese como el término medio deseable. La fuerza que esta corriente ha adquirido ya demuéstrase en el hecho de que la unificación se persigue, no sólo en la vida interna de las naciones, sino también en la internacional. La misma idea de una justicia de esta clase supone la creencia de que pueden hallarse principios de Derecho que, rompiendo la particularidad, demasiado esquinada a veces, de los Estados, deben ser aceptados por todos y regir como ley universal. La diferencia entre esta corriente unificadora y la del siglo XVIII consiste, ante todo, en que la actual sabe que tiene límites y que no puede franquearlos. A su vez, todos los naciona-

lismos, positivismo y relativismos jurídicos saben, igualmente, que la respectiva aplicación de sus ideas deja de ser conveniente, porque cesa de ser real, más allá de una esfera de vida que, a su vez, no parece que haya de conservar siempre los mismos límites de ahora.

El legislador actual necesita, pues, para acertar con la fórmula que corresponde a las necesidades jurídicas de su país o de su mundo, un conocimiento pleno de los términos de realidad específica en que se plantea esa necesidad, para seguirlos en la mayor medida posible. A la vez ha de tener presente en todo momento que en el fondo de toda cuestión jurídica puede haber elementos esencialmente humanos imposibles de particularizar, y que, por otra parte, el exceso de particularización, además de ser artificial, produce el aislamiento ideológico de los pueblos, sembrado de peligros. Con eso y con recordar siempre la ya vieja enseñanza de Sumner Maine—que ahora renuevan algunos autores cuyas ideas suenan a novedad en los oídos de las generaciones más recientes—, del desequilibrio que a la larga se produce entre la ley y la vida social, un legislador bien pertrechado de cultura profesional y consciente de su responsabilidad política puede responder plenamente al ideal que hoy nos hacemos de las funciones de aquél.

Pero sería un error pensar que hemos agotado los términos del problema. Aun suponiendo que hubiésemos llegado a la perfecta ponderación de los factores que actualmente representan lo común y lo particular de la naturaleza de los hombres modernos, y que la legislación de cada país se ajustase a esa ponderación, no habríamos llegado a la ley genéricamente apetecible. En efecto: esa ponderación la vemos hoy, por consecuencia del conflicto de concepciones jurídicas que la hicieron necesaria, como una percepción más clara e íntegra de la verdad de las cosas humanas frente a los dos extremos del derecho absoluto y del derecho histórico y particular de cada grupo humano, hasta los más pequeños en que se engendra y vive la costumbre local.

Ocupada en resolver esta magna cues-

tión, la ciencia jurídica no ha podido atender a otro factor humano de tan gran importancia como los referidos. La práctica gubernamental y la judicial se han dado cuenta de él muchas veces; pero, tal vez hasta ahora, los casos advertidos no tuvieron, a los ojos de gobernantes y jueces, más valor que el de una singularidad que se perdía en la masa de los demás casos que representan la llamada «normalidad». El nuevo paso que ahora es necesario dar corresponde al reconocimiento de que ese factor a que aludo, y que explicaré en seguida, es tan constante y tan fuerte como el del particularismo y el de los principios universales. Dejando ya el razonamiento en abstracto, diré que me refiero a la reacción psicológica que en cada grupo nacional y social produce una ley determinada.

A primera vista, la cuestión que con esto se plantea parece ser de una índole distinta a la anteriormente examinada, puesto que se refiere, no a la producción de la ley, sino al efecto de ella sobre el sujeto cuya conducta va a regir. No cabe duda, sin embargo, de que si una parte de esas reacciones han de tener un carácter muy concreto y, por tanto, no cabe preverlas, otra parte muy considerable, por ser más general y por repetirse muy a menudo, es susceptible de una observación que la convierte en elemento de posible examen previo, es decir, en el momento de la redacción de la ley misma.

El estudio de esa experiencia daría, en efecto, una cantidad grande de hechos que deberían entrar, en tan grande medida como los que ya vienen teniéndose en cuenta, en el grupo de los determinantes de la norma misma y de sus medidas de aplicación. Ante la imposibilidad de exceder los límites de un artículo, citaré tan sólo como ejemplo las reacciones psicológicas producidas, en una gran parte del cuerpo social norteamericano, por la «ley seca».

Como ese caso hay muchos. Nótese bien que no me refiero al movimiento elemental de desobedecer a una ley por pura indisciplina o por egoísmo que no quiere plégarse a una regla de beneficio general. Me refiero, y en eso puede consistir la utilidad

de las presentes reflexiones, a la reacción fundamental que en cada caso puede producirse por la aplicación al cuerpo social de una ley que contradice necesidades naturales del hombre, convicciones arraigadas o estados de incomprendimientos invencibles de golpe y, a veces, ni aun después de una labor especial, pero corta, de convencimiento.

La falta de estudio de ese fenómeno hace que de momento no se nos revele el valor y la esencialidad de tales reacciones y que no podamos todavía discernirlas de la complejidad del hecho social que produce la aparición de una nueva ley. Esas reacciones son independientes de la racionalidad de la ley misma y de su conveniencia teórica para remediar tales o cuales defectos sociales. Proceden, sencillamente, de la imposibilidad de que se plieguen a ella la naturaleza humana por alguna de sus condiciones esenciales, o la situación intelectual del grupo que se pretende regular; y esto aun en el caso de que, «intelectualmente», la inmensa mayoría de los componentes de él reconozcan la conveniencia de someterse a la ley. Pertenecen esas reacciones, en suma, al grupo de las limitaciones que el espíritu humano opone, más o menos permanente, o de una manera perenne por lo esencial, al anhelo de perfección y de disciplina.

Su estudio profundo y sereno servirá, probablemente, entre otras cosas, para enseñar a los gobernantes, de cualquier especie que sean, que no pueden atreverse a todo, por excelente que sea su intención, porque la psicología fundamental de los pueblos y de las clases, profesionales o no, posee una lógica subconsciente y rígida que quiebra los mayores arrestos de quienes piensan aún que para dirigir a un pueblo basta con imponérsele. En otro orden de consideraciones, podrá servir también para prever algunas de esas reacciones y sortearlas con acomodamientos de la norma que, de este modo, sería plenamente realista.

Pero yo no he querido, aquí, más que llamar la atención sobre ese aspecto del problema legislativo.

ASPECTOS DEL ESPÍRITU DE BEETHOVEN (1)

EL SENTIMIENTO

por D. José Subirá (2).

El sentimiento debe latir y vibrar en todo artista con tanta o mayor intensidad que la inteligencia, pues si mucho vale el cerebro, el corazón vale mucho, muchísimo, infinitamente más. Así lo declaró el poeta Goethe, quien, por cierto, era el único artista contemporáneo de Beethoven que podía medirse con él, al consignar esta frase lapidaria: «Lo que yo sé, cualquiera puede saberlo: pero mi corazón solamente lo tengo yo».

De igual modo Beethoven poseía su propio corazón. ¡Y qué corazón el suyo! El le inspiró inextinguibles entusiasmos, ardorosas pasiones y creaciones supremas. Por ese corazón suyo, se le perdonaban ciertas demasías de su carácter, motivadas, en no pequeña dosis, por su incurable sordera y sus enfermedades sucesivas. Bien podía ser adusto, huraño, intratable e insufrible a ratos quien, al dejar desbordar su sentimiento, demostraba una superioridad psicológica tan alta.

El propio Beethoven era consciente de lo que vale el corazón, no sólo en la obra de arte, sino también en la vida misma. Dícese que al escribir la «Missa solemnis» —obra cumbre en el género religioso— hizo una declaración que podría extenderse a casi toda la producción suya de los últimos años: «Esta obra procede del corazón. ¡Ojalá llegue a los corazones!» Y al expresarse así Beethoven, señalaba el nexo que pone en comunicación espiritual, por medio del Arte, a creadores y oyentes.

El epistolario de Beethoven muestra reiteradamente lo que para este músico significaba el corazón. Una carta bien significativa a tal respecto es la que Beethoven dirigió a Giannastasio del Río, un español de nacimiento, casado con una italiana,

dedicado a funciones docentes y fundador en Viena de un centro de enseñanza para la juventud, en 1798. Beethoven asumió, y por cierto con paternal solicitud, la tutoría de su sobrino Carlos, aquel muchacho indócil, rebelde, que tantísimas tribulaciones hubo de llevar al alma del gran músico, amargándole más y más su existencia ingrata. Y cuando ya hacía cerca de 20 años que nuestro compatriota Giannastasio del Río había fundado aquel colegio en Viena, Beethoven le confió el encargo de instruir y educar a ese sobrino, amado con una ternura no correspondida. Con tal motivo, entre el músico y el preceptor se cambiaron algunas cartas. Una de ellas constituye un precioso retrato espiritual de Beethoven, pues el sinfonista se expresaba así:

«Ruego a usted que en la dirección de mi sobrino apele con frecuencia a sus sentimientos y su corazón, porque este último, especialmente, es la palanca de todo aquello que tiene grandeza; y no obstante las burlas y desdenes que a veces inspira un buen corazón, está considerado por nuestros grandes escritores, Goethe entre ellos, como una excelente cualidad. Incluso se ha llegado a pretender que, sin corazón, ningún hombre puede ser distinguido ni estar dotado de profundidad.»

Como en cierta ocasión fingiera ese mismo sobrino de Beethoven una tristeza, motivada, según acabó confesando al solícito pariente, por haber sido menos aplicado que de costumbre, Beethoven comunicó la nueva al director de aquel colegio, añadiendo este comentario: «Ello muestra indudablemente un sentimiento tierno, y tal rasgo me da una buena esperanza.»

Ese corazón de Beethoven, que, según su propia declaración, latía por el elevado y grande arte de Juan Sebastián Bach y le impelía a componer música para esparcir lo que en él se albergaba, latió igualmente, y no una sola vez, sino bastantes, seducido por el encanto de algunos seres femeninos, y hubo de impelerle a trazar algunas cartas para exteriorizar sus fervientes sentimientos amorosos.

Bajo el título «La sinfonía amorosa de

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Segunda conferencia, dada por el autor en la Casa Aeolian.

Beethoven» he dedicado un extenso artículo a este aspecto del espíritu beethoveniano en mi libro *Los Grandes Músicos*, insertando ahí algunos fragmentos epistolares que muestran al vivo el alma sentimental del músico sordo. A continuación resumiré algo de lo que expuse a tal respecto en dicha obra.

«Nunca vivió Beethoven sin un amor, y a él se entregaba con ímpetu, sobre todo durante su estancia en Viena» — así dijo su biógrafo el Dr. Wegeler —. Tal sucedió, en efecto, y aunque no llegó a casarse el músico, a través de su vida amorosa extienden una fragancia más o menos duradera varios nombres femeninos: Eleonora de Breuning, Bárbara Koch, Juana de Honrat, Julieta Guicciardi (la futura condesa de Gellenberg), Teresa Malfatti (la futura baronesa de Drossdick), Teresa Brunswick (hermana del conde Francisco de Brunswick), la baronesa Ert, la condesa Erdody, la gran artista Bettina Brentano, la aplaudidísima cantante Amelia Sebald... Y la lista no quedaría cerrada si hubiéramos de trazar un inventario minucioso.

Tres son las mujeres, entre las que acabamos de enumerar, que inspiraron a Beethoven, no sólo producciones musicales, sino cartas amorosas llenas de pasión viva.

La primera mujer de esta trilogía es la condesa Julieta Guicciardi. Ello acaeció cuando Beethoven tenía 30 años y ella contaba poco más de 15. A la sazón, el músico era un artista mimado por la más elevada sociedad vienesa: frecuentaba el alto mundo, conocía la equitación y la danza. Pero ya se había iniciado la sordera que le apartaba del mundo, para no verse en el doloroso trance de confesar la imperfección de un sentido corporal sin el cual, con un alma como la suya, esta vida no podría ser vida. Y el mal creciente le atormentaba cada día más. Cuando su desesperación desbordante le hace pensar incluso en el suicidio liberador, conoce a Julieta. Tenía esta muchacha unos rasgadísimos ojos negros y una cabellera del color del ébano. Conversan, intensifican el trato y se confiesan mutuo amor.

«Yo espero, o sé más bien, que lejos de mí, tus miradas no pueden caer sino sobre hombres que te amen menos que a sí mismos — escribió él en una carta cuya destinataria se supone es Giulietta —. Mas ante tus ojos yo quiero ser siempre grande, bendecido divinamente, y, en consecuencia, grande, por inmerecido que fuera el divino don de tu afecto... Un generalísimo es tu Luis y tan bien nacido como cualquier otro. Si pudiera yo decirte musicalmente cuánto significas tú para mí, eso me resultaría más fácil que referirlo con palabras.» A continuación Beethoven trazó cinco compases sobre un texto literario cuya versión española dice: «A ti te amo con todo mi corazón, a ti sola y exclusivamente, sí», cerrando esta frase melódica con la indicación bilingüe en italiano y latín, *D. C. in infinitum (Da Capo hasta el infinito)*.

A Julieta le dedicó Beethoven la célebre sonata para piano «Claro de Luna», y le hubiera dedicado más obras con un idilio más duradero. Pero Julieta era a un tiempo frívola y voluble, ingenua y ardiente. Sentíase atraída, indudablemente, hacia el músico, pero al mismo tiempo la envanecía saberse amada de un hombre tan grande como aquél. Así llegó a escribirle: «Sólo la sospecha de que tú, al componer tus obras, piensas alguna vez en mí, me encanta y enorgullece. ¡Cuál feliz me hace tal esperanza!» Su alma voluntariosa de niña mimada, y acostumbrada a ver triunfar el capricho, la hizo suponer que podría dominar al genio; pero Beethoven era demasiado altivo e independiente para sufrir tales exigencias. Poco después de la ruptura, Julieta se casaba con el conde Wenceslao von Gellenberg. Era su marido un jovenzuelo de 17 años, maestro en las artes de la equitación y la esgrima. Más tarde, este sujeto se dedicó a la composición de *ballets* y actuó como empresario. Habiendo perdido su fortuna, fué director de orquesta para ganarse el pan suyo de cada día, y produjo obras escénicas menores, con las que se prometía beneficios económicos. Muchos años después de aquella ruptura amorosa, encontróse de nuevo Luis con la mujer que le había inspirado la

sonata «Claro de Luna». Julieta le buscó llorando; pero él, entonces, la despreció.

Trascurridos unos años desde aquel en que se desvaneciera tal propósito matrimonial, vemos a Luis enamorado nuevamente. ¿Quién es ella? Ella es Teresa von Brunswick, la hermana de aquel aristócrata Francisco von Brunswick, en quien Beethoven tenía uno de sus mejores amigos. A la sazón contaba el músico 36 años, y su adorada, diez menos que él. Ella tenía bellas facciones, una cabecita pequeña, cabellos rojos y una mirada fija, tenaz, caprichosa, cuya contemplación hace pensar en la impasible Salomé del pintor Luini.

Teresa sentía una gran devoción por Beethoven, desde que, siendo niña aún, estudió el piano con él. Y sus primeras confidencias amorosas tuvieron por marco un lugar húngaro. De ello nos habló la propia Teresa von Brunswick al trazar el siguiente párrafo:

«Un domingo por la noche, tras la cena, Beethoven se sentó al piano, que la luna bañaba suavemente. Primero paseó sobre las teclas una mano plana, según su modo corriente de preludiar. Después ejecutó algunos acordes en la región grave, y lentamente, con enternecedora solemnidad, tocó aquella canción de J. S. Bach que dice: «Si quieres darme tu corazón, sea, desde luego, en sigilo, sin que nadie pueda adivinar nuestros pensamientos comunes». Habíanse dormido mi madre y el sacerdote. Mi hermano clavaba la vista gravemente ante sí. La mirada de Beethoven, lo mismo que esa canción, penetró en mi espíritu, haciéndome sentir la vida plena...»

Y el mismo Beethoven dirigió a ella, a ella precisamente, en opinión de algunos biógrafos suyos, tres cartas sin fecha ni destinataria, que figuran en la correspondencia del músico, cuya traducción al castellano se expone a continuación:

La primera de esas cartas, fechadas en 6 de julio por la mañana, dice: «Mi ángel, mi todo, mi yo: sólo algunas palabras hoy, y con lapicero, con el tuyo... ¿De qué puede vivir nuestro amor sino de sacrifi-

cios y renunciamientos? ¿Lograré hacer que toda tú estés en mí, y que todo yo esté en ti?... De mi pecho rebosan las cosas que necesito decirte. ¡Ah! En algunos instantes advierto que la palabra no sirve de nada aún...» Otra carta, fechada un lunes, por la noche, 6 de julio, dice: «Donde yo estoy también estás tú conmigo, conmigo y contigo... ¿No es nuestro amor un verdadero edificio celeste, sólido como el firmamento?» Y otra tercera epístola, encabezada con la frase «buenos días, 7 de julio», dice: «Hallándome aún en el lecho, mis pensamientos se precipitan sobre ti, inmortal amada mía, viniendo de todos lados, ya gozosos, ya tristes, y espero que el destino escuche nuestras súplicas. Sólo puedo vivir completamente contigo o sin nada... Permanece tranquila; únicamente mirando con calma nuestra existencia alcanzaremos nuestro objeto: vivir unidos. Permanece tranquila. Hoy, como ayer, ¡cuántos deseos, cuántas lágrimas para ti, para ti, para ti, vida mía, mi todo! Adiós. ¡Oh!, continúa queriéndome...» Esta carta contiene un *post scriptum* que reza: «Eternamente en ti, eternamente en mí, eternamente en nosotros».

No tuvo este idilio aquella eternidad que hiperbólicamente ponderaba Luis. Duró probablemente unos tres años; pero no fué estéril para el arte. La serenidad que en él resplandecía inspiró producciones tan serenas como la «Cuarta Sinfonía» y el «Concierto para violín». Hay, además, tres sonatas para piano, que se suponen inspiradas en ese amor: «Appassionata», dedicada al conde Francisco van Brunswick; la 24, dedicada a Teresa, y la 26, con sus tres tiempos: «La despedida, la ausencia y el retorno», que, según Beethoven, tenía por protagonista al archiduque Rodolfo; mas, según algunos biógrafos, evocaba ciertas vicisitudes relacionadas con la vida de los dos enamorados.

Una vez disuelto el vínculo amoroso que le ligaba a Teresa, no pudo borrar Beethoven el recuerdo de esta pasión. Refiriéndose a ella unos 10 años después de haberla iniciado, y unos siete después de haber disipado toda posibilidad matrimo-

nial, Beethoven escribió con referencia a Teresa von Brunswick: «Cuando pienso en esta mujer, late mi corazón con tanta fuerza como el día que la vi por primera vez». Y también por entonces el recuerdo de aquel ser femenino le inspiró el ciclo titulado «A la amada ausente».

En lo que podríamos denominar la sinfonía amorosa de Beethoven, el amor de Julieta vino a ser el primer tiempo, en «allegro con fuoco», y el amor de Teresa, el segundo tiempo, en «andante appassionato». Habiendo introducido este músico el «scherzo» en sus sinfonías orquestales, esta ideal sinfonía suya también tuvo su «scherzo» jugueteón, por obra y gracia de Bettina de Brentano. Ello acaeció en 1810. Ella tenía 25 años, y él 40. Aquella Bettina, que sentía la más honda veneración por el autor del *Fausto*, y a quien Goethe profesaba un culto lleno de admiración, quedó admirada del músico, y así lo expresó al más grande poeta alemán en una carta donde se lee este párrafo elocuente:

«Bien te puedo confesar que toda naturaleza espiritual se distingue por un encanto divino, y que Beethoven ejerce este encanto con su arte. Cuando le vi por primera vez, todo el universo desapareció para mí. Beethoven me hizo olvidar el mundo, y hasta a ti mismo, Goethe... Diariamente viene él a mi casa, o yo voy a la suya, y entonces olvido la sociedad, los museos, los teatros... ¡Oh Goethe! Ningún rey ni emperador tiene tanta conciencia de su poder como este Beethoven, ninguno tiene tanta conciencia como él de que toda fuerza dimana de uno mismo... Si yo le comprendiese como le siento, yo sabría todo.»

Aunque Bettina y Beethoven sintieron una atracción mutua, sus vidas, bifurcadas antes de conocerse, hubieron de seguir bifurcadas en el porvenir. Hubiera intensificado la pasión naciente un trato más asiduo; pero Bettina sólo permaneció en Viena unos meses, y, a partir de entonces, la comunicación no pudo ser sino epistolar.

De la mella que Bettina hiciera en el alma del músico aparece un testimonio en

la carta que Beethoven le dirigió el 10 de agosto de aquel mismo año. He aquí uno de sus párrafos:

«No he conocido primavera más hermosa que esta última. Así lo afirmo y lo siento, porque he tratado a usted. Según pudo notar usted misma, me hallaba yo en sociedad como un pez sobre la arena, que se mueve y remueve, hasta que una bienhechora Galatea lo arroja al mar poderoso. Sí; yo estaba en esa situación, mi queridísima amiga; pero usted me sorprendió cuando me dominaba el desaliento, y ante la presencia de usted éste desapareció al punto, dejándome libre de su carga. Pertenece usted a un mundo bien distinto de este mundo absurdo en que, con la mejor voluntad, no puede uno abrir los ojos... Querida amiga, queridísima muchacha, ¡cuánto adoro aquellos días en que charlábamos, o mejor dicho, nos comunicábamos usted y yo! Conservo todas las hojitas con sus espirituales y adoradas, muy adoradas, respuestas; merced a mi mal oído, están escritas la mayor parte de esas pasajeras conversaciones. Después de su partida he tenido horas penosas, sombrías, de esas en que no puede uno hacer nada.»

Trascurridos pocos meses más, Bettina contrajo nupcias. Fué su marido el conde Arnim. Cuando lo supo Beethoven, escribió a Bettina una epístola llena de afecto sincero y de resignación, acaso no tan sincera. Le decía así: «Durante todo el estío llevé yo conmigo su primera carta, la cual me ha hecho feliz frecuentemente. Aunque no la escribiera con asiduidad, y usted no viera letra mía, sin embargo, la escribiría mil veces otras tantas cartas con el pensamiento... Usted se casa, querida amiga; es ya cosa hecha, y yo no he podido verla antes de su boda. Reaiga sobre usted y su marido toda la dicha con que el himeneo bendice a los cónyuges. ¿Qué debo contar de mí? Pues que «deploro mi destino», como dice Juana de Arco en la obra de Schiller.»

Un año más tarde refería Beethoven a Bettina su encuentro con el poeta Goethe, y el frío recibimiento que en él halló. Tras lo cual añadía:

«Dios mío, si yo hubiese podido pasar cerca de usted tantísimo tiempo como él, ¡créame usted que yo habría producido más obras grandes! Un músico es también poeta; dos ojos le pueden trasportar súbitamente a un mundo más bello, en donde moran espíritus más altos que se burlan de él y le imponen pasiones realmente graves.

¡Cuántas cosas acudieron a mi cerebro cuando conocí a usted, durante aquel magnífico chaparrón de mayo, que tan fértil fué para mí! Los más bellos temas se deslizaban entonces desde sus miradas hasta mi corazón... ¡Adiós, adiós, estimadísima! Tu última carta ha permanecido toda la noche sobre mi corazón recomfortándome. Los músicos no se privan de nada. ¡Oh, Dios, cuánto quiero a usted! Tu fidelísimo amigo, tu hermano sordo, *Beethoven*.»

El influjo de Bettina sobre el músico determinó que éste escogiera varias poesías de Goethe para componer *Egmont*, *Mignon*, *Amor nuevo* y otras obras. También el músico escribió un soneto para tan adorada inspiradora, sin que tal producción poética le haya conquistado la inmortalidad. A diferencia de Julieta Guicciardi y de Teresa von Brunswick, Bettina Brentano no fué obsequiada con la dedicatoria de ninguna sonata; pero sí lo hubo de ser, 10 años más tarde, una sobrina suya. Y al rendir este homenaje Beethoven en su sonata 30 para piano, escribió a la favorecida una carta, donde se lee:

«¡Una dedicatoria! No es, no, una de esas que tan abusivamente se prodigan. Es el espíritu que en este mundo une a las personas buenas y nobles, sin que el tiempo lo pueda destruir. Ese espíritu es el que ahora te habla. Lo tengo presente tal como era en tus años infantiles; con tu madre, tan admirable y espiritual; con tu padre, que tan buenas y nobles cualidades poseía y que siempre se preocupaba por sus hijos... El recuerdo de una amiga noble no podrá borrarse nunca...»

Tras el «scherzo», inspirado por Bettina Brentano, podría tener la sinfonía amorosa de Beethoven un final. Y este final hubiera podido ser un canto nupcial com-

partido por Beethoven y otra mujer, una vez disueltos, sucesivamente, las diferentes probabilidades de boda con Julieta Guicciardi, Teresa von Brunswick, Bettina Brentano y otras mujeres más que en la vida del músico constituyeron episodios no siempre gratos. Pero esa sinfonía amorosa, como una célebre de Schubert, quedó inconclusa. Porque Beethoven continuó amando a otras mujeres, y aun pensando en casarse con alguna otra; pero murió soltero.

De todas suertes, era un espíritu apasionado, que se dejaba llevar por el sentimiento, porque sabía lo mucho que en el arte y en la vida vale siempre el corazón. Reverenciemos, pues, su memoria, considerando no solamente la grandeza que dió la inmortalidad a sus producciones musicales, sino también la hondura con que se conmovió siempre, ante la bondad y la belleza, ese corazón profundamente sentimental de nuestro amadísimo Luis van Beethoven.

EL GOBIERNO POR COMISIÓN EN LAS CIUDADES AMERICANAS (1)

por el Prof. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

(Conclusión.)

15. A las indicaciones recogidas, y que utilizáramos en 1916 (2), conviene añadir algunas autorizadas observaciones ulteriores, formuladas a los 20 ó veintitantos años de aplicaciones prácticas del nuevo régimen. No debe olvidarse que se trata de una amplia experiencia, realizada con ánimo de mejorar el gobierno municipal de la ciudad, y que la estimación de la misma, como *éxito* o como *fracaso*, ha de hacerse sobre todo atendiendo a los resultados obtenidos. Que la política, además de ser esencialmente campo de *principios*, es también campo de *experiencias*, o de aplicación de los principios, que aquí se

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

(2) Primera edición de este libro, cap. XVI.

resumen o sintetizan en los dos sugestivos términos contrapuestos y armonizables: *democracia y eficacia*.

He aquí ahora las observaciones de algunos autorizados municipalistas americanos. Empezaremos recogiendo las del profesor Munro: Considera éste que los «veintitantos años de la experiencia de Galveston, y los 15 ó más de la difusión del régimen, son ya suficientes para intentar una apreciación de los resultados. Como no podía menos, al igual que ocurre con la mayoría de las organizaciones de gobierno, el observador descubrirá de seguro ventajas y defectos en sus aplicaciones. Pero hay que decir respecto del sistema de Comisión, que «sus ventajas están muy en la superficie, donde pueden fácilmente ser apreciadas por el lector ordinario, mientras los defectos son de tal suerte, que no se perciben a primera vista. Es un instrumento de gobierno que no parece mejorar con el uso. Pero se pregunta: ¿cuáles son esas ventajas y esos defectos?» (1). El punto más visible del sistema de Comisión está en que es sencillo, o sea en su falta de complicación. «Elimina la difusión de poderes y responsabilidades, dado que el tipo del Mayor con el Consejo con frecuencia ha llevado a un extremo absurdo.» Su primer mérito o ventaja podría resumirse así: «ha simplificado la responsabilidad y la ha concentrado»—en el órgano único, la Comisión, sin frenos ni contrapesos—. Por su falta de complicación, este sistema resulta fácilmente comprensible. He aquí otra ventaja: «procura un régimen de gobierno que resulta inteligible para los ciudadanos corrientes» (2). Un régimen complicado de gobierno favorece la acción corrosiva de los *políticos* profesionales. No olvidemos que Napoleón decía «que una Constitución debe ser «obscura», porque así permite a las autoridades eludir sus disposiciones cuando es necesario». Otra ventaja que se atribuye al régimen de que se trata es que «se basa en el principio, según el

cual el gobierno de la ciudad es de *negocios*». Pero pregunta muy oportunamente Munro, «¿es este un sólido argumento? El gobierno de una ciudad no es en estricto sentido de negocios», como ya antes, en este mismo capítulo, recordábamos (1). «Es una combinación de gobierno, negocios y filantropía. Y en algunos casos, además, el sistema de Comisión no se acomoda a los principios de la gestión de negocios.» Su organización corporativa y régimen—con Comisión—no son los de la empresa exactamente (2). Señálase otra ventaja del régimen afirmando que, mediante él, se han producido nuevas formas de «armonía, diligencia y publicidad en el servicio municipal». Todo ello consecuencia de la sencilla constitución que entraña el régimen. Otro de los méritos del nuevo régimen formúlase con reservas. Pues se dice que, si bien ha propendido a elevar la calidad de los funcionarios electivos, no lo ha conseguido en la extensión con que se había previsto, como tampoco ha respondido a las expectativas en materia financiera. En todo caso, estima Munro que «muchos de los defectos atribuidos al régimen de Comisión, se ha demostrado que no tienen fundamento». Así se ha combatido al régimen, como no democrático y no americano, y contrario «a los principios fundamentales de gobierno». Pura retórica.

16. Todo lo cual no quiere decir que el régimen de Comisión no tenga algunos positivos defectos. El primero que se señala es que no ha producido una unificación del ejecutivo, ni una real concentración de la responsabilidad. No se ha puesto en unas manos la acción efectiva y eficaz. La Comisión distribuye el poder ejecutivo municipal. «Una Comisión de cinco miembros—se dice—es demasiado amplia para asegurar la dirección unificada y armónica de la administración de la ciudad.» Y de otra parte—nuevo defecto—«es demasiado pequeña para actuar satisfactoriamente como un Cuerpo legis-

(1) Munro, *Mun. Gov.*, I, p. 405.

(2) Munro, *idem*, I p. 406.

(1) V. Munro, *Mun. Gov.*, II, cap. XXIII,

(2) Munro, *idem*, I, ps. 406-407.

lativo de una gran comunidad.» La Comisión es inadecuada como Cuerpo representativo. Además se opone al régimen de Comisión la objeción práctica «de que ha impedido la colocación de funcionarios capaces y experimentados en las direcciones de los departamentos administrativos. El comisionado no es el perito o competente que exige el buen servicio eficaz; es, en definitiva, un representante que se designa por su honrada fama; «pero la gestión adecuada de un departamento municipal pide algo más que honradez y buenas intenciones». Por fin, el régimen no siempre ha sido seguido en sus aplicaciones de las necesarias reformas interiores (1). Estos defectos, o fracasos parciales, con otros que luego indicaremos, son, sin duda, los que han determinado la reacción más bien desfavorable al régimen de Comisión y que, no obstante el gran empuje inicial del movimiento expansivo, éste no haya continuado desde 1914 ó 1915.

17. Es muy interesante cuanto acerca de este asunto se puede ver en el libro de Mr. Maxey. «Ha habido, dice, pocos fenómenos en nuestra historia municipal más notables que este del origen y declinación del sistema de Comisión. Presentado como el remedio soberano de todos los males de nuestro régimen municipal, extendióse por el país como ola de marea entre 1901 a 1915; puestos de relieve en la experiencia ciertos graves irremediables defectos, su progreso se contuvo, y desde entonces, unas setenta ciudades lo han abandonado, volviéndose al sistema del Mayor y Consejo, o adoptando el *Mayor plan*...» ¿Cuáles son esos defectos? El profesor Maxey (2) acude al testimonio autorizado de Mr. Charles M. Fassett (*National Municipal Rev.*, oct. 1920), quien fué 10 años de la Comisión de la ciudad en Spokane. Mr. Fassett resume las críticas del régimen de Comisión en estos términos: 1.º Sólo quienes actúen en política pueden lograr éxito para los cargos de elección popular; quienes han ac-

tuado con fortuna como ejecutivos en negocios privados, de ordinario no poseen aptitudes políticas y no intervendrán en la contienda política. La consecuencia de esto es que los asuntos administrativos de la ciudad están en manos de «amateurs». 2.º Cuando por casualidad una persona de experiencia administrativa y habilidad es elegida para una Comisión de ciudad, es difícil que pueda administrar su departamento eficazmente, sin suscitar enemigos en tal número que impedirán toda posibilidad de reelección. 3.º Atribuídas las funciones administrativas y legislativas a un solo Cuerpo, se produce, contra toda teoría, un efecto de dispersión y desmoralizador. Si los miembros se eligen directamente para sus respectivos departamentos, cada cual considerará que tiene una misión especial que realizar en su departamento, independientemente de las demás, y así será muy difícil asegurar una cooperación armónica. Y si los miembros se asignan a los departamentos por el *Mayor* o por el voto de la Comisión, la situación provocará gestiones e intrigas que destruirán por completo la unidad de la Comisión. 4.º Los *politicians* de la vieja escuela se hacen circunstancialmente con una mayoría de miembros de Comisión, y entonces, la ciudad se ve en una situación tan mala como antes del sistema de Comisión. Y a estos defectos, señalados por Mr. Fassett, añade Mr. Maxey otros no menos fatales, según él, como la centralización de funciones financieras, la falta de definidas responsabilidades, la división de éstas en materias legislativas, la falta de jefe ejecutivo, etc., etc.

18. Para apreciar el valor y significación del Gobierno de ciudad por Comisión — aparte las críticas y apreciaciones —, no debe olvidarse que el más amplio campo de aplicación del mismo ha sido, recuerda Munro, las ciudades pequeñas. «Hay, dice, en Estados Unidos doce ciudades de medio millón de habitantes; sólo en una (Búfalo) se ha ensayado el régimen de Comisión; existen veintiuna ciudades con poblaciones de 200.000 a 500.000; sólo cinco de ellas (Nueva Orleáns, San Pablo, Jer-

(1) Munro, ob. cit., I, ps. 405-414.

(2) Ob. cit., ps. 57-59.

sey City, Newark y Portland, Oregón) tienen este régimen. De las quinientas ciudades que han adoptado el nuevo régimen, sólo unas treinta figuran con más de 100.000 habitantes, y una centena con más de 50.000. La gran mayoría de los Municipios con régimen de Comisión son ciudades de 10.000 o menos. Imparcialmente hablando, puede decirse que el régimen ha tenido su principal acogida en municipalidades que son *towns* de hecho, aunque sean ciudades — *cities* — de nombre, localidades donde los problemas municipales no son muy complicados, y donde la labor administrativa pide por sí misma la gestión de un pequeño Consejo (*Small Board*)» (1).

19. Resumiendo Munro su juicio acerca del *Gobierno municipal por Comisión*, aprecia su porvenir en esta forma. Después de considerar los defectos orgánicos y circunstanciales que se advierten en la actual aplicación del régimen, estima que «es completamente inverosímil que las ciudades americanas — sobre todo las más grandes — encuentren la solución a sus dificultades adoptándolo. Muchas pequeñas comunidades lo mantendrán, y continuarán encontrándolo aceptable; pero tales localidades pueden ir adelante con cualquier forma de Gobierno, si es sencilla. No es probable que el régimen de Comisión haga nuevos adeptos entre las ciudades de 100.000 o más habitantes. Es flojo en el punto mismo en que un régimen debe ser fuerte, si ha de facilitar la solución de aquellos complicados problemas que han de arrostrar las grandes comunidades urbanas de hoy. No quiere decir esto, sin embargo, que el movimiento por la Comisión no haya prestado un gran servicio a la causa de la reforma municipal en los Estados Unidos. Representa una protesta contra el viejo régimen, y en tal respecto fué sumamente eficaz. Obligó a las ciudades americanas, grandes y pequeñas, a arreglar su casa. Su extraordinaria difusión procuró una lección impresionante.» Afirma Munro que el movimiento en pro del régimen de Comisión «realizó una revolu-

ción completa en el gobierno de varios centenares de comunidades americanas, y una revolución parcial en el de muchas más» (1).

20. Debilitado el empuje de opinión favorable al Gobierno *por Comisión*, propéndese en América a ensayar otra forma, ya conocida como del *City-Manager*. Y Mr. Maxwell estima que «el movimiento hacia el *City-Manager* ha acelerado de hecho la reacción contra el sistema de Comisión, que ahora se desacredita en las ciudades donde su popularidad era más grande» (2).

LOS GRANDES VIAJES AÉREOS (3)

(Continuación.)

El «raid» del comandante De Pinedo.

(21 de abril de 1925.)

El *raid* cumplido por el aviador italiano comandante Francisco de Pinedo, el año pasado, es una de las pruebas aeronáuticas más meritorias e interesantes que se hayan realizado, no solamente por la magnitud del esfuerzo, que queda patentizada con la sola mención de la distancia recorrida — 53.000 Km. —, sino también por las enseñanzas que de ella pueden derivar para el perfeccionamiento de la navegación aérea.

Cuidadosamente estudiada, observadas detenidamente todas las circunstancias que merecían tenerse en cuenta para asegurar su éxito, la empresa tuvo, en efecto, un carácter a la vez deportivo y científico. Convencido de la superioridad del hidroavión sobre los aparatos terrestres para los vuelos de distancias considerables, convicción que se robusteció en él estudiando los *raids* de Pelletier, Doisy y Zanni y las causas que los entorpecieron, el aviador italiano se propuso demostrar prácticamente la verdad de su tesis, y así

(1) Ob. cit., I, p. 404.

(1) *Mun. Gov.*, I, ps. 414-415.

(2) Ob. cit., p. 40.

(3) Véase el núm. 804 del BOLETÍN.

fué que planeó y organizó con toda meticulosidad el *raid* más largo que hasta entonces se había intentado, y cuyo itinerario se desarrollaría casi exclusivamente sobre agua.

El comandante De Pinedo cumplió íntegramente su proyecto tal como lo había concebido, a pesar de las múltiples dificultades que necesariamente debía presentar un vuelo de esa importancia, en el que debió afrontar violentos temporales en no pocas etapas. La prueba se desarrolló en casi todo su trascurso en la forma prevista y se cumplió totalmente según los cálculos del piloto. Con tan brillante resultado no solamente demostró De Pinedo sus excepcionales condiciones de piloto, consagrándose como una de las primeras figuras mundiales, sino que evidenció también el acierto de sus opiniones acerca de la ventaja que representa en los vuelos largos la utilización de hidroaeroplanos. Esta ventaja resulta tanto más evidente, a estar a las comprobaciones realizadas con su *raid*, si se tiene en cuenta el gasto reducido que demandó, comparado con el de otros vuelos semejantes.

La característica más destacada del gran vuelo del aviador italiano fué su regularidad. A ello contribuyó, en gran parte, la calidad de la máquina empleada, cuyos motores funcionaron normalmente a través de toda la distancia, lo que es una comprobación de la pericia del mecánico que acompañó a aquél en la realización de la difícil empresa, el motorista Ernesto Campanelli.

Sería imposible en una reseña como ésta consignar las alternativas del vuelo etapa por etapa. Nos limitaremos, por ello, a dar sintéticamente las etapas cumplidas con las distancias correspondientes, y a señalar a grandes rasgos las dificultades más serias que ofreció el vuelo.

Las condiciones atmosféricas que no habían sido desfavorables en el trayecto Sesto Calende-Melbourne, opusieron, en cambio, serios obstáculos en la segunda parte del *raid*, de la capital austriaca a Tokio, en la cual De Pinedo cruzó el Gran Archipiélago Asiático y el Mar de la China. El

raid, que por primera vez había sufrido un retraso importante en Sydney, donde al iniciar el vuelo se comprobó un serio defecto en el motor, cuya reparación demandó muchos días, fué entorpecido durante esa travesía en el trascurso de algunas etapas por violentos tifones, que obligaron más de una vez al piloto a descender antes de llegar al punto prefijado. Al cruzar las islas Filipinas, los temporales se hicieron cada vez más frecuentes y violentos e hicieron imposible, en Manila, la prosecución del viaje hasta veinte días después de la llegada a esa ciudad. El tiempo no fué propicio tampoco durante el vuelo desde allí a Tokio, y por tal causa, el piloto modificó en esa parte el itinerario, siguiendo desde la isla de Formosa hasta Shanghai, y desde allí al Japón, en vez de cruzar directamente el mar de China desde dicha isla hasta el extremo sur de aquella nación, como se había propuesto. En la tercera parte del gran *raid*, que comprendió el trayecto de Tokio-Roma, el comandante De Pinedo no encontró mayores dificultades, desarrollándose el vuelo con matemática regularidad y sorprendente rapidez, con lo que consiguió superar todos los *raids* realizados anteriormente entre Europa y el Japón.

El comandante De Pinedo realizó todo su *raid* con el mismo aparato y el mismo motor. Era la máquina un «Savoia 16» con motor Lorraine Dietrich de 450 HP. Su velocidad de crucero era de 170 Km. por hora y tenía una autonomía de nueve horas. Su radio de acción alcanzaba a 1.530 kilómetros.

Insertamos a continuación un cuadro de las etapas del *raid* y del kilometraje recorrido:

Trayecto Sesto Calende-Melbourne.

Abril.	Etapas.	Kms.
21	Sesto Calende-Brindisi.....	1.050
23	Brindisi-Leros.....	1.000
24	Leros-Alessandretta.....	900
25	Alessandretta Bagdad.....	900
26	Bagdad-Bushire.....	850
27	Bushire-Bender Abbas.....	720
29	Bender Abbas-Chaarbar.....	550

Mayo.	Dtapas.	Kms.
4	Chaarbar-Karatchi.....	650
10	Karatchi-Bombay.....	1.050
11	Bombay-Madras.....	1.100
12	Madras-Calcuta.....	1.050
13	Calcuta-Akyab.....	500
14	Akyab-Rangoon..	600
18	Rangoon-Tavoy.....	400
19	Tavoy-Mergui.....	200
21	Mergui-Puket.....	500
22	Puket-Penang.....	350
23	Penang-Singapore.....	650
25	Singapore-Batavia.....	950
27	Batavia-Surabaya.....	750
28	Surabaya-Bima.....	700
29	Bima-Kupang.....	700
31	Kupang-Broome.....	990

Junio.		Kms.
1	Broome-Port Hedland.....	475
2	Port Hedland Carnarvon.....	200
3	Carnarvon-Perth.....	450
4	Pert-Bunbury.....	300
5	Bunbury-Albany.....	600
6	Albany Israelite-Bay.....	630
7	Israelite Bay-Port Eyre.....	900
8	Port Eyre Adelaide.....	750
9	Adelaide-Melbourne.....	900

TOTAL..... 23.960

Trayecto Melbourne-Tokio.

Julio.		Kms.
17	Melbourne-Sydney.....	900

Agosto.		Kms.
6	Sydney-Brisbane.....	750
7	Brisbane-Rokhampton.....	600
10	Rokhampton-Townsville.....	600
12	Townsville-Cooktown.....	450
13	Cooktown-Thursday.....	650
14	Thursday-Merauke.....	300
15	Merauke Dobo.....	800
16	Dobo-Amboina.....	750
18	Amboina-Menado.....	700
19	Menado Zamboanga.....	700
21	Zamboanga-Cebu.....	450
23	Cebu Lucena.....	500
26.	Lucena-Manila.....	100

Septiembre.		Kms.
16	Manila-Aparri.....	450
19	Aparri-Tamsui.....	550
21	Tamsui-Shanghai.....	1.000
23	Shanghai-Mokpo.....	600
24	Mokpo-Kagoshima.....	550

26	Kagoshima-Kushimoto.....	450
26	Kushimoto-Tokio.....	500

TOTAL..... 11.015

Trayecto Tokio-Roma.

Octubre.		Kms.
17	Tokio-Kagoshima.....	950
18	Kagoshima-Shanghai.....	830
19	Shanghai-Amoy.....	950
19	Amoy-Hong Kong.....	500
20	Hong Kong-Hanoi.....	1.000
21	Hanoi-Tourane.....	650
23	Tourane-Bangkok.....	800
27	Bangkok-Rangoon.....	650
28	Rangoon-Calcuta.....	1.200
29	Calcuta-Benarés.....	800
30	Benarés-Delhi.....	750
31	Delhi-Bahawalpur.....	800
31	Bahawalpur-Karatchi.....	800

Noviembre.

1	Karatchi-Bender Abbas.....	1.150
3	Bender Abbas-Bushire.....	700
3	Bushire-Bagdad.....	850
4	Bagdad-Alessandretta.....	900
4	Alessandretta-Leros.....	900
5	Leros-Taranto.....	900
6	Taranto-Nápoles.....	300
7	Nápoles Roma.....	200

TOTAL..... 16.600

La distancia total es de 52.910 Kms.

(Concluirá.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

GINER DE LOS RÍOS, CRÍTICO LITERARIO

por Andrenio.

El último tomo de las «Obras Completas» de D. Francisco Giner de los Ríos nos le presenta bajo un aspecto poco conocido: el de crítico literario. No fué ésta su vocación ni su ejercicio, y por lo mismo, tienen más novedad los artículos que escribió en *El Pueblo Español* durante su forzada interrupción en la cátedra, y que serán como inéditos para la inmensa mayoría de los lectores actuales.

Nada de lo tocante a aquel hombre insigne, que ha dejado tan profunda huella en la cultura española, puede ser indiferente. No lo es el episodio de la crítica literaria. D. Francisco fué crítico *per accidens*. Se puede dar a la palabra accidente en este caso hasta el sentido de siniestro. Fué crítico porque le atropelló en el conflicto de los profesores el carro triunfante de la Restauración. Privado de la cátedra, hubo de buscar en la pluma un honesto medio de subsistencia, y de ahí nacieron sus artículos de crítica.

El incidente con los profesores y el decreto de Cárdenas sobre el matrimonio civil fueron los dos primeros borrones que echó la Restauración en la flamante plana de la continuación de la Historia de España. La historia siempre continúa, de cualquier modo que sea; mas aquella expresión tenía el sentido de que los años del *interim* revolucionario no iban a ser de nuevo los *mal llamados años*, como los años constitucionales en la era fernandina. Duele ver a un hombre de la altura mental de Cánovas, que fué el mejor tipo de doctrinario que tuvo la España del siglo XIX, asociado a estas empresas, que ponían el enganche de la continuación, no en 1869, sino en 1868 (antes de setiembre). Por un conjunto fatal de circunstancias, las más eminentes personalidades conservadoras de España, en vez de liberalizar y modernizar la política conservadora, como Disraeli en Inglaterra, han ido derivando hacia el pacto con las fuerzas tradicionalistas, más afortunadas con la intriga que con el fusil. El mismo Cánovas no fué una excepción, aunque al cabo evitó una orgía moderada.

* *

Con ocasión del conflicto de los profesores, una parte de la Universidad española mostró una dignidad y una entereza que después se han ido volatilizando o, por lo menos, han ido volviéndose blandas y maleables. El krausismo fué una escuela moral. Su importación es el hecho capital de la cultura española en el siglo XIX, no por lo que en sí valiera el sistema, que,

como todos los sistemas armónicos y de conciliación, carecía de la originalidad potente y del relieve artístico de las construcciones de la llamada filosofía romántica. Su tono moral, el soplo de religiosidad que le animaba hicieron de él una escuela de caracteres. Fué al mismo tiempo un gran estimulante intelectual, porque invitaba a considerar la ciencia en serio y no como un pasatiempo o un ejercicio lógico.

Del krausismo procedían, o a él eran afines, los profesores que en aquella crisis pusieron la dignidad de la toga por encima de sus conveniencias particulares y afrontaron un ostracismo que se prolongó hasta la circular de Albareda. Uno de los cómicos contrastes que ha ofrecido la vida española fué que Albareda, el garboso político andaluz, para quien la ciencia y los libros eran tal vez cosas fantásticas que andaban por las nubes, fuese el restaurador de la libertad de la cátedra, y Cánovas, hombre de libros y de pensamiento, su debelador. Pero así fué.

* *

Entre los artículos críticos de D. Francisco Giner, que colecciona el nuevo volumen de sus obras, hay dos relativos a discursos académicos de Moreno Nieto y del Dr. Martínez Molina, que merecen particularmente ser recordados y releídos. La crítica de Giner es severa y cortés; severa por espíritu de rectitud, no por acritud de espíritu. D. Francisco no *hacía literatura*, no *divagaba*; en una palabra: no se iba por las ramas en sus artículos de crítica. Su crítica no será la crítica científica que proyectó Hennequin, pero es la crítica de un científico, atento a la precisión y a la exactitud. No aspiraba a ser el crítico-poeta, más preocupado de su propia obra literaria que de la obra que es para él antes pretexto o motivo de literatura que objeto de examen. Aceptaba la posición objetiva del crítico que se contenta con explicar y valorar la obra sometida a su censura.

Tratando de los discursos mentados, Giner estaba en su terreno mejor que al escribir acerca de las novelas de Galdós,

respecto de las cuales hace observaciones sagaces y muestra un gusto educado, de tendencia clasicista, pero a las cuales no velas pide demasiada lógica, pretensión propia del científico. Los asuntos de los discursos de aquellos dos hombres eminentes eran didácticos, y, además, los autores hacían equilibrios. D. Francisco los subraya con una suave zumba llena de decoro, pues la tendencia científica y lógica de su crítica no excluye las gracias literarias, compatibles con el tono sereno y grave.

Esto es lo que da especial sabor a los artículos citados. Tienen, además de su valor como documentos intelectuales de la época, una actualidad permanente. El hacer equilibrios entre las opuestas ideas, buscando una cómoda posición equidistante que permita acercarse sin pérdida de tiempo a la que más prometa, ha sido y es una inclinación que asalta hasta a espíritus distinguidos. Poner una vela a San Miguel y otra al diablo, no sólo es refrán, sino práctica. Por algo es refrán que vale tanto como expresión de la experiencia popular. Hay quien no discierne con claridad cuál sea San Miguel y cuál el diablo, y en la duda enciende los dos cirios, hasta que la lección pragmática de los hechos diga el que debe arder, y hay quien, sintiéndose indiferente entre el arcángel y el demonio, procura estar bien con ambos, por lo que pueda ocurrir. Hasta se da el caso de la cuculología instintiva o freudiana (ahora que se guisa a Freud con todas las salsas) del que se convence a sí mismo con facilidad. Una voz austera, clara y autorizada como fué la de D. Francisco, en su excursión a la crítica literaria, es de suma utilidad para poner las cosas en su punto.

LIBROS RECIBIDOS

Université Libre de Bruxelles. — *Rapport sur l'année académique 1924-1925*. Bruselas, edición de la Universidad, 1926. Donativo de la Secretaría de la Universidad.

Blanco y Sánchez (D. Rufino). — *Trata-*

do elemental de lengua castellana o española. Octava edición. — Madrid, Tipografía de la «Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos», 1926. — Don. del autor.

Gómez Martín (D. Tomás). — *España administrativa.* — Madrid, Imprenta Hispánica, 1926. — Don. de id.

Vidal y Saura (Ginés). — *Tratado de derecho diplomático.* — Madrid, Editorial Reus, 1925. — Don. de la Editorial Reus.

Gide (Carlos) y Rist (Carlos). — *Historia de las doctrinas económicas desde los fisiócratas hasta nuestros días.* — Madrid, Editorial Reus, 1927. — Don. de id.

Langle (Emilio). — *La teoría de la política criminal.* — Madrid, Editorial Reus, 1927. — Don. de id.

Edición oficial. — *Real orden de 10 de noviembre de 1926 publicando rectificaciones y el Nomenclátor de las tarifas de la contribución industrial, de comercio y profesiones.* — Madrid, Editorial Reus, 1927. — Don. de id.

Pou Ribas (Nicasio). — *Legislación notarial.* — Madrid, Editorial Reus, 1927. — Donativo de ídem.

Trias de Bes (José M.^a). — *Derecho internacional público y privado.* — Madrid, Editorial Reus, 1926. — Don. de ídem.

Marquina (Eduardo). — *Fruto bendito.* Madrid, Editorial Reus, 1927. — Don. de id.

Idem. — *La ermita, la fuente y el río.* — Madrid, Editorial Reus, 1927. — Don. de id.

Johannis Pujol. — *Opera omnia nunc primum in lucem edita cura et studio Hyginii Anglès Pbrri. Volumen I.* — Barcelona, Biblioteca de Cataluña, 1926. — Donativo de la Biblioteca de Cataluña.

Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. — *Anuario.* — Madrid, Imprenta Clásica Española, 1927. — Don. de la Academia.

Masip (Dr. D. Eduardo). — *Higiene escolar.* — Dos ejemplares. Madrid, Imprenta municipal, 1926. — Don. del autor.

Serrano (Leonor). — *La enseñanza complementaria obrera.* — Huesca, Editorial V. Campo, 1926. — Don. de la autora.