

# BOLETÍN 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; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—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.— Véase siempre la Correspondencia.

AÑO XLI.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1917.

NÚM. 692.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

Las Escuelas Normales: Noticia histórica, por Lorenzo Luzuriaga, pág. 321.— De la enseñanza de la Física en la Facultad de Ciencias químicas, por el Dr. D. Juan Antonio Izquierdo Gómez, página 325.—Revista de revistas. Francia: «Revue Internationale de l'Enseignement», por Don Guillermo Escobar, pág. 330.—«Revue pédagogique», por D. D. Barnés, pág. 336.

### ENCICLOPEDIA

La crisis actual de la democracia, por D. Fernando de los Ríos Urruti, pág. 339.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Don Francisco Giner de los Ríos: La casa donde nació, por D. Antonio Madrid Muñoz, pág. 548. Francisco Giner de los Ríos, página 351.—Libros recibidos, pág. 352.

## PEDAGOGÍA

### LAS ESCUELAS NORMALES

#### NOTICIA HISTÓRICA

por Lorenzo Luzuriaga,  
Inspector de primera enseñanza.

Las instituciones dedicadas especialmente a la formación de los maestros tienen su origen en Alemania. La mayoría de los historiadores alemanes atribuyen el punto de arranque de estas instituciones a Comenio y a Ratke (1); pero su contribución en este punto fué más bien indirecta que directa. Ordinariamente, a quien se suele señalar como el primero que reconoce de un modo explícito—sin duda por influencia de aque-

(1) E. Clausnitzer. Die Volksschullehrerbildung, en *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich*, de W. Lexis, t. III. Berlín, 1904.

llos pedagogos—la necesidad de preparar a los maestros, es al Duque Ernesto el Piadoso, de Sajonia Gotha, quien en su testamento (1654) dejó dichas estas palabras: «Es muy de desear que los maestros, a su costa o con apoyo, permanezcan en un determinado centro y... aprendan a practicar aquello... en que serán colocados en lo futuro. Puesto que nosotros en vida no hicimos ningún establecimiento de éstos ni pudimos asignar ningún lugar ni medios para ello, nuestros herederos y sucesores—si con el auxilio de Dios alcanzan más medios—, realizarán la obra con el apoyo del país, de acuerdo con este intento.»

Esta idea la pudo llevar a buen término en 1698 el duque Federico II, su nieto, estableciendo diez *Seminaria scholastica*, al frente de cada uno de los cuales puso uno de los más afamados maestros, con el nombre de *moderatore*. Tales Seminarios no pasaron, sin embargo, del período de ensayo, y dejaron de funcionar al poco tiempo.

Mayor éxito tuvo en la fundación de Seminarios o Escuelas Normales el impulsor del movimiento religioso-pedagógico pietista, Francke. En 1696 estableció éste, en su Casa de Huérfanos de Halle, un *Seminarium praeceptorum* para formar maestros con destino a sus instituciones pedagógicas. En ese Seminario dió pensión gratuita a 120 estudiantes. La educación de estos comprendía una parte práctica en la escuela y otra de estudio, en conferencias o lecciones de carácter más teórico.

La idea de los Seminarios o Escuelas Normales para la formación de maestros,

fué difundida en toda Alemania por los discípulos de Francke, de los cuales merecen indicación especial dos: Schiemne-  
yer, a quien Federico Guillermo I encomendó en 1732 la creación de la primera Escuela Normal con carácter oficial, y Hecker, quien en 1748 estableció una en Berlín, que ejerció gran influencia en todas las demás. Desde esos años, el número de estas instituciones aumentó de tal modo, que raro era el año en que no se creaba una; hasta el punto, que a fines del siglo XVIII, muy pocos eran los Estados alemanes que no contaban con la suya propia.

Con el siglo XIX, después de las guerras napoleónicas, se inicia un nuevo período en la formación de los maestros, bajo el influjo de Pestalozzi. El número de Seminarios en Prusia asciende, de 11 en 1806, a 28 en 1828 y a 45 en 1837 (1). Los dos hombres que más influencia ejercieron durante este período en el desarrollo de los Seminarios fueron: Harnisch, con su libro sobre estas instituciones, y Diesterweg, el conocido pedagogo y director que fué de la Escuela Normal de Berlín.

Los años siguientes a la Revolución de 1848, que fué atribuída en parte al influjo de los maestros salidos de las Escuelas Normales, fueron de reacción y menosprecio de éstas, situación que cristalizó en las *Regulativa* de 1854. Tal estado de cosas duró hasta 1872, en que se publicaron las *Allgemeinen Bestimmungen*, debidas al Dr. Falk, que han servido de norma hasta la última reforma de 1901. El número de Seminarios ascendía aquel año en Prusia a 64.

Los demás Estados alemanes siguieron una marcha parecida a Prusia. Únicamente hay que mencionar a Sajonia, que tiene en este punto de la formación de los maestros una fisonomía propia. Es de recordar allí la obra del pestalozziano Dinter en su escuela de Dresde-Friedrichstadt; las primeras *Disposiciones* de 1820, que ya pedían el estudio del francés y del latín en la preparación de los maestros; las reaccionarias de 1857, equivalentes a las prusianas

del 54; la *Ordenanza* de 1865, que permitió a los maestros el acceso a la Universidad de Leipzig, y la de 1873, que, como la de 1872 de Prusia, constituye el punto de partida de la actual organización de las Escuelas Normales.

De Alemania pasó la Escuela Normal del tipo Seminario a Francia, al comienzo del siglo XIX (1). Ya antes, sin embargo, la Convención se había ocupado de este asunto. A consecuencia del Informe de Lakanal, de 30 de Octubre de 1794, se dictó un decreto creando en París una «Escuela Normal a la que debía llamarse, de todas las partes de la República, a los ciudadanos ya instruídos en las ciencias útiles para aprender, bajo la dirección de los más competentes profesores en todos los géneros, el arte de enseñar». A la escuela debían acudir 1.400 alumnos, y los estudios habían de durar cuatro meses. La escuela, sin embargo, fracasó a poco de ser abierta.

La primera Escuela Normal que tuvo vida duradera y fructífera en Francia fué la creada en Estrasburgo en 1810, bajo la influencia y sobre el mismo plan que los Seminarios alemanes. El plan de estudios comprendía tres años, y los alumnos, en número de 60, vivían internos en la escuela. De Alsacia se extendió la idea de la Escuela Normal, en 1820, a los departamentos vecinos del Mosa y del Mosela.

A partir de 1828, en que se crea el Ministerio de Instrucción pública francés, y por su influencia, alcanza este movimiento a otros departamentos; en un año, 1829, se abren 11, y en 1833 ascendían a 47.

Hasta entonces la creación y régimen de las Escuelas Normales era un asunto puramente departamental. En 1832 se nombra a Guizot ministro de Instrucción pública, y ese mismo año dicta un reglamento que puede considerarse como la carta constitucional de las Escuelas Normales francesas (2). Por él, éstas, sin dejar de

(1) V. H. Friedel. «La question des Écoles Normales en France (Documents)», en *Problèmes Pédagogiques*. Paris, 1913.

(2) Jacoulet. *Écoles Normales primaires en el Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, de F. Buisson. Paris, 1911.

(1) Clousnitzer, op. cit., pág. 240.

perder su carácter de escuelas departamentales, se convierten en establecimientos del Estado. El reglamento, muy prolijo, regula la vida entera de estas instituciones, y fué complementado por la ley de 1833, que hizo obligatoria para cada departamento, solo o asociado a otros, la creación de una Escuela Normal.

Así no es de sorprender que de las 47 escuelas de 1833 se pase a 74 en 1837. Las Escuelas Normales de Maestras empezaron a desarrollarse a partir de la Ordenanza de 1836.

Como en Prusia, y en general en Alemania, hubo un movimiento de reacción a partir de 1848, así también se produjo en Francia algunos años antes, el cual cristaliza en la ley Falloux de 1850. Esta ley faculta a los departamentos y al Ministro para suprimir las Escuelas Normales y para que los maestros se preparen en las escuelas primarias, al lado de los maestros primarios, como *stagiaires*.

Tal situación de parálisis duró poco y termina con el Ministerio Duruy, que dicta el importante decreto y circular de 1866, y que fomenta la creación de Escuelas Normales de Maestros.

La era moderna de las Escuelas Normales comienza con el primer Ministerio Jules Ferry, 1879-91, bajo la inspiración de M. Buisson.

Por la ley de 1879 se equiparan las escuelas de maestros y las de maestras, haciendo por igual obligatoria su creación a los departamentos. En 1880 se dicta un decreto exigiendo un examen especial para los profesores de estas escuelas. En 1881 se declara la gratuidad de la enseñanza primaria, incluyendo las Escuelas Normales, y aun dentro de ellas, los gastos de internado; en el mismo año se dicta el programa de esas escuelas, y en 1880 y 1882 se crean las Escuelas Normales Superiores de Fontenay-aux-Roses y Saint-Cloud. La organización normalista actual data en sus líneas fundamentales de 1886 y 1887.

De Alemania y de Francia pasó la Escuela Normal a Inglaterra. Los primeros intentos para el establecimiento de este

género de instituciones, aparte de los de Bell y Lancaster con el sistema monitorial, a principios de siglo, datan de 1835. Ese año el Parlamento votó una suma de 250.000 pesetas para el establecimiento de «Escuelas Normales o Modelos» (*«normal or model schools»*). Durante los primeros años, esta suma no se aplicó a su objeto.

En 1839 se crea el Comité de educación, origen del actual *Board*, del cual fué nombrado secretario el Dr. Kay, que tanta influencia ha ejercido en la educación inglesa. Este Comité se propuso crear una Escuela Normal del Estado. La escuela debía consistir de una Escuela Normal propiamente dicha, un internado con 450 niños, y una escuela ordinaria, con 250, ambas para la práctica de los alumnos maestros. Pero en el proyecto se disponía que la enseñanza religiosa se dividiera en una enseñanza especial y otra general, aquélla a cargo de los ministros de las varias religiones toleradas. Esto — que podía llevar al debilitamiento de la enseñanza confesional — produjo una oposición tan violenta por parte de las dos Sociedades que monopolizaban la educación en aquel tiempo — la *National Society* y la *British and Foreign School Society* —, que el proyecto fracasó, y el crédito votado por el Parlamento para la creación de Escuelas Normales se repartió por igual a aquellas Sociedades, para que edificaran escuelas para la preparación de los maestros.

En 1846 comienza una nueva era. Antes de ese año, el Estado no intervenía en la preparación de los maestros más que concediendo subvenciones para edificios, como se ha dicho. No había más que Escuelas Normales privadas, generalmente de carácter confesional. En 1846 se dictan unas Regulaciones por las cuales las subvenciones no se limitan ya a la construcción de Escuelas Normales, sino que se extienden a los profesores y a los alumnos. Las Regulaciones introducen el sistema de aprendizaje (*Pupil-Teacher's system*), que ha durado hasta nuestros días.

Por este sistema, los aspirantes a maestro permanecían cinco años, de los 13 a los 18, en la escuela de un maestro apro-

bada por los Inspectores, en la cual recibían una instrucción especial y una beca. Al cabo de los cinco años, el alumno podía colocarse como maestro o ingresar en una Escuela Normal, donde podía seguir de uno a tres años. Para ello debían verificar un examen, aprobado el cual se les concedían becas de 500 a 525 pesetas, y recibían el nombre de *Queen's Scholars*. En realidad, sin embargo, la mayoría de los aspirantes no pasaban de la categoría de alumnos maestros, y los que entraban en una Escuela Normal apenas estudiaban más que un año (1).

En 1856 ocurre un gran cambio: los años de Escuela Normal se extienden a dos, y al lado de los becarios son admitidas otras personas que no han sido alumnos maestros.

Desde la gran ley escolar de 1870, el sistema del aprendizaje va decayendo cada vez más en beneficio de la preparación en las Escuelas Normales.

Uno de los últimos pasos dados en este sentido data de 1890, en que se autorizó la creación de Escuelas Normales, universitarias y municipales sin internado y la asistencia de alumnos externos a las que tenían internado. Estas escuelas son extraconfesionales.

La organización actual arranca de 1904 y 1906.

A España vino la idea de la Escuela Normal, de Francia. Aparte de las alusiones aisladas, y hechas con un carácter más bien de aprendizaje que de formación profesional completa, que se encuentran en nuestra legislación escolar del siglo XVIII y primer tercio del XIX (2), la primera referencia oficial y concreta hecha al establecimiento de Escuelas Normales en España es la contenida en el decreto de 31 de Agosto de 1834. Este decreto, que puede considerarse como la piedra funda-

mental de nuestras Escuelas Normales, se publicó dos años después del de Guizot, en Francia, y fué firmado por D. José Moscoso de Altamira, e inspirado, sin duda, por D. Pablo Montesino, «a quien, con justicia, al par que de las escuelas de párvulos, debe considerarse también como el fundador de las Escuelas Normales» (1). En ese decreto se disponía, entre otras cosas, la creación de una Escuela Normal de maestros.

Cuatro años después, el plan de instrucción primaria de 21 de Julio de 1838 ordenaba el establecimiento en provincias de Escuelas Normales de enseñanza primaria y de una Normal Central en Madrid, para preparar el profesorado de aquéllas.

La primera Escuela Normal española se inauguró en Madrid, en 8 de Marzo de 1839, siendo nombrado director de ella Montesino, quien fué apoyado muy eficazmente desde el Ministerio por Gil de Zárate.

Los alumnos de esta Escuela llevaron la idea a provincias, y poco a poco fueron creándose Escuelas Normales en ellas hasta el punto de que en 1845, después del Reglamento de 1843, existían ya 42 escuelas de maestros.

Como en toda Europa, se reprodujo en España, poco antes de mediar el siglo, un movimiento de protesta contra estas escuelas, por suponer que contribuían a propagar las ideas revolucionarias, y, además, porque parecían caras. En vista de ello se abrió una información, que, en general, resultó favorable para las Escuelas Normales, y que condujo a la reforma contenida en el decreto de 30 de Marzo de 1849. Por éste, se redujo el número de Escuelas Normales a 32: diez superiores, con tres años de estudio, en las capitales de distrito universitario, y las 22 restantes, en las demás provincias.

La ley de 1857 restauró la organización antigua, ordenando la creación de una escuela de éstas y por provincia, arreglo

(1) *Board of Education for England and Wales. — Report for the year 1912-1913. — History of the training of teachers for elementary schools.*

(2) *Documentos para la historia escolar de España*, publicados por L. Luzuriaga. Tomos I y II. — Madrid, 1916-1917. (Publicaciones del Centro de estudios históricos.)

(1) La enseñanza primaria en España, por Manuel B. Cossío, 2.<sup>a</sup> edición, renovada, por L. Luzuriaga. — Madrid, 1915. (Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.)

que trató el alterar sin éxito la ley de 2 de Julio de 1868, que trasladaba las enseñanzas de las Escuelas Normales a los Institutos de segunda enseñanza.

En cuanto a las Normales de maestras, el punto de arranque legislativo es la ley de 9 de Diciembre de 1867, que hizo su creación obligatoria, aunque ya cuando se publicó existían bastantes establecidas espontáneamente por las provincias; en 1864 había más de 20.

Mención especial debe hacerse de la Escuela Normal Central de Maestros, reorganizada por decreto de 1862, con planes de enseñanza amplios y modernos, con profesorado mixto, etc, que hicieron de ella una institución modelo hasta 1839, en que se suprimió esta organización.

Finalmente, en 1887, los gastos de las Escuelas Normales pasaron a los presupuestos del Estado, reintegrando a éste las provincias las cantidades correspondientes.

Desde entonces, las reformas más importantes introducidas en las Escuelas Normales que constituyen la base de la organización actual, han sido las 1898, 1900, 1903 y 1914.

### DE LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA

EN LA FACULTAD DE CIENCIAS QUÍMICAS (1)

por el Dr. D. Juan Antonio Izquierdo Gómez,  
Catedrático de la Universidad de Valencia.

.....  
Creóse la Facultad de Ciencias por la ley del 57; comprendía tres secciones, que se llamaron: exactas, naturales y físicas. Formaban en esta última el período de la licenciatura: tres cursos de Química y dos de Física, que se llamaron Ampliación de Física y Fluidos imponderables. Dejando aparte la impropiedad de esta última denominación, que recordaba la escuela newtoniana de los fluidos ya definitivamente bandida desde el año 42, después del descubrimiento del principio de Mayer-Joule, el

(1) Extracto del discurso de apertura del curso de 1917-18.

hecho es que junto a la Química se estudiaba paralelamente la Física.

El año 1880 fué reformado este plan de estudios. En esta reforma se suprime el curso especial de fluidos, y se crean dos cursos de Física superior, que se incluyen en la sección de Ciencias exactas, que recibe el nombre de Físico matemáticas. El legislador seguramente pensó que a la enseñanza de la Física debía dársele un carácter más matemático y, en este concepto, sería de mejor resultado su estudio cuanto mayor preparación matemática los alumnos poseyeran. Pero considerando que siempre la ciencia física fué indispensable apoyo para la investigación química, sustituyó el suprimido curso de Fluidos imponderables por un curso de Manipulaciones de Física de lección alterna, donde los alumnos pudieran adiestrarse en el manejo de los aparatos e instrumentos de Física que en los trabajos de Química se utilizan. Además, con muy buen acuerdo, dando a la experimentación el valor importantísimo que en esta clase de enseñanzas tiene, incluyó junto a las asignaturas teóricas otras asignaturas prácticas, igualmente de lección alterna y cuya aprobación se ganaba por asistencia. Este plan de enseñanza representaba un gran adelanto en nuestras costumbres pedagógicas; por primera vez alternaban el laboratorio con la cátedra, y la lección oral iba acompañada de la práctica realizada por el alumno; y de haber tenido buenos laboratorios destinados al trabajo de éstos, a pesar de la escasa intensidad de los estudios propios de la carrera, reducidos a un curso de Química inorgánica y otro de orgánica, de lección alterna ambos, pronto se hubieran patentizado las ventajas del nuevo plan y los progresos de la Química en nuestra Patria no se hubieran hecho esperar. Pero en aquella época, el material científico estaba indotado, era vergonzosa la asignación con que la Universidad contaba para estos servicios; además, como no era costumbre que los alumnos realizaran prácticas, tampoco se contaba con locales, ni malos ni buenos, donde las asignaturas de esta índole pudieran desenvol-

verse. Quedó, pues, como una aspiración el hacer efectivo el desarrollo del plan del Sr. Marqués de Sardoal, y a conseguirlo se encaminaron las gestiones de las Facultades de Ciencias.

La creación del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes motivó, en 1900, una nueva reforma de la Facultad de Ciencias. Ésta fué bastante amplia: se suprimieron las asignaturas de Física superior de la sección de Físico-matemáticas, que cambió su nombre por el de Ciencias exactas; se crearon las de Termología, Acústica y Óptica y Electricidad y Magnetismo, que fueron la base de una nueva sección llamada de Ciencias físicas; a la sección de naturales se le dió una organización mucho más especializada, y en la de Físico-Químicas se suprimió el curso de prácticas de Física y también cambió su nombre por el de Químicas a secas. Los alumnos de esta sección, después de la reforma, ya no reciben más instrucción de Física que las cuatro lecciones orales y una práctica por semana de la asignatura de Física general, que forma parte del curso llamado Preparatorio. Y así queda consumada la separación de Física de la Química, precisamente en el momento histórico en que es definitivamente instituída la nueva ciencia Química-Física y cuando en todos los países se intensifican los estudios físicos como fundamentales, unas veces de la ciencia química, y otras como su auxiliar insustituible para la investigación.

Forman el cuadro de asignaturas propias de la sección de Ciencias químicas que nos ocupa, seis de la de exactas, tres de la de naturales, cuatro de la sección y una de la de físicas. Y el de la sección de físicas: ocho asignaturas de la de exactas, una de la de químicas y cuatro de la sección.

Las otras dos secciones que completan la Facultad de Ciencias están constituídas de la manera siguiente: La de Exactas contiene 11 asignaturas de la sección, una de física y otra de química; y la de Naturales la integran 13 asignaturas propias de la sección, una de exactas, otra de física y otra de química.

Basta comparar estos cuadros de asignaturas que forman las secciones en que se divide la Facultad de Ciencias, para comprender que no fueron, ciertamente, químicos ni físicos los que inspiraron la reforma del Sr. García Alix.

Si el plan resulta deficiente e impropio de las exigencias más modestas, aún las deficiencias son mucho mayores, en lo que a los medios de enseñanza se refiere.

Es la ciencia física una de las disciplinas en que la experimentación es insustituible. Esta experimentación ha de cumplir dos fines primordiales: ilustrar las explicaciones de cátedra y adiestrar a los alumnos en el manejo de los aparatos de laboratorio. Dejo aparte, por secundario, junto a estos dos objetivos inmediatos, los recursos que se deben de tener disponibles para cumplir otra finalidad también importante, como es la investigación que en todo laboratorio debe realizarse, ya por el profesor o ya por los alumnos que están adelantados en la carrera, o conjuntamente por unos y por otros.

Datan los gabinetes de Física de nuestras Universidades, del año 1846. Era entonces Ministro de Fomento D. Pedro Pidal, y Director de Instrucción pública el Sr. Gil de Zárate, autor de la ley de 1845. Preciso es confesar, dejando aparte cuanto se refiere al criterio pedagógico que la inspiró, causa de todas nuestras deventuras, que fué grande el celo que ambos mostraron por la organización de las enseñanzas experimentales. Es verdaderamente pintoresco el párrafo en que el Sr. Gil de Zárate describe el estado de nuestras Universidades cuando se implantó la ya mencionada ley, y que a continuación copiamos:

«Principiando por los edificios, aquellos magníficos templos que en tantos puntos habían erigido al saber nuestros antepasados, se hallaban derruídos y en un estado que acusaba la incuria, así del Gobierno como de los inmediatamente encargados de su conservación. Las aulas eran oscuras, sucias y sin el necesario moblaje, o

hallábase éste tan maltratado, que daba rubor el verlo. Si la fachada de alguno de esos edificios inspiraba admiración y respeto por su belleza arquitectónica, el entusiasmo se trocaba en vergonzoso sentimiento cuando, al entrar en ellos, todo ofrecía el aspecto de la miseria y del abandono. A más de esto, veíase que los mismos fundadores cuidaron más de la ostentación exterior que de las verdaderas necesidades de la enseñanza, pues aunque solían verse espaciosos generales y anchurosos teatros o paraninfos, en ninguna parte existían los departamentos que exige el cultivo de las ciencias, ni aun el número de aulas necesario para una educación varia y extensa, cual en el día debe darse.

»Aun menos había que buscar en tales establecimientos esa riqueza de aparatos y colecciones que forma el ornato de las escuelas donde se tributa culto a las ciencias de observación. Despreciadas estas ciencias, o más bien proscritas, ni aun como objetos de mera curiosidad eran buscados por aquellos a quienes bastaba para enseñar el púlpito y bancos, que con poca seguridad sustentaban a discípulos y maestros. Si en alguna parte se encontraba un imán tosco y mal montado, una antigua máquina pneumática inservible, u otra eléctrica sin disco, hallábase arrinconado tan inútil aparato como trasto viejo y despreciable. Sólo alguna que otra Universidad, en los últimos años y merced al celo de jóvenes rectores, había empezado a adquirir los instrumentos más preciosos; pero, la mayor parte, ni rastro tenían de ellos; y en ninguna había que pedir gabinetes regulares de Física, laboratorios, ni menos colecciones de Historia natural. En cuanto a jardines botánicos, sólo existía uno en la de Valencia, además del fundado por Carlos III en Madrid, con los de Barcelona, Cádiz y algún otro, no pertenecientes a Universidad.»

Para remediar este deplorable estado y rápidamente dotar a los cátedras de Física y Química de las Facultades de Filosofía, Medicina y Farmacia, se nombró una Comisión que redactó una Memoria, don-

de se especificaba el número y condición de los aparatos e instrumentos que se debían adquirir, cuyo importe ascendía a 621.028 reales. Con estos antecedentes, el propio Gil de Zárate, acompañado por el profesor de Física D. Juan Chavarri, se trasladaron a París, donde, asesorados por nuestro compatriota el famoso Orfila, decano entonces de la Facultad de Medicina de la Sorbona, recorrieron los establecimientos de instrumentos científicos más renombrados y adquirieron material por valor de 45.000 duros, que quedó distribuido en 11 gabinetes de Física.

Esta celosa iniciativa del Sr. Gil de Zárate y la esplendidez con que el Estado coadyuvó a ella, no tuvieron proseguidores. A pesar de que las exigencias de la ciencia iban creciendo, que el número de enseñanzas experimentales aumentaba en virtud de sucesivas reformas, al propio tiempo que el material adquirido el año 45 exigía ser renovado, en los presupuestos del Estado no se atendía a remediar esta imperiosa necesidad, hasta que el año 1877 llegó a ser tan evidente, que el Ministro del ramo se vió obligado a dictar una disposición creando unos derechos académicos, que los alumnos abonaban al hacer la matrícula, y cuya cantidad, administrada por los Claustros, servía para atender a la adquisición del instrumental. Esta innovación, que fué bien recibida, duró unos cuatro años, al cabo de los que el Estado se incautó de estos derechos para atender al aumento que en el presupuesto de Instrucción pública había originado la reforma del escalafón de Catedráticos; si bien se incluyó, como compensación, una partida fija en los presupuestos, de una cuantía verdaderamente vergonzosa y que se ha conservado hasta el correspondiente al año 1915, que es el vigente hoy, en los que aparece involucrada con la correspondiente al sostenimiento y conservación del edificio de la Universidad, que equivale a decir que ha desaparecido virtualmente de los presupuestos; ya que las también urgentes obras de conservación absorben generalmente toda la cantidad consignada.

En el año 1900 se crearon los derechos

llamados de prácticas, que abonan como aumento de matrícula los alumnos que cursan las asignaturas que tienen ejercicios prácticos de laboratorio. Esta es la única dotación fija con que hoy contamos para las enseñanzas experimentales y que apenas sería suficiente para los gastos de mantenimiento de los laboratorios, si se verificaran los trabajos prácticos con la intensidad que es debida.

A esta cantidad hay que agregar como eventual, la que concede el Instituto del Material Científico, que, a pesar del celo y mejor deseo de los respetables miembros que forman este Instituto, no puede ser tan grande como lo exige el lamentable estado de nuestro material de experimentación, más propio para una exposición de ciencia retrospectiva que para lo que la del día exige, por las muchas peticiones que hay que atender y lo reducido de la cantidad consignada, 250.000 pesetas para todas las Universidades.

En resumen: que desde el año 1845 no se ha renovado el material científico, y que en nuestros gabinetes todavía perduran la imponente máquina de Atwood, la enorme máquina de Ramsden, la fuente de Heron y la intermitente, la balanza hidrostática, los espejos de Arquímedes y otros aparatos ya de feliz recordación, como únicos elementos para que nuestros alumnos aprendan la Física en el siglo xx.

A estas deficiencias del material hay que agregar las no menos importantes de las malas condiciones que suelen reunir los locales de las Cátedras, faltos de condiciones de comodidad, luz y ventilación, y las de los laboratorios, que tampoco reúnen las propias para instalar y observar bien los aparatos delicados, ni la capacidad necesaria para contener el número de alumnos que deben trabajar en las clases prácticas.

Es de urgente necesidad, si la Física y la Química se han de cultivar en nuestras Universidades, que cese el estado, por todos conceptos precario, de su enseñanza. Es preciso un nuevo plan de estudios que esté a la altura de la ciencia del día; en éste ha de haber dos cursos teórico-prác-

ticos de Física, además del de Física general, que ya hoy existe, comprendiendo en ellos las indispensables lecciones de Termodinámica para poder estudiar con fruto las lecciones de Química-Física; en el curso de cálculos conviene incluir algunas lecciones de Mecánica, y hay que aumentar los cursos de Química hasta duplicarlos, por lo menos, con relación a lo que en vigente plan se estudia. Es también indispensable el aumentar los días de clase; quizá a este fin fuera conveniente adoptar el curso semestral, que permitiría aprovechar diez meses del año, y aumentar también los días de lecciones prácticas, que deben ser siempre en mayor número que las lecciones orales.

Es también de carácter urgente el dotar a las Facultades de Ciencias de buenos locales para laboratorios, sin la suntuosidad de una obra cara, pero sí con las condiciones necesarias para el trabajo y las comodidades convenientes para que su estancia en ellos no sea enojosa. El procedimiento adoptado en las construcciones de la Residencia de los Estudiantes, de Madrid, nos parece excelente para conseguir nuestro objeto.

Estos laboratorios deben estar dotados de abundante material moderno, no almacenado en los armarios, sino instalado en condiciones de inmediato uso. Para esta renovación de los laboratorios no es conveniente el sistema actual de las pequeñas datas que se conceden: si suponemos que todas las consignaciones que recibe una cátedra de Física se gastan solamente en adquirir material, no basta el tiempo que representa la vida académica de un profesor para lograr reunir el instrumental que la ciencia del día exige. De esta manera, pues, se gasta el dinero y la finalidad perseguida no se consigue. Es preferible imitar el procedimiento seguido por el Sr. Gil de Zárate en el año 1847, cuando los laboratorios de Física se instalaron: después de haber trazado un plan completo de acuerdo con las necesidades de las facultades, proceder a su inmediata ejecución. Las dificultades de orden económico fácilmente se podrían obviar, ya conviniendo con

los fabricantes del instrumental adquirido y los constructores de los edificios el pago del valor de lo adquirido o construído en el número de plazos menos oneroso, o por medio de una operación de crédito que, dado el fin y no elevado importe del presupuesto, no había de ser difícil el realizarla.

Hay quien opina que las condiciones de nuestra raza y las del clima de la Península, son poco propicias para estudios que, como los matemáticos, se han de cimentar sobre el razonamiento interno, y como los físicos, se han de realizar mediante la observación y la experiencia atentas. Creen los que así discurren que a la condición de heterogeneidad de la raza, en la que tiene singular importancia el elemento semita en los entronques de su árbol genealógico, es debido el haber perdido aquellas cualidades favorables para la penetración analítica y discernimiento, que hacen de la raza puramente aria la más apta para los trabajos de investigación.

El incomparable verbo del Dr. Rodríguez Carracido inauguró el Congreso celebrado en Granada por la Asociación para el Progreso de las ciencias, leyendo un discurso dedicado a rebatir tan gratuita afirmación. En él dice:

«No es traba para el progreso la heterogeneidad étnica; antes al contrario, la historia patentiza, con magníficos ejemplos, el de nuestra Península entre otros, que los pueblos en que se juntaron y se confundieron las más diversas gentes, son los que mayores timbres ostentan en la obra progresiva de la Humanidad; y hasta los americanos, en la creencia excesivamente prematura, pero no absurda, de que es suyo el porvenir del mundo, atribuyen la esperada hegemonía a la diversidad de procedencia de los intrépidos pobladores de sus tierras, que empiezan luchando con el derecho del primer ocupante, y viven después en el mutuo respeto del derecho adquirido por el propio esfuerzo, produciendo sociedades aptas para todo género de empresas por el vigor y por los varios matices de los elementos étnicos que contribuyeron a su formación.»

Llegando a probar, en su bien razonado y documentado discurso, en contra de los declarantes de la incapacidad de nuestra raza, que la alianza ario-semita que la mentalidad española representa, no exclusivamente, pero sí principalmente, no inhabilita para la obra de la investigación científica.

Y analizada luego la influencia que las buenas condiciones del clima puedan tener en perjuicio de la laboriosidad que tales trabajos requieren, demuestra que la supuesta fuerza coercitiva de la labor de laboratorio no depende de la preocupación del ánimo a la holganza, seducido por el placer de contemplar los éncantos de la naturaleza en nuestro clima, ni de la acción enervante del mismo, sino a la indisciplina de la voluntad denunciadora de la insuficiencia de su educación. Por esto, aun aceptada la innata incapacidad de nuestro carácter o la pereza que el clima meridional pueda producir, una y otra serían en todo caso motivos, no para cejar en el empeño, sino para intensificar la acción que condujera a formar un medio donde la facultad investigadora se desarrollara o la laboriosidad fuera virtud necesaria.

Mas no hay necesidad de llegar a este extremo; la doctrina por el exímio Rector de la Universidad de Madrid sostenida, es la cierta. La experiencia así lo comprueba. En nuestro país, la intensidad de los trabajos científicos está, como en todas partes, en relación directa de los medios para realizarlos. Por esta razón siempre hemos tenido investigadores naturalistas, abundando entre ellos los botánicos y geólogos, porque basta con la directa exploración de la naturaleza; no tan numerosos son los químicos, porque ya se necesitan laboratorios y éstos escasean; y nunca hemos tenido físicos, salvo la labor iniciada en los laboratorios de la Junta de Ampliación de Estudios, porque no hay más laboratorios para trabajos físicos que los que está montando dicha Junta.

Y que las modestísimas instalaciones experimentales de que disponemos, se utilizan con fruto, lo dicen los artículos originales publicados en los *Anales de la So-*

*ciudad Española de Física y Química, los Anales de la Universidad de Zaragoza*, los trabajos que se han presentado en los Congresos de la Asociación para el Progreso de las Ciencias; y más aún que toda esta meritísima labor, lo demuestran las Memorias presentadas por los alumnos aspirantes al grado de Doctor, dignas de ser estudiadas por quienes dudan de nuestras condiciones para el cultivo de las ciencias, para convencerse del partido que se ha sabido sacar del escaso y no muy selecto material que se ha podido poner a disposición de los operadores, y del ingenio revelado por ellos para obviar las dificultades que por falta de medios han surgido con frecuencia. Y téngase presente que para iniciar estos hábitos de trabajar en la experimentación, ha bastado imponer el deber de presentar un trabajo original a los aspirantes al grado de Doctor; obligación hoy derogada y que es de urgente necesidad el reponer, si se desea cultivar estas buenas disposiciones reveladas ya.

El ilustre Dr. Rodríguez Carracido tiene razón. El secreto para conseguir que las ciencias experimentales adquieran en España idéntico esplendor que en los países donde más brillan, no es otro que la educación de la voluntad y el mejoramiento de los medios de trabajo.

(Concluirá.)

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

**Revue Internationale de l'Enseignement.**  
*Paris.*

SETIEMBRE Y OCTUBRE

*Un viaje de descubrimiento*, por Nicholas Murray Butler. — Las Universidades americanas han alcanzado tal desarrollo en los últimos treinta años, que parece difícil concebir la organización y métodos de su enseñanza en anterior fecha; los estudiantes que salían de ellas y pretendían seguir la carrera universitaria, tenían que completar su formación en Europa. Indicación

de las impresiones del estudiante americano en general, a su llegada a Europa, y de cuanto ofrecían hacia los años 1885-90, particularmente las Universidades de Berlín y París; consideraciones sobre la vida universitaria, política y carácter general en esa época de Alemania (disciplina intelectual, hábito del trabajo paciente y minucioso) y Francia (delicadeza, gusto, elevación). Quizás el contenido de la enseñanza universitaria de Berlín no podía hallarse en América, Inglaterra y Francia, pero la verdadera significación de la vida intelectual, la elevación y el sentido del gusto en el pensamiento se enseñaban exclusivamente en París.

*Georges Perrot*, por G. Maspero. — Noticia biográfica

*Notas sobre la enseñanza en los Estados Unidos*, por Edwin H. Hall, profesor en la Universidad Harvard. — I. *Las escuelas primarias y las escuelas secundarias.* — El presidente de la Universidad de Harvard, Lowell, hablando de la región de Boston y teniendo en cuenta sus exiguas condiciones naturales, achaca su prosperidad a que allí la educación es una industria. En efecto, ya en 1636, diez y seis años después de la llegada de los puritanos ingleses a la bahía de Massachusetts, cuando Boston, casi una aldea, contaba sólo seis años de existencia, fué fundado el colegio Harvard. Un segundo colegio, Yale, se creó después. Estas primeras escuelas (rurales), fundadas por ingleses protestantes para preparar la juventud para la carrera eclesiástica, concretaban su enseñanza a tal objeto; los estudiantes eran poco numerosos, pero se mantuvo así en la región, mediante un clero instruido, gran actividad moral e intelectual. El antiguo sistema americano de enseñanza rural se basaba en «la pequeña escuela roja», modesto edificio de dos piezas, una para los escolares, otra para la leña, pintado de rojo, la pintura más barata, como las dependencias de la casa de labor; los escolares eran en invierno unos 40, de 4 ó 5 años, hasta de 18 ó 20, bajo un solo maestro, reemplazado, por lo general, en el verano por una maestra; raramente seguía dos

cursos el mismo maestro en cada escuela; la enseñanza no era una profesión, sino ocupación temporal, y el programa comprendía desde el alfabeto, lectura, escritura, aritmética y algo de geografía económica y política, de historia y álgebra; precedía a las lecciones de la mañana una lectura de la Biblia. Este tipo de educación popular prevalecía en aquella época de población homogénea (por raza, lengua, manera de pensar); pero hacia mediados y fines del siglo último, la gran inmigración católica irlandesa se esforzó en transformar a su gusto la instrucción popular; los irlandeses lograron puestos en la Administración pública y en la dirección de la enseñanza; las escuelas públicas de las ciudades no se asemejaron ya a «la pequeña escuela roja», instalándose a veces en suntuosos edificios. El influjo de los católicos irlandeses es hoy extraordinario, utilizando, además, a los numerosos católicos de otras nacionalidades, franco-canadienses, italianos, portugueses. Frente a ellos, el elemento americano nativo o de origen inglés y de antiguas tradiciones americanas, deberá evitar que se manifiesten los prejuicios de raza o religión, confiando en el influjo de la libertad y la tolerancia.—La antigua escuela rural casi ha desaparecido; mayores facilidades de comunicación, el bienestar creciente, una concepción más clara de la educación, han contribuido a su desaparición; está sustituida hoy por un edificio espacioso y apropiado; los maestros, más instruidos y permanentes, mejor remunerados, ofrecen una instrucción más amplia y útil; las diferentes regiones se han concertado para estas cuestiones, contribuyendo a la organización y la centralización, y así los libros escolares se proporcionan generalmente por el Gobierno local o el Estado; coches públicos conducen a las escuelas a los niños que viven retirados de ellas. En todo caso, aquel sistema, o mejor, aquella falta de sistema, aun con todos sus inconvenientes, hizo rarísimos los casos de analfabetismo.—Ciudades y pueblos poseían, de larga fecha, escuelas graduadas, en las que, además, se enseñaba latín, griego y una o dos lenguas modernas

(francés o alemán), y a veces geometría, química y física. La juventud ambiciosa del campo, acudía a esas escuelas, y aun más a las academias o seminarios, sostenidos por comunidades religiosas o por la munificencia privada. De estas escuelas, llamadas secundarias, se salía a los 18 ó 19 años, casi a la edad a que en Francia se sale del Liceo, pero quizás con un retraso de dos años respecto a los escolares franceses, en cuanto al nivel de los estudios; tal vez explica el retraso la posible inferioridad del maestro americano frente al francés (por la tradición referida: el no haber sido la enseñanza una profesión, sino una ocupación ocasional); quizás el estar entre nosotros en formación la educación, progresando bajo el hábito nacional que ofrece el personal femenino, las carreras reservadas en la mayor parte de los países a los hombres.—La coeducación, aparte de ello, es de un excelente resultado moral para ambos sexos; ahora bien, dicha tendencia determina el empleo de las mujeres como maestras, no sólo en las escuelas elementales, sino en las secundarias, en las que son más numerosas que el profesorado masculino; trabajando por una remuneración más pequeña que los hombres, desempeñan empleos que exigirían la fuerza y la energía de hombres experimentados; nuestro público no comprende aún bien que la profesión de maestro público secundario debe ser bien remunerada y rodeada de tal consideración que atraiga jóvenes de aptitudes excepcionales y formación liberal. Retrasa también el progreso pedagógico americano el excesivo interés hacia los ejercicios atléticos y los *matches*, que raramente se mantiene en límites razonables, desvirtuando su utilidad.—América, hasta hace muy poco, consideró la instrucción más como adorno que como necesidad; la creencia, tan general en Francia y Alemania, de que en la vida el éxito de una carrera depende del de los estudios, casi se desconoce en América (por ejemplo, como medio para obtener empleo del Gobierno, en los que, además del examen de admisión, prevalecía el favor).—La generación última ha transformado las escuelas secun-

darias. Nótese la tendencia, representada, por ejemplo, en la Universidad de Harvard por su presidente M. Eliot, que, sin despreciar la enseñanza clásica y apoyándose en el supuesto de que todo estudio tratado ampliamente y a fondo puede dar una cultura liberal, quiere pasar de la teoría de la cultura, *con la utilidad como accesorio*, a la teoría de la utilidad, *con la cultura como accesorio*. La juventud deberá elegir pronto una carrera y orientar hacia ella sus estudios: intensificación del estudio de lenguas vivas extranjeras (francés y alemán, etc.); del de la lengua materna, aprendiendo de los métodos franceses de enseñanza de su propia lengua, viajes de estudio a Europa (al menos en vacaciones) del profesorado americano.—El movimiento a favor de cursos apropiados a finalidades utilitarias en las escuelas secundarias (cocina, taquigrafía, dactilografía, para muchachas; carpintería, trabajo de metales, para hombres), por cuenta del Gobierno, y, por lo general, en grandes centros urbanos, no ha dado gran fruto, porque la enseñanza no es completa y no suelen los discípulos ingresar en las carreras para las que fueron preparados. ¿Son aptos esos alumnos, como algunos defensores de las escuelas prácticas pretenden, para entrar en el colegio? (el colegio americano corresponde en Francia a los dos últimos años de enseñanza secundaria y a los dos primeros de enseñanza superior).—No parece exacto, pero hay que insistir en que deben crearse escuelas de real preparación práctica, como se hace, por ejemplo, en Boston.

*La unión intelectual franco-italiana*, por H. Hauvette.—Título de una asociación constituida en París para estrechar las relaciones entre Francia e Italia, aparte del terreno político y económico, atendiendo a cuantos hechos intelectuales y sociales caracterizan la vida de la Italia contemporánea; se dirige a literatos, artistas, filósofos, juristas, etc.—Finalidad: hacer conocer en Francia la Italia contemporánea. Medios: conferencias, dirigidas al gran público; fundación de una biblioteca consagrada a Italia, en París; favorecer las relaciones personales entre italianos y

franceses, sobre todo de profesionales entre sí, conversaciones, reuniones, etc.—A partir de la Revolución y el Imperio, Italia rechazó la hegemonía intelectual de Francia, confiándose al pensamiento y ciencia alemanes como a guías. Roma, las Universidades de París y Bolonia, el Renacimiento florentino, la Revolución francesa, han de inspirar el renacimiento de la ciencia y el pensamiento latinos.—El plan de acción habrá de ser vasto; nuevas agrupaciones se organizan en Roma, Milán, etc., inspirándose en la división del trabajo; aun en el mismo seno de la Unión, se crearán secciones constituidas espontáneamente por los que se dediquen a los mismos estudios. Ya se han organizado así los economistas y los juristas, y el mismo método de trabajo deberá aplicarse a las diversas ramas de la historia, de la filosofía, filología, ciencias propiamente dichas, artes y literatura. Se ha querido que la Unión nazca a la sombra de la vieja Sorbona, donde cuenta con una sala provisional; está bajo el patronato de la Universidad (decanos de Facultades, profesores ilustres, etc.), y para acentuar el carácter parisién de la agrupación, también bajo el de los diputados de París y el departamento del Sena; presiden el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y el Embajador de Italia.—A pesar de las ventajas de la hospitalidad de la Universidad de París, puede hacer sentir el influjo de un carácter particular, no siendo quizás local apropiado para recepciones nocturnas o reuniones numerosas que entren en su programa. Éste no puede trazarse con detalle de antemano; lo esencial ya está indicado, y se pide la colaboración de cuantos italianos y franceses aspiren a ver la civilización latina con un papel preponderante en la Europa libertada de la hegemonía germánica.

*Documentos y encuestas.—Encuesta sobre la creación de Facultades de Ciencias aplicadas.—Informe presentado por los Sres. O. Duboscq y J. Pavillard.* Trátase de una síntesis de la crítica merecida a las Facultades de Ciencias, respecto a la proposición de ley del senador Goy, presentada al Senado el 5 de Se-

tiembre de 1915.—Este resumen es independiente de los informes de las diversas Facultades de Ciencias a las que pidió oficialmente su opinión el Ministro de Instrucción Pública, y aunque se ha hecho sobre ellos (con excepción de los informes de las Facultades de París, Dijón y Lille, que nos han faltado), se han utilizado también otros elementos de origen diverso.—*Orígenes del proyecto de ley. Necesidades nacionales:* reconstitución de la industria nacional mediante la formación de un personal técnico numeroso. ¿De qué organismo administrativo dependerán las nuevas enseñanzas, de Instrucción pública, de Comercio, de Trabajos públicos, de Agricultura, etc.? ¿Será oportuno hacer depender la enseñanza superior técnica, de las Facultades de Ciencias? — En el extranjero, la enseñanza técnica es, generalmente, independiente de las Facultades. En Alemania las *technische Hochschulen* (Escuelas superiores técnicas) constituyen organismos autónomos, ampliamente dotados y distribuidos geográficamente sin relación a los antiguos centros universitarios. — En Francia, al contrario, la enseñanza técnica superior ha dependido de la Universidad. ¿Qué camino seguir? La penetración del industrialismo en las Universidades ¿no turbará la vida normal de esos centros de cultura científica desinteresada? «La vida del espíritu—decía un profesor de Berlín—ha declinado mucho en Alemania.» Los estudios de ciencia pura no deben abandonarse en Francia, hoy menos que nunca, y el personal de ambas enseñanzas (técnica y de investigación) debe ser proporcionado a sus respectivas exigencias.— En todo caso, el papel preponderante de la ciencia en la industria es un argumento para hacer depender esta enseñanza técnica de las Universidades, procedimiento el más seguro para acelerar la difusión de los métodos científicos en la industria (opinión dominante en los diferentes informes, consagrada ya en 1909 por la Sociedad de Enseñanza superior, por el senador Sr. Goy, etc.).—*Iniciativas anteriores de las Universidades:* desde hace una veintena de años, las Universidades fran-

cesas tomaron la iniciativa de la enseñanza de las Ciencias aplicadas, creando Institutos técnicos de Química, Electricidad, etcétera, la extensa lista de esos organismos, que comprende la mayor parte de las Facultades, muestra la importancia del movimiento. Servicio cronométrico del Observatorio, Laboratorio de resinas, Estación de ensayos electro-metálicos, Escuelas de industria papelera, de tenería, Institutos electro-técnicos, agrícolas, químicos, aerodinámicos, coloniales, Escuelas de industria cervecera y lechera, enseñanza superior de relojería, fermentaciones, cursos de paleontología hullera y de las ciencias aplicadas más diversas, etcétera, etc. — Desconoce quizás el senador Goy estos detalles; por lo que reprocha a esas diversas fundaciones, afirmamos que deben mejorarse con el concurso del Estado y estudiar nuevas organizaciones, aprovechando los ejemplos que nos dan nuestros vecinos, que se armonicen todo lo posible con las necesidades de la industria moderna. — Se obtendrán resultados seguros bajo una doble condición: 1.<sup>a</sup>, que la iniciativa de las creaciones nuevas se confíe a las Facultades, bajo reserva de su adaptación a las necesidades regionales; 2.<sup>a</sup>, que se atribuya una parte muy activa, en su organización y funcionamiento, a los industriales, jefes de explotación, etc., interesados directamente en el éxito.—*Actitud de las Facultades frente al proyecto:* unas lo aprueban, pero las más le oponen ciertas objeciones; el punto más discutido es la creación de Facultades nuevas, alegándose que implicaría una separación demasiado radical entre los estudios técnicos y los científicos, contrariando la necesaria unión de la teoría con la práctica; otras objeciones se refieren a la duración excesiva de los estudios, a la inutilidad práctica de las nuevas creaciones, a su enorme coste, etc.—También suscita viva oposición la transformación eventual de las Facultades de ciencias en Facultades de ciencias aplicadas, en los «pequeños centros universitarios»; la supresión de las pequeñas Facultades de ciencias puras presentaría algunas venta-

jas (reunión de los profesores de la misma especialidad, concentración intensa de los medios de trabajo, colecciones, bibliotecas, etcétera); pero desde la obra que realizan las Facultades de ciencias en la descentralización científica, la Facultad técnica no podría reemplazar a la Facultad teórica; además la importancia relativa de los centros universitarios varía esencialmente y más bien depende de los méritos personales del profesorado que de la cifra de la población.—*Las Universidades y la enseñanza técnica; modalidades de ésta;* muchos piensan que la solución real consiste en proporcionar a los establecimientos técnicos actuales de las Facultades los recursos necesarios para asegurar su funcionamiento y aumentar su potencia de acción, aun creando cátedras de ciencias aplicadas, especialísimas, pero dentro de aquéllas y no constituir una Facultad nueva, solución general tan eficaz como el proyecto Goy, mucho más económica y de más fácil aplicación; ofrece, no obstante, un peligro: que no parece determinar innovación seria alguna, sino más bien consagrar el régimen actual, tan vivamente criticado por el senador Goy, críticas que impresionarán al Parlamento y por las cuales nuestros colegas se esfuerzan en establecer un programa nuevo de enseñanza técnica, que creemos con la Facultad de Nancy, debe responder a dos fines distintos: 1.º Investigaciones en interés de la industria (ensayos, análisis, etc.). 2.º Formación de colaboradores técnicos (para las fábricas, explotaciones agrícolas o mineras, etc.). A estas dos formas de actividad científica en servicio de la práctica corresponderían las instituciones siguientes: I. Para las investigaciones: Estaciones y laboratorios de ensayo.—II. Para la enseñanza técnica: A) Institutos y Escuelas técnicas. B) Cátedras y cursos de Facultad: 1.º, de ciencias aplicadas para la formación general; 2.º, de enseñanza técnica especializada.—Estas diversas instituciones podrán combinarse metódicamente por las Universidades conforme a las exigencias regionales.—*Estaciones y laboratorios de ensayo.*—Informe de Nancy: im-

portancia de los ensayos para uso de la industria; considerables servicios que prestarían laboratorios dedicados especialmente a ejecutar trabajos sugeridos por las exigencias de una industria determinada, dirigidos por un especialista capaz de inculcar también el espíritu industrial, y abiertos en ciertas condiciones a los técnicos de las fábricas que solicitasen medios para estudiar la realización de sus ideas generales.—Existen ya laboratorios especializados en algunos centros universitarios (de resinas, tenería, etc.); bastaría con que dispusiesen de más recursos, más personal y mejor instalación; no convendría multiplicarlos, bastando, en general, una o dos Estaciones para cada industria.—*Enseñanza técnica. Plan de estudios.* La organización material queda condicionada por la finalidad que se persiga; los futuros técnicos requieren *un régimen especial y acelerado* (según la opinión general de las Facultades); el plan de estudios abarca dos fases: 1.ª, enseñanza técnica general, forma parte de la cultura general científica, precede a la especialización del técnico, será intensiva y general, algunos informes preconizan una enseñanza preparatoria con programa variable conforme al destino futuro de los alumnos. 2.ª, enseñanza técnica especial, en vista de la carrera particular elegida, afirmada la vocación durante los dos cursos anteriores; no puede ser objeto de reglamentación uniforme, debiendo adaptarse a su objeto particular; duración no más de dos años.—Que los *Institutos técnicos*, desarrollados, desempeñen la tarea esencial de esta enseñanza (al lado de las Facultades que servirían para mantener a un nivel elevado la investigación y la enseñanza científica) es el criterio predominante en los informes.—*Régimen administrativo de los Institutos.* Inconvenientes del régimen actual: el más grave y general es la insuficiencia de recursos. Los informes de algunas Facultades consagran la independencia administrativa de los establecimientos técnicos frente a las Facultades de ciencias; otros quieren que se les consideren anejos a éstas; pero esa dependencia se suavizaría

por una autonomía financiera y administrativa para que funcionasen con toda la flexibilidad deseable, quedando así unidos a la Facultad de ciencias y mediante ella a la Universidad.—*Función de los Institutos.* Es difícil fijarla *a priori*, dependiendo en todo caso del sistema que se adopte: creación o no de Facultades nuevas englobando los Institutos técnicos existentes; creación de cátedras de ciencia aplicada en las Facultades de ciencias, etc.—*Elección del profesorado.* Según el proyecto de ley, sería elegido sin condiciones de diplomas, por los títulos científicos y el propio valor industrial; los profesores no podrán enseñar sino por un espacio limitado de tiempo. Ambas condiciones suscitan numerosas reservas por parecer inconciliables con una buena selección del profesorado. Parece que se propone el senador Goy solicitar de la industria ingenieros que consientan durante algunos años en ser profesores, pero la corta duración de ese profesorado y la modicidad del sueldo excluirán el personal superior.—La dispensa del diploma a los candidatos se rebate también por tratarse de profesores titulares; pero huyendo de la superstición hacia los diplomas puede caerse en el peligro de la arbitrariedad o el favoritismo. Sin embargo, la fórmula de Goy, en armonía con el estado de cosas actual, se defiende por cuantos sostienen la necesidad de dos categorías distintas de funcionarios: 1.<sup>a</sup>, profesores titulares de la Facultad de ciencias, permanentes, nombrados en las condiciones normales, encargados de la parte fundamental de esta enseñanza; y 2.<sup>a</sup>, encargados de cursos, nombrados sin condiciones de diploma, encargados de la enseñanza técnica aplicada, elegidos entre los que ejercen realmente funciones industriales (ingenieros u otros especialistas de la industria, y que, por tanto, están al corriente de los progresos de ésta), colaboradores temporales de la enseñanza y sujetos a un estatuto especial.—*Reclutamiento de alumnos;* problema difícil por atender a la cantidad y la cualidad. El senador Goy dice: «las nuevas Facultades reclutarán sus discípulos *regulares* entre

los licenciados en ciencias o los titulares de certificados de estudios superiores; casi todas las Facultades se oponen a esta parte del proyecto, manifestándose a favor de un simple examen probatorio de ingreso sin ninguna condición de diploma y determinando una selección continua posterior, en el curso de los estudios, sucesivos exámenes frecuentemente renovados. El ideal del proyecto, reservar la alta cultura técnica superior a una verdadera *élite* intelectual y que posea ya sólida preparación científica, no parece garantizada con los grados universitarios; excluiríanse muchos alumnos aptos, no licenciados ni aun bachilleres; más bien se alcanzaría mediante amplios exámenes eliminatorios, en los diversos años de estudios dentro de la enseñanza superior técnica, entre sus propios alumnos aquellos jóvenes que simplemente hubiesen justificado poseer conocimientos suficientes.—*Sanciones y diplomas.* Las nuevas Facultades «expedirán el diploma de doctor en ciencias aplicadas, diploma que podría ser obtenido en especialidades diversas».—Este artículo del proyecto se juzga diferentemente por las Facultades, en sentido desfavorable por algunas; en general, se pide que la sanción normal de los estudios técnicos sea el diploma de ingeniero (*ingenieur*; es decir, en Francia: técnico), estimando inútil la creación de un doctorado especial, por cuanto el doctorado en ciencias actual, o al menos el doctorado universitario, seguirá siendo accesible a todos los candidatos. *Conclusiones generales.* - (En esta reseña se prescinde de la Facultad de ciencias de París, que por su situación especial, de existir en ella todas las grandes Escuelas, debe restringir las iniciativas de la Sorbona en la esfera de las ciencias aplicadas.) *Necrología.*—*François Perreau, discurso de M. Padé, rector de la Academia de Besançon.*—*Bibliografía.*—*Sumario de revistas.*—GUILLERMO ESCOBAR.

## Revue pédagogique. — París.

JUNIO

*Nuestros niños serbios*, por E. Port.— En medio del inmenso tumulto de la guerra, el papel generoso de la Universidad se ha manifestado bajo múltiples formas. Ha dado a los ejércitos de la República toda la juventud de sus escuelas y ha organizado innumerables obras de abnegación, haciendo retoñar las cualidades tradicionales de la fraternidad francesa. En estos momentos la Universidad acaba, sin ruido, una obra en la que ha puesto todo su corazón, la hospitalización de los niños serbios: «El Gobierno francés ha recibido en los establecimientos de enseñanza a los alumnos de los colegios belgas arrojados de su país. Se debe ofrecer la misma hospitalidad a los alumnos de los colegios serbios, a los que el enemigo condena hoy a la misma suerte dolorosa.» En estos términos, por iniciativa del diputado Sr. Honorat, el Parlamento dió al Gobierno, en Noviembre de 1915, los créditos necesarios para testimoniar a la heroica nación vencida su fraternal solicitud. En liceos, en escuelas públicas, con el generoso auxilio de los particulares, de la Cruz Roja y a veces la Administración militar, en todas partes donde fué posible se instalaron las pobres víctimas de la guerra, y para ello vino el auxilio de todos los que podían proporcionarlo en cualquier forma y medida. Los refectorios fueron instalados en los salones; las clases de dibujo se convirtieron en dormitorios y los gimnasios fueron habilitados como cocinas. Y con el concurso de buenas voluntades activas, todas estas pequeñas colonias se organizaron sencillamente, con buen humor y cordialidad.—Fué para los universitarios un problema delicado el de la enseñanza que convenía proporcionar a estos niños. Además de ignorar la lengua francesa, a diferencia de los jóvenes belgas, que desde el primer día pudieron confundirse con los alumnos franceses, los programas de la enseñanza francesa no se correspondían con los programas de la enseñanza servia, calcada, casi enteramente, sobre la de Alemania y Austria, con la ex-

cepción de no poseer gimnasio puramente clásico, porque el ensayo no triunfó en Belgrado.—El fin inmediato, esencial, de sus estudios, consistía en enseñar a estos alumnos rápidamente y bien el francés. Y todos los jefes de establecimiento ponen de relieve que recibían esta enseñanza «con avidez». No todos los profesores fueron profesionales; hubo muchos colaboradores benévolo, incluso mujeres, que se consagraron felizmente a esta enseñanza; a los dos meses todos pudieron entender el francés y seguir una clase correspondiente a su edad y a sus estudios anteriores.—Unidos en los juegos, los niños franceses y los serbios estarán bien pronto unidos por una instrucción común. Ya las familias les han abierto sus puertas, y los jueves y domingos, los jóvenes serbios pueden apreciar la hospitalidad francesa en el hogar de sus camaradas. Han sabido ganarse las simpatías de todos, y no producen la impresión de pertenecer a una raza diferente.

*Los escolares y la producción agrícola*, por Maurice Roger.—El 6 de Enero último, el Ministro de Instrucción pública invitaba a los alumnos de todos los establecimientos escolares a participar en el trabajo agrícola y en asociarse a los esfuerzos realizados en los diversos países para aumentar la producción. Ya había precedentes oficiales y privados; entre éstos, pueden citarse las experiencias de cultura escolar como la de M. Lavareune, profesor en el liceo Lakanal, o ensayos de organización, como el intentado por el subprefecto de Puget-Théniers, etc.

*Los primeros resultados*.—Conviene mostrar cómo han respondido los escolares a los llamamientos que se les ha dirigido. El movimiento provocado ha tenido una doble consecuencia: la participación de los escolares mismos en el cultivo y el aumento de la producción agrícola debida a su ejemplo. Totalizando los resultados proporcionados por 86 departamentos, se obtienen 1.500 hectáreas, próximamente, cultivadas por los alumnos de la enseñanza pública. No se cuenta sino los terrenos puestos a su disposición; de ningún modo de aquellos para los cuales prestaron su

auxilio. En algunos departamentos no van incluidas en las cifras comunicadas los jardines escolares, cuya producción se ha intensificado. Actualmente, puede decirse que todos ellos están cultivados.—Los resultados son más amplios. La propaganda ha superado la escuela; la población entera ha sido estimulada por mediación de los maestros. «Conocéis a los habitantes de vuestro Municipio—les escribía un inspector—, sabéis hablarles. Reunidles en conferencia, el domingo, por ejemplo; comentad ante ellos las instrucciones agrícolas; ponedlas a su alcance; inspiradles la convicción de que pueden rehacer con éxito sus sembrados destruidos.» «Viendo trabajar a los niños bajo la dirección del maestro o de la maestra, los vacilantes se han decidido a poner en cultivo las tierras que, quizás, no hubieran sido trabajadas.»

*Los Inspectores primarios en las Escuelas Normales*, por F. Martel.—Algunos Inspectores dudan si tienen o no el derecho de inspección en las escuelas anejas a las Escuelas Normales. Bajo la antigua legislación, la de 1850, los Inspectores primarios podían inspeccionar, no solamente las escuelas anejas, sino las mismas Escuelas Normales. Su derecho no sufría ninguna restricción: estaba consagrado formalmente por un párrafo de un artículo del decreto de 29 de Julio de 1850: «Inspeccionan las Escuelas Normales primarias y vigilan particularmente a los alumnos normalistas sostenidos por el departamento en los Establecimientos de instrucción primaria.» Esta disposición subsiste aunque haya caído en desuso: la inspección la venían realizando los Inspectores de Academia, los Rectores y los Inspectores generales. Cuando se ocupó el Ministerio de la preparación de los nuevos reglamentos para la ejecución de la ley del 30 de Octubre de 1886, se planteó esta cuestión. El Comité consultivo fué de opinión de insertar un párrafo así concebido: «Los Inspectores primarios pueden, por delegación especial de los Inspectores de Academia, ser encargados de la inspección en las Escuelas Normales primarias y de hacer en ellas todas las comprobaciones relativas a la

contabilidad y al material.» Esta disposición no pasó al Consejo superior. Uno de los miembros observó que tenía el inconveniente de restringir los derechos de los Inspectores primarios, que debían, por el contrario, ser enteramente respetados. Sin embargo, en 1888 se establece, por una circular, el espíritu de la proposición del Comité consultivo. Y así debe ser, porque los Inspectores primarios tienen bastante tarea con visitar las escuelas de párvulos, las elementales, las superiores y, además, las complementarias.

*La organización pedagógica de las escuelas primarias elementales*, por T. Naudy.—Se comprueba hoy que las escuelas primarias de todos los grados no proporcionan, a los que la frecuentan, exclusivamente una educación verdaderamente liberal, asegurándoles la posesión de las ideas generales indispensables para triunfar en todas las carreras. Ante esa pérdida universal de energía, conviene remontarse a las fuentes y buscar la causa verdadera en el modo como se proporciona la enseñanza primaria misma.—¿Deben los programas seguir siendo concéntricos? En 1865, el departamento del Sena, que era la ciudadela de la enseñanza según el modo actual, recibía de M. Gréard, director departamental entonces de la enseñanza primaria, una *organización pedagógica* nueva, basada en la aplicación estricta del modo de enseñanza simultáneo y sobre la división de toda escuela en tres cursos: elemental, media y superior.

Esta organización admitía en principio que los niños de menos de seis años, antes de entrar en la escuela primaria elemental, habían frecuentado la escuela de párvulos. El éxito obtenido gracias a esta nueva organización, determinó gradualmente su adopción en los demás departamentos, tanto, que en 1882, cuando la promulgación de la ley sobre la enseñanza primaria obligatoria, todas las escuelas elementales del territorio estaban organizadas, si no estrictamente según las del departamento del Sena, al menos según su espíritu esencial. Y tal es todavía la situación en todas las escuelas primarias elementales, cual-

quiera que sea el número de clases que encierre.—La organización pedagógica de 1868, abordando la cuestión del método, había introducido una novedad importante, decidiendo que los programas de los tres cursos obligatorios se desenvolverían y aplicarían según *un carácter concéntrico*. El material sigue siendo el mismo; sólo varía la dosis. La teoría es seductora, y gracias a este método, la escuela moderna ha alcanzado su admirable desenvolvimiento. Sin embargo, es preciso reconocer que, en realidad, el sistema no ha dado de sí todo lo que el sistema prometía. A ello han contribuido diversas causas que parecen inherentes al sistema mismo y que conviene examinar.—La organización concéntrica de los programas ofrecía la ventaja esencial de evitar las dificultades que suscitan las ausencias frecuentes en una época en que sólo el sentimiento del deber incitaba a los padres a enviar sus hijos a la escuela. Desenvolviéndose íntegramente el programa en la escuela, todos los años, podría esperarse que todos los niños recibiesen nociones, por rudimentarias que fuesen, de «todo lo que no se puede ignorar.» Este beneficio subsiste todavía. Pero frente a estas ventajas que procura el sistema, hay dos categorías de inconvenientes muy graves, que conviene señalar. En primer lugar, habría que preguntarse si la misma seguridad que el sistema ofrece no anima a ciertos padres a multiplicar las ausencias. Los padres creen sinceramente que todas las lecciones se asemejan. Hay otro inconveniente, menos frívolo quizás que el anterior: esta organización concéntrica de los programas, ¿no perjudicará el valor pedagógico de la enseñanza primaria? ¿No conduce a los maestros a un verbalismo de mala ley? La falta de tiempo obliga a los maestros a ir muy deprisa para recorrer todo el programa. En teoría, la enseñanza en cada clase debería ser metódicamente graduada, diversificarse por la justa concepción del fin que debe perseguirse, por la naturaleza y función del fin a perseguir, por la naturaleza y la función de los procedimientos empleados. Cada curso tendría así su fisonomía propia, bien distinta

de los demás. El fondo, lo mismo que la forma de las lecciones, tendría su originalidad bien marcada, y el niño, al franquear sucesivamente las diversas etapas de su escolaridad, encontraría siempre, en las palabras del maestro, las variaciones, las precisiones y los complementos, que renovarían el atractivo de su trabajo y le predispondrían a más prematuros esfuerzos. Pero en la realidad, este ideal está muy lejano.—El autor propone una nueva distribución de los estudios, según las líneas generales siguientes: Las escuelas primarias elementales formarían tres categorías: 1.<sup>a</sup> Las escuelas de tres clases al menos. 2.<sup>a</sup> Las escuelas de dos clases. 3.<sup>a</sup> Las escuelas de una sola clase. En las primeras, los programas comprenderían todas las materias de enseñanza enumeradas en el artículo 1.<sup>o</sup> de la ley del 28 de Marzo de 1882. El programa particular de cada materia se dividiría en tres partes bien distintas, correspondientes a los tres cursos: elemental, medio y superior. En cada curso, el primer mes del año escolar sería reservado a la revisión metódica y rápida de los puntos esenciales del programa desarrollado el año precedente. En las escuelas de la segunda categoría, el programa de la división inferior, correspondiente al curso elemental, sería limitado a las materias más importantes: lectura, escritura, lengua francesa, nociones generales de geografía física, historia de Francia hasta los tiempos modernos (1438), nociones muy elementales de dibujo, canto práctico. La división superior tendría el mismo programa que el en uso en los cursos medios y superior de las escuelas de tres clases. Este programa se desenvolvería en tres años sucesivos. En las escuelas de una sola clase, el maestro dirigiría, efectivamente, los cursos medio y superior según las reglas indicadas precedentemente.

*La escuela belga: en la guerra y después de la guerra*, por L. de Paew.— Conferencia pronunciada en la *Liga de la enseñanza*, el 18 de Mayo del corriente, durante la Exposición de *La escuela y la guerra*.—La mayor parte de los niños belgas refugiados en Francia con sus padres,

han sido admitidos en las escuelas francesas, en las que reciben la misma enseñanza que sus camaradas franceses. «Como todas las manifestaciones de la caridad francesa, ésta ha sido espontánea y cordial. Los franceses tienen el hábito de poner un poco de corazón en todo lo que donan, y ahí está el secreto de esa gracia natural característica de esta raza eternamente joven.» Sin embargo, el Gobierno belga ha tomado la iniciativa de la creación de un cierto número de establecimientos escolares para los pequeños refugiados. La reina, dando ejemplo, ha fundado, detrás del frente belga, no lejos de la *Paune*, colonias escolares que la misma reina dirige. Las villas *Charles-Théodore* y *Marie-José* son modelos de organización. A continuación de la batalla del Iser, y la estabilización del frente en Bélgica, M. Berryer, ministro del Interior, por no dejar a los niños expuestos a los bombardeos, ordenó, de acuerdo con Francia, la evacuación, hacia el interior, de 5.000 niños, reuniéndolos en 48 colonias escolares. Las colonias escolares propiamente dichas forman cuatro grupos principales: el de París, con 21 establecimientos; el de Rouen, con 6; el de Yvetot, con 18, y el de Pas-de-Calais, con 5. La enseñanza se da con los mismos programas, próximamente, de los tiempos de paz; pero como consecuencia de la rareza y de la carestía de la mano de obra, las alumnas mayores contribuyen al entretenimiento de los locales, a la limpieza de la ropa y a la confección de la comida. La enseñanza teórica marcha paralelamente con la práctica, y los alumnos se familiarizan con los procedimientos modernos de la cultura. Una sección profesional técnica agrupa los aprendices mecánicos, electricistas y carpinteros, para los cuales el trabajo práctico alterna con la enseñanza general y con el estudio del dibujo y la tecnología. Pero aun hay una legión de pequeños belgas esparcidos por Francia y cuya situación preocupa mucho al Gobierno. Se trata de los pequeños flamencos, cuya ignorancia del francés no les permite recibir las enseñanzas de los maestros franceses. Para ellos se han creado escue-

las especiales: claro está que en ellas se enseña el francés, pero respetando fundamentalmente la lengua nativa, siempre sagrada, porque es la característica de una raza y roza las fibras más delicadas e íntimas del alma. Aparte de estas escuelas belgas creadas en Francia, el Gobierno belga sostiene 64 escuelas primarias y 12 secundarias establecidas en Inglaterra por iniciativa de los belgas. También sostiene 46 escuelas primarias y secundarias organizadas en los Países Bajos para los hijos de los refugiados belgas. En fin, la fundación Rockefeller ha provocado la creación en Suiza de dos escuelas para los niños evacuados de Bélgica —También se ha preocupado desde el primer momento el Gobierno belga de la reeducación de los mutilados y lisiados. El presidente de la Cámara, M. Schollaert, fué el primero en dar al problema una solución práctica creando el depósito de inválidos belgas de Sainte-Adresse.

*Cuestiones y discusiones:*

*¿Es preciso enseñar a los niños a escribir con las dos manos?*

*Notas de inspección.*

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*A través de los periódicos extranjeros.*

*Bibliografía.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LA CRISIS ACTUAL DE LA DEMOCRACIA

por el Prof. D. Fernando de los Ríos Urruti,  
Catedrático de la Universidad de Granada.

I. *El supuesto de la Democracia.*—*La libertad.*—La Democracia, como forma de organización de las instituciones políticas, ha nacido históricamente, porque se ha creído ver en ella el medio instrumental que podía ir traduciendo en expresiones reales la libertad; se justifica, pues, en ésta, ya que sólo la Democracia, así lo cree ella, es susceptible de hacer quedé sus frutos la libertad.

No es posible, por tanto, analizar el sentido y la eficacia de la Democracia, sin esclarecer antes el valor y alcance de su numen inspirador; mas para no dilatar el momento de entrar de lleno en nuestro tema, hemos de tratar con brevedad y medida este primero que nos suscita con anticipación la exigencia metódica.

La libertad tiene un triple alcance y significación: el religioso, el moral y el político; por razones de tiempo, he de limitar mis indicaciones a señalar el valor que tiene en los dos últimos aspectos. La libertad en el orden moral se equipara a autonomía, y equivale a decir, que este mundo de pasiones hervorosas, de apetitos apremiantes, de codicias soeces y ansias bellacas, ha logrado ser sometido, disciplinado, reducido a una inquietud que estimula la voluntad, pero no la impulsa en una dirección que la haga desviar del bien, sino, por el contrario, la encamina hacia éste como a su única y adecuada morada. No es la libertad, así entendida, formal y enemiga de la vida pasional; ama a ésta reconociendo en ella la razón psicológica de su existencia; pero es ella la ley del querer, el principio que va a hacer posible que los deseos no se desvíen del punto ideal en que se deben orientar: el bien.

¡Ser libre moralmente! ¿Quién lo es por entero? ¿Quién puede decir que jamás obedece a una sollicitación dañina? Libre es sólo el santo; los demás de continuo tenemos empeñada la batalla, y en todo momento vislumbramos una situación de mayor perfección posible; la libertad, moralmente, es la disposición interior del ánimo que hace posible pugnar por alcanzar el bien.

En medio del desorden anárquico de la vida emocional, desorden que narcotiza la voluntad, la libertad significa la disciplina, la ley, el grito de la esperanza de redención; es la fórmula de la credulidad en el progreso moral del individuo y de la humanidad; la visión de la libertad y su amor, ayudan a que florezca el optimismo; luchando por la libertad nos independizamos de la ciega pulverización que hace del espíritu el instinto, y nos ponemos en vía

de ser más y más hombre, más y más humano; la libertad moral es la ley de la armonía, y por ello, satisfacer sus exigencias inagotables es colocarse en el camino de la perfección. Para un espartano de la época de la madurez dórica, la de Licurgo, o para un ateniense de la edad de oro, la de Pericles y Sócrates, la libertad moral se simboliza en Apolo, que es la medida, el orden; para un cristiano, en la aspiración a redimirse del pecado, aspiración que ha recogido la más grande de las oraciones: el Padrenuestro.

Si esto es para la ética, ¿qué significa la libertad cuando se la considera políticamente? La aclaración tal vez nos la suministre la respuesta a esta otra pregunta: ¿Qué novedad aporta al problema de la libertad este nuevo aspecto, el político? Evidentemente nos hallamos ante una faz de nuestra vida, la civil — que decimos los pueblos latinos, política como aun se llama por influjo helénico —, y esta faz de nuestra vida se debe a la relación que inevitablemente mantenemos unos con otros, y como consecuencia con un sujeto ideal, la *civitas*, el Estado. De igual suerte que el centro de gravedad del hombre, éticamente considerado, descansa en su fin, así ocurre también en la vida política, en el Estado; que el fin es su norma y ésta la que regula la acción; la unidad de fin es para la Ciencia moderna la que determina la existencia de todo sujeto corporativo.

Mas la finalidad propia de este nuevo sujeto, ¿puede poner en entredicho siquiera la sustantividad del fin del individuo? Ya hemos penetrado en el ámbito ideal en que nos es urgente descubrir en qué consiste políticamente la libertad. El individuo dice al Estado: respétame y ayúdame a promover y acrecentar los bienes morales y materiales de la vida; aplica tu esfuerzo a potencializar los míos y a ordenar la vida social de modo que mediante la lucha de las conciencias, no de los brazos ni de las armas, sea posible que logremos ir purgando de injusticia a la vida en común; pero puesto que hemos organizado la fuerza y la pongo en manos de los que hemos convenido en dotar de autoridad especial, haz

que ésta no se alie jamás con el atropello, con la inmoralidad, en una palabra, con la injusticia, porque entonces habrás arruinado al Estado e inoculado el germen de la desconfianza respecto de su eficacia; que esté pronta siempre, por el contrario, a solidarizarse con el derecho, que es un bien.

Y he aquí la libertad en su sentido político: para los hombres de ayer fué ante todo una fórmula negativa; lo que no había de hacer el Estado; a lo que no podría atentar; lo que habría de respetar; para los hombres de hoy, la libertad es la ayuda del Poder público; para los de antaño, la libertad era codificable, era un cuerpo de doctrinas eternas e incambiables; para los liberales de hoy, la libertad es el principio dinámico que sin cesar fecunda y humaniza la historia. ¿Libertar de qué? Esta es la fórmula teórica del liberalismo moderno; es un juicio eternamente abierto, cuyos predicados posibles los crea nuestro anhelo de justicia y abarca por tanto el proceso infinito de la historia; aquello de que ha de libertar a los hombres el mutuo esfuerzo jamás se agota, porque nunca se podrá eliminar del seno de la historia, de un modo pleno. el atropello, la miseria, la ignorancia relativa, y como siempre cabe un plus de justicia en la vida civil, la obra de la libertad no terminará, sino que irá consustancializada con la Humanidad, impulsándola hacia el eterno fin, hacia la justicia.

El germen doctrinal de la libertad hay que buscarlo en la gloriosa tradición de la escuela del Derecho natural, que brota con tanta gallardía y esplendor entre filósofos y trágicos de la madre Grecia; pero el germen político tal vez no pueda hallarse antes de aquel fecundo movimiento que tuvo lugar en Inglaterra a mediados del siglo XVII, movimiento político nacido por la conmoción histórica de la reforma y como derivación de ella. En la lucha inglesa entre el Parlamento y la Corona, triunfa aquél; mas el pueblo, adoctrinado por los desengaños, presenta el *Agreement of the People*, en que, si bien se exalta al Parlamento, se reservan de su intervención derechos que corresponden al individuo y al pueblo. El *Agreement of the People* re-

presenta el programa político de los *independientes*, el de aquellos soldados de Cromwell a quienes éste exigía, para que figurasen en sus banderas, que fuesen temerosos de Dios; los que leyendo versículos de la Biblia aguardaban la hora del combate, los que jamás se desordenaban, ¡no en balde eran soldados de la libertad, que es disciplina! Con ellos triunfó la libertad religiosa; sus lanzas la conquistaron para los individuos; más tarde, la paz de Westfalia la brinda como prenda de reconciliación a los pueblos.

¿Pero pedían los soldados de Cromwell no más que libertad para sus conciencias? No; limitaban también la autoridad de los Poderes y exigían participación en ellos; henos ya al fin dentro de la Democracia.

II. *La Democracia: El fundamento del Poder. Doctrina de la Soberanía popular.*—La fuente de donde dimana la fuerza de obligar de los actos que realizan los órganos más altos del Estado, se llama el Poder; Poder que va implícitamente exigido en el acto ideal que fija la existencia, bien de una Asociación, ya del Estado; es es Poder que se ha menester para cumplir el *fin* que motiva y justifica la existencia de estas personas jurídicas, y por ser, cuando del Estado hablamos, un Poder insuperable en rango, en jerarquía, se le llama Poder Supremo, y a su rasgo distintivo, la Soberanía.

¿Mas quién es el titular de este Poder Supremo o Soberano? Esta es la pregunta a que responde la Historia mostrándonos de un modo pródigo que desde los albores de la civilización moderna, lo mismo en los pueblos que baña el mar Egeo que en los que circunda el *mare nostrum*, en las tierras brumosas del Norte que en los nuevos continentes, la voz de los que tenían más alta autoridad para hablar, cerraban esta interrogación, señalando con el índice al pueblo: helo ahí decían. Pero no era sólo la voz de los doctores la que indicaba como soberano al pueblo, sino que de este modo lo pregonaban ellos mismos con sus esfuerzos heroicos por atraer sobre sí la función directora de la autoridad.

El *factum*, esto es, los hechos positi-

vos sobre que descansa la teoría de la soberanía popular, son de una riqueza inagotable. Dos veces, en el trascurso de nuestra civilización occidental, hemos visto llevarse a cabo la expropiación del Poder de autoridad; la una abarca todo el período medioeval, y se hace contra los señores, a favor del Rey; la otra se hace contra el Rey a favor del pueblo. Desde que se inicia la primera, el inóvil ideal ni cambia ni vacila, es el mismo, el que a la postre se afirma, el de colocar el centro de gravedad de todo Poder político en el pueblo, en la Comunidad.

Refresquemos el recuerdo de la heterogeneidad de fuerzas que coincidían en esta posición. Es débil y tardía la voz de los que afirman que los Príncipes reciben inmediatamente de Dios su poder; nace tal doctrina para apoyar a éstos en sus luchas contra el papado; fué una actitud polémica con la cual se negaba el ascendiente del Papa sobre la vida política de las naciones; de un modo dogmático no parece haber sido enunciada tal doctrina sino con motivo de los conflictos entre Luis de Baviera y los Papas Juan XXII y Benedicto XI; la fórmula se debe a un teólogo inglés al servicio de aquel Rey, a Guillermo de Ockan. Se propaga la teoría en el siglo XVI durante las guerras de religión; la hacen suya los protestantes y la vocea el monarca del pueblo que estaba menos propicio a dejarse seducir por su sentido, Jacobo I de Inglaterra. «Dios me ha hecho Señor absoluto—dijo—, y todos los privilegios de que gozan los Cuerpos colegisladores son puras concesiones emanadas del poder de los reyes». Esta doctrina se extiende a Francia, y es la del Sínodo de las iglesias reformadas, celebrado en Vitré en 1617. En 1717, el Parlamento de Rennes condena a un jesuíta por haberla contradicho, y aun cuando en el siglo XIX, figuras tan reputadas como De Maistre y De Bonald la han hecho suya, esto se debe—dice paternalmente el abate Brugère—a que «conocían poco la tradición teológica».

¿Cuál es, pues, el sentido de esta tradición? Distinguen en general los teólogos y doctores de la Iglesia entre el fundamento

mediato del poder y el inmediato, señalando a Dios, de acuerdo con San Pablo, como la fuente mediata, y al pueblo, como el inmediato y directo. Esta diferencia ha sido mantenida de continuo, desde que San Juan Crisóstomo la señalara en su homilía 23. Es más: lo que en el posterior desenvolvimiento de la Doctrina se subraya preferentemente, es el origen popular del poder civil y el fin que lo justifica; así, en el siglo XII escribe J. Salisbury: «El poder de todos los súbditos ha sido comunicado al príncipe para que pueda procurar el bien de todos y cada uno en particular, y hacer próspera la cosa pública» (*Polycraticus*). Y esta voz, con muy ligeras variantes, es la que domina en la Iglesia.

Entre los teólogos y juristas españoles, difícilmente se puede hallar una voz discordante; fué Suárez precisamente quien refutó a Jacobo I, y es él el que, al recibir a capítulo la doctrina del derecho divino de los reyes, la deja al punto como hallándola desprovista de valor; no tiene—escribe— «ni autoridad ni fundamento»; la soberanía reside—dice— en el pueblo como unidad, *in tota hominum communitate*, no en el mero agregado, porque éste no implica orden, sino en la multitud concebida como *unum corpus politicum*, constituido por *communi consensu*, ... *ad unum finem politicum*, y así, Alfonso de Castro, Domingo de Soto y Francisco de Victoria, y aun más diáfano y preciso, si ello cabe, Diego de Covarrubias (*Practicarum questionem, liber unum, ch. I, concl. 1*): «El poder temporal y toda jurisdicción, incluso la suprema, en la sociedad civil pertenece a la nación, por lo cual será príncipe temporal, superior a todos, y teniendo derecho de gobernar la nación, quien haya sido elegido y constituido por ella». ¡Cómo extrañar que esta sea la voz que más fuertemente resuene, si responde a lo más hondo y sustancial del espíritu de Roma, condensado en esta concepción de la ley que recoge San Isidoro de la Instituta, y es el alimento jurídico de los espíritus más selectos y claros de la Edad Media! *Lex est constitutio populi, qua majores natu simul cum plebibus aliquid sanxerunt*.

De otra parte, el movimiento más fuerte y fecundo políticamente de la reforma, el que nace bajo el influjo del humanismo de Calvino, y, sobre todo, el que se desarrolla en Inglaterra en la época de la Revolución, son también de un carácter esencialmente democrático. El acto que sirve de fundamento a las congregaciones de fieles protestantes fundadas para practicar y propagar las doctrinas de la iglesia reformada, al modo como la concibe Calvino, es el mutuo convenio; el influjo que estas prácticas llegan a ejercer en la vida civil de la ciudad de Ginebra y en el pensar de aquel núcleo ciudadano, fué uno de los factores más decisivos de la doctrina del Contrato Social de Rousseau.

Los congregacionistas o independientes ingleses, condensaban su doctrina afirmando «la más libre administración autónoma de cada Comunidad»; mas por extensión, el acto fundacional de una Congregación religiosa (*Covenant*) fué aplicado a la vida civil; a esto responde el «Pacto popular» (*Agreement of the People*), que representa en su base un pacto de unión entre los miembros de la Comunidad, la afirmación de que a ésta corresponde el poder, y sólo a ella puede legítimamente competir la designación de la autoridad; el *Agreement* es el primer programa de la Democracia, formulado con el carácter imperativo de una reivindicación política. Bajo la advocación de los principios del *Covenant* de las comunidades religiosas, tiene lugar la emigración de los puritanos a América para la fundación de colonias.

Fué a bordo del «Flor de Mayo» (*May flower*), donde se suscribió el convenio que había de servir de base constitucional a la Colonia de New-Plymouth; al documento se le llama gráficamente *Plantation Covenant*, y dice así: «En nombre de Dios, Amén. Nosotros los firmantes, súbditos de S. M. nuestro soberano Señor, Jacobo, Rey de la Gran Bretaña por la gracia de Dios, hemos emprendido un viaje, para honor de Dios, extensión de las creencias cristianas, honor de nuestro Rey y patria, a fin de fundar la primera

colonia en el Norte de Virginia. Mediante el actual contrato solemne nos unimos ante Dios y ante todos nosotros, hoy, para el buen orden y el bien común y prosecución de los fines antes dichos. Por virtud de este contrato, publicaremos, decretaremos e instituiremos leyes justas e iguales, ordenaciones, providencias, constituciones y oficios en la forma que sean deseables para el bien común de la colonia, y prometemos todos obligarnos a su obediencia y sometimiento. En testimonio de lo cual ponemos abajo nuestros nombres, en 11 de Noviembre, Anno Domini 1620». La historia política de Norte América, y aun muchos aspectos de su vida cultural, sólo son susceptibles de ser comprendidos no olvidando el carácter político y espíritu moral de los primitivos puritanos que fundaron New Plymouth y redactaron y firmaron este precioso documento.

Este sentido democrático de los puritanos y reformistas calvinistas, ¿era, en rigor, extraño a la tradición de la Iglesia cristiana? Repárese que el propio nombre de «Iglesia» lo toma ésta de la cultura helénica; tal voz era la más genuinamente democrática de entre los vocablos políticos de Grecia; la *eclesia* era la Asamblea, el órgano fundamental y primario del Estado; donde se residenciaba a los reyes (Esparta), o donde las leyes se votaban y se castigaba a los ciudadanos de cuya lealtad civil se dudaba (Atenas). ¿Y puede atribuirse a inconsciencia la elección de tal nombre por los cristianos? La Iglesia primitiva descansa esencialmente sobre la comunidad de los fieles; de su designación depende el ejercicio de autoridad sobre ellos, y los Obispos fueron, durante siglos, elegidos por los creyentes. Este espíritu primitivo de la Iglesia, de Democracia directa, se va trasformando en representativa, y de vez en cuando se alza dentro de ella una voz que recaba para la Comunidad de los creyentes, representados por los Concilios ecuménicos, la suma autoridad jurisdiccional y dogmática; recuérdese la afirmación taxativa del Concilio de Basilea: tenemos autoridad —dijeron— hasta para deponer al Pontífice.

De todos los puntos del horizonte espiritual salían, pues, apreciaciones desfavorables a la concepción de que el monopolio del poder correspondiese *ab initio* al Príncipe, y amigas, en cambio, de su origen popular. El siglo XVIII no se satisface con proseguir defendiendo la tesis doctrinal de la soberanía popular, sino que critica el ejercicio que hace de ella el Monarca, pide la desvinculación del ejercicio de la autoridad, y aboga, continuando la labor iniciada en la Revolución inglesa, por el efectivo ejercicio del Poder Supremo por el pueblo; defiende, por tanto, que el Poder Constituyente corresponde a la Comunidad como unidad; esto es, aspira a clavar en la entraña de la vida civil la bandera que tiene como enseña el gobierno de la Comunidad por sí misma o sus representantes, lo que equivale a decir: la bandera de la Democracia.

¿Qué novedad entrañaba? «El antiguo régimen—escribimos un día—significaba el gobierno del hombre por el hombre, sin otros límites que el albedrío del que ejercía el Poder. Para vivir en sosiego no había amparo posible en la ley, porque ésta no puede decirse que existiera, desde el momento en que dejaba fuera de sí al que había de aplicarla. Al depender, pues, de la voluntad libérrima de la autoridad el contenido y flexibilidad de la norma, sólo cabía, para evitar ser víctima, concertar privadamente un Pacto de privilegio con el Poder, ya mediante gracia, bien mediante dádiva». El esfuerzo, por crear el Nuevo Régimen, exigió a los ojos del siglo XVIII, ojos avizores, jurídicamente, instaurar el reino de la ley, o sea el Estado de Derecho, esto es, una vida civil en que la obligatoriedad de la ley alcance a todos y a cada uno; políticamente, el Nuevo Régimen no creyó que había garantía para el «Estado de Derecho» sino haciendo brotar la ley de las conciencias de los que la habían de obedecer; ¿por qué?

Porque a su vez, la ley suprema y constitucional que en su calidad de Poder Constituyente se diese a sí misma la Comunidad, había de ser el título de todo poder para aquellos en quienes de un modo espe-

cífico se depositasen las funciones de autoridad. Toda autoridad en el Derecho Público Moderno—y llamo tal al que se esboza con los puritanos y se afirma y extiende por el mundo merced al alzamiento de los norteamericanos y a la Revolución francesa—es derivada; sólo hay una autoridad realmente primaria: la Comunidad; *los demás órganos a cuyos agentes se dota de autoridad, se les dota para que amparen y defiendan la ley; no nace la ley, pues, para amparar la autoridad, no; pensar así es subvertir todo el régimen de Derecho Público Moderno; es la autoridad la que se crea sin más misión, y es bien augusta, que la de amparar la ley*, fórmula suma de respeto que la Humanidad ha podido elaborar; superior a ella sólo existe su práctica, práctica que, con expresión cálida y bella, hacía consistir nuestro Código de Partidas en *ayuntar los corazones*.

Sólo quien se penetre de la limitación del poder de la autoridad implícita en toda ley, y de la responsabilidad consiguiente que sobre la autoridad recae cuando se excede o desvía del espíritu de la norma, puede comprender la unidad de orientación que cada día más ahincadamente va mostrándose en la jurisprudencia de los pueblos próceres del Derecho. Es verdad que hay naciones sin ventura, donde no se conoce la sanción penal aplicada a los desmanes y violencias del Poder y donde sus ciudadanos se han familiarizado, en cambio, con la vejación de sus derechos legales; mas éstos son pueblos espiritualmente oprimidos, que van por el cauce de la historia, como piedras erráticas, sin rumbo, aguardando que un equilibrio de fuerzas les sea favorable y les permita afirmarse.

Ahora bien, señores; el Poder constituyente ¿cómo se ejerce? ¿Por la acción directa de la Comunidad? ¿Por los representantes que ésta designe? En uno, como en otro caso, ya sean las Asambleas populares, bien el organismo que se cree para representar a éstas, el Parlamento, quien ha de decidir es la mayoría y la que ha de ser vencida es la minoría. ¿Es esto lo que interesa al progreso? He aquí la forma des-

carnada y apremiante con que, por lo común, se nos lanza y echa encima el problema primero que nos plantea el ejercicio de la Democracia.

Pero es necesario hacer la disección de este interrogante, porque pudiera suceder que el problema no estuviera bien puesto. ¿De qué Democracia se habla cuando se invoca el principio mayoritario? Llamo la atención sobre la pregunta a todos cuantos se interesen en estas cuestiones, porque quizás no se haya mostrado suficientemente el carácter dual de la Democracia y los corolarios de sus dos formas: la que tal vez pudiera llamarse, mejor que libertad civil; Democracia jurídica, y aquella a la que convendría propiamente el nombre de Democracia política. La Democracia jurídica significa, a nuestro juicio, igualdad ante la ley, o sea: *a)* la posibilidad general de no hallar obstáculo alguno en la aspiración a ejercer las funciones del Estado; *b)* esta posibilidad adquiere su eficiencia plena mediante el auxilio que el Estado está obligado a prestar a cada uno, para que la *posible* intervención en las funciones del Estado pueda ser real y de acuerdo con la vocación individual. La Democracia política significa, en cambio, la efectiva participación en las funciones directivas de la Comunidad política; el logro de aquello a que la Democracia jurídica aspiraba y que consiguió conquistar y hacer que se estampara en el Derecho escrito. Mas ¿no puede suceder, señores, que quien no haya conquistado lo que era aspiración, obre como si lo hubiese alcanzado? ¿No puede suceder que actúen los más sobre lo que circunstancialmente les esté vedado? Nos encontramos, señores, ante lo que yo no vacilo en considerar «penetraciones abusivas de la Democracia por incompetencia»: siempre que la posibilidad jurídica que la Democracia ha conquistado para todo hombre se la tome por invitación efectiva a ejercer la función, hay una «penetración abusiva de la Democracia» y un daño a la Comunidad, cuya salvaguardia y promoción de bienes se atribuye ella justamente.

Pero antes de ver en qué orden de De-

mocracia cae el acto constituyente, creo necesario mostrar, aun cuando sea con mucha brevedad, los dos corolarios que se derivan de la segunda acepción de la Democracia jurídica. Democracia no es una fórmula de abstención, sino de acción: es la vía abierta en el Derecho para que se puedan ir presentando *actio judicis* contra todas las desigualdades que impliquen privilegio de derecho, y, además, es la ayuda real, positiva, para que mi vocación pueda verse satisfecha; en ambos casos, *la Democracia liberta*. Más claro se ve esta función cuando se examinan los dos corolarios a que antes aludimos: la vocación, aquello a que me siento llamado, requiere: primero, franquía plena de ingreso a todos los hombres en los centros de enseñanza; y segundo, medios económicos con que subvenir a las necesidades de los que trabajen en sí mismos, en su formación, que es condición esencial para que se eleve el plano cultural de la vida y vayamos libertando de deficiencias a la Sociedad. Es decir, sin cambiar el actual régimen de legislación de enseñanza, que hace de la escuela primaria una escuela de privilegiados dentro de los propios trabajadores, pues sólo tienen acceso a ella los hijos de quienes pueden prescindir de la ayuda del niño como aprendiz, escardador, guardador de ganado, etc., pero, en la que ni hay cantina, ni ropero, ni socorro a domicilio; mientras los Institutos y Universidades y Centros Superiores de investigación estén reservados a jóvenes pudientes, en vez de ser hogares abiertos, por su gratuidad, a cuantos ansíen saber, y en los que se faciliten medios de vida a los que carecen de ellos, como compensación o paga de la jornada de estudio que, si es provechosa al individuo, no lo es en menor medida a la Comunidad; mientras las llamadas Escuelas de Artes industriales reciban a sus discípulos después de haber cansado éstos su cuerpo en una labor física previa, en vez de recogerlos en el momento de pleno vigor del día y remunerarles suficientemente el trabajo que hacen dentro de la Escuela, en tanto que esto no se lleve a cabo, no se puede decir que se ha abatido el más firme

bastión del régimen de los privilegiados, y que la Democracia jurídica es efectiva. Es más, señores; todo el problema actual de la Democracia lo ha suscitado el considerar la competencia como indispensable para la gestión de las funciones de Gobierno, pero ¿qué método hay para que se destaquen los más capaces? ¿Cerrar el camino al mayor número o dar facilidades para que de las filas generales vayan saliendo los mejores? No hay duda alguna de que es esto último lo que conviene a los intereses del Estado; vamos hacia la aristocracia de la competencia, hacia la sofocracia; mas el método para crear la mejor aristocracia es la Democracia; creo que es ésta la más alta razón social en pro de tal forma de organización política; sólo, mediante la Democracia, se pueden sacar los mejores de entre todos.

Ante el ejercicio del Poder constituyente, ¿nos hallamos con un acto que deba ser ejercido sólo por la minoría selecta? Adviértase que la razón limitativa de las funciones de la Democracia se debe a la incompetencia, y ésta no es esgrimible respecto de aquellos actos que caen dentro del reino de la mera opinión, de la *dora*, sino tan sólo para los que son privativos de la ciencia; es incompetente el vulgo para decidir cuestiones de ciencia—como lo es el pseudo científico o el pseudo universitario pedante, que, parapetado en su título de doctor o profesor, toma una patente por una realidad—, mas no es el vulgo, el hombre no científico, pero provisto, y a menudo muy bien provisto, de sentido común, incapaz de juzgar de lo que podría hacerse encajar en lo que se suele denominar sentido de la vida o fin de la vida social, porque esto es creencia, como lo es la religión o la visión de la bondad; la razón discursiva y científica tiene su método peculiar para tratar estos problemas, mas también llega a ellos el hombre no científico, por la intuición; si no admitiésemos esta afirmación, nos sería imposible fijar cuál es el común divisor entre los hombres, al que se debe, sin embargo, que nos entendamos.

El ejercicio del Poder constituyente por

el *Demos*, indica, dentro de nuestra posición, que el acto constituyente es el acto normativo por excelencia en la esfera de la actuación política, el que señala la orientación de la actividad del Estado por el hecho de ser el que fija los principios bajo cuya advocación va a ponerse la Comunidad. Claro es que estos principios han de ser lo menos rígidos posible, han de estar en un fluir permanente, como para poder adecuarse a las exigencias empíricas; el acto constituyente es el acto que da continuidad a la vida del derecho público, porque el *demos* debe estar permanentemente erigido en Poder constituyente. Limitarse su capacidad en este sentido, mediante prohibiciones jurídicas, como hacen algunas constituciones (Francia, Estados Unidos, Suiza), es negarse a sí mismo; por el contrario, facilitar que las aspiraciones políticas de los pueblos puedan ser trasvasadas en el derecho, sin obstáculo alguno y sólo por el hecho de atribuir a éste el poder decisorio en determinadas medidas, es disminuir hasta donde es posible toda contingencia revolucionaria y, desde luego, dejarla sin justificación jurídica.

El acto constituyente cae, pues, bajo la esfera de las acciones que deben ser ejecutadas por el *demos*; no es que el culto no tenga más elemento de juicio sobre esto, como sobre todo, sino que, primero, en un régimen de libre opinión, en que las decisiones son previamente discutidas, analizadas, y tratándose de cuestiones en que las razones, para tomar uno u otro camino son tan imprecisas y por lo común tan de creencias, no hay más garantía de acierto en la resolución de unos cuantos que en la tomada con la colaboración de todas; antes al contrario, la multiplicidad de puntos de vista dilata la perspectiva a la comunidad; esto lo sabe perfectamente todo el que cultiva la conversación sobre temas ideales, aun con muchachos ignorantes. Segundo: el acto constituyente es el en que se determinan las normas supremas y concretas de la vida civil, y aun cuando prevalezca el juicio de los demás, la aparición de la minoría es un resultado del ejercicio del acto constituyente, pero

no existe en el acto mismo. Éste lleva consigo la renovación de *mi* deseo de pertenecer y tomar *mi* parte en las obligaciones de tal Estado. Por este acto, la ley es mi ley, en que lo fuera tuve parte aun cuando en su contenido no haya prevalecido mi criterio hoy; y las leyes derivadas de esta suprema y constitucional, si son realmente leyes que me deban obligar, es decir, si no son anticonstitucionales, son derivaciones implícitas del acto de voluntad que realicé al decir mi opinión; decirlo es un derecho, tanto como un deber, es una función. Tercero: el titular del Poder Constituyente, la Comunidad, es el titular originario de la autoridad: si así no se reconoce, hay que otorgar ese poder originario de autoridad a uno o varios, y en ambos casos, los que no sean este uno o esos varios, son súbditos, sometidos, y ¿qué título tienen para ellos los que les exijan prestaciones?, ¿su eficiencia? ¿si no es invocable para estos actos! La disyuntiva es, pues, respecto del Poder Constituyente: o se le atribuye al sujeto con cuya colaboración exclusivamente se puede obtener la paz civil, la comunidad, o se le otorga a unos cuantos; mas para esto se necesita instaurar la violencia y estar dispuesto a vivir en un ambiente social de odio y acciones arteras. ¿Qué interesa a la historia? Sólo en un medio de justicia civil puede florecer la virtud constructiva del respeto.

Pero si el pueblo es sujeto constituyente, no es sujeto apropiado para determinar el modo de estructurar sus decisiones, la manera, el cómo deben ser éstas expuestas a fin de que en la vida social no repercutan como fuerzas desorganizadoras, sino como agentes de homogeneización; este campo, el del cómo hacer las leyes, es vedado para cuantos no sean técnicos del Derecho y de la Administración. Creo que no saldremos del caos en que, con diferencias de grados—pero grados a veces extraordinariamente grandes—, se hallan sumidos los pueblos modernos, mientras no se organice la democracia moderna, y la democracia, precisamente por tener una faz esencial y que ha quedado justamente clavada en las entrañas de la historia, la jurí-

dica, la de la igualdad ante la ley, no puede hincar su rodilla ante el linaje ni ante la riqueza, que, o tienen un pasado que rezuma privilegio o son actualmente privilegiados; sólo se inclinará ante la competencia: de aquí que ésta necesita ser la base de la jerarquización de la vida política moderna. Vivimos de lo que crearon el siglo xvii inglés y la ideología francesa del xviii; el pasado siglo ha holgado no poco y ha amado hasta el exceso, cuando de ciencia política trataba, las cuestiones de forma, desentendiéndose de la eficiencia, del *cómo* conseguir el fin propuesto a la voluntad. A satisfacer esta necesidad se encamina la petición de que se expulse a pícaros y a charlatanes del ejercicio de funciones que deben quedar reservadas a la seriedad del competente, responsable de sus faltas.

No es que el técnico vaya a recabar para sí el conocimiento y decisión de todas las medidas de la vida política, no; el hombre no siempre es científico, y, en cambio, su carácter humano le hace apto para conocer y decidir de muchos otros actos análogos en esencia al constituyente, que extienden el campo de su función sin desvirtuarla. Estos actos son los que tienen predominantemente un valor político y no administrativo; de gobierno, pero no de gestión de servicios; son los que atañen esencialmente al orden en el interior y a la vida del Estado en su relación con otros pueblos. Las alianzas, bien sean ofensivas, ya defensivas, como las *ententes*, como las guerras, modifican esencialmente la situación jurídica de los pueblos ante la historia, fácilmente le desvían o le orientan en su ruta y siempre influyen en su destino; esas medidas no son en sí mismas actos de ciencia, lo será la ejecución de su acuerdo; y precisamente porque no es científico el acto, pero sí de gobierno, si una resolución que ha de llevar consigo —llegado su momento— graves medidas directas de ejecución, se impone el consentimiento del *demos*; se dilucida su orientación dentro de la vida internacional, de igual modo que en el acto constituyente las normas de su vida interior; éstas

influyen sobre aquélla y a su vez son influidas, y por esto, porque son afectadas, considero a estos actos como propios de ser decididos por la Comunidad política. ¡En cuántas ocasiones las guerras, las intervenciones, las penetraciones pacíficas, funciones de policía, etc., no se intentan justificar por lesiones al honor de la bandera!, y ¡hay algo más extraño a la ciencia y más llamado a ser medido por el sentimiento y la intuición que el honor! Pues en esto no hay otro rey que la opinión pública, está en su campo.

El otro grupo de actos de que debe conocer la Comunidad política, por el mero hecho de serlo, es el de las medidas que, recayendo sobre el orden público, tienen un carácter relevante de medidas de autoridad: las de policía, atentatorias a la libertad individual, como, por ejemplo, la detención por mera sospecha y la suspensión de garantías constitucionales o el estado de guerra. Estas últimas dejaron de ser de la exclusiva competencia o mejor iniciativa del Gobierno en nuestra Constitución del 55, pues se daba a la famosa—y desgraciadamente olvidada—Diputación permanente, facultad para convocar Cortes si en un interregno se suspendían las garantías en una o varias provincias. La reunión de éstas no dependía de la voluntad del Gobierno, porque no es el Gobierno el más competente para adoptar este acuerdo o para tomar la resolución de echar un velo sobre las libertades, sino que es el más recusable, pues siendo un Gobierno de partido, el interés de partido puede dictarle una actitud que al prevalecer sobre el interés nacional, impida a éste su salvación.

La suspensión de garantías, por lo mismo que suspende lo que es esencia y fundamento de las decisiones hijas del acto constituyente, las libertades, sólo puede ser acordada con el consentimiento del sujeto constituyente o de su representación; lo contrario es hacer que perdure el más viejo espíritu del antiguo régimen autoritario. Entre el poder de policía que actualmente se atribuyen los ministros, y los titulares de la autoridad que corresponden

a los demás órganos del Estado, hay un duelo en el Derecho público moderno, que por el mero hecho de irse resolviendo, como es justo, a favor de la libertad, o sea el respeto, y de la competencia, se resuelve en contra del Poder ministerial.

Más claro se verá esto cuando analicemos lo que ha de constituir la tercera parte de nuestro estudio, el examen de las funciones del Poder, en cuanto son afectadas por esta crisis o revisión de valores de la dogmática del Derecho público, revisión que sin duda ha de originar una organización del Estado más adecuada a las exigencias de los fines de éste, y que ha de reposar en la competencia y el profesionalismo como en sus ejes ideales.

(Continuará.)

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

—  
DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

#### LA CASA DONDE NACIÓ

por D. Antonio Madrid Muñoz,  
Cronista de la Ciudad.

Gracias al inmejorable deseo, traducido en activa diligencia desplegada por la laboriosa y competente Secretaría de nuestro Excmo. Ayuntamiento, es un hecho el encuentro del padrón municipal de 1840, a cargo, el del casco de la ciudad, de los señores Regidores D. Miguel Loayza y Don Alonso Valdivia. Entre antiguos expedientes de quintas y subastas, de papeles heterogéneos y descoleccionados que acusa la indiferencia de tantas generaciones como por la Casa Municipal pasaron, sin echar de ver que su Archivo guardaba la historia de un pueblo y de cada uno de sus ciudadanos, se hallaba durmiendo el empolvado sueño del extravío el respetable mamotreto, cuyas aristas, roídas por la incansable polilla, acusan el desgaste de todo aquello que no está en contacto con la luz, la ventilación y la limpieza.

De lo que reza el viejo infolio en su página 35, el cronista extracta las siguientes anotaciones: *Calle de Tendezuelas, casa número 1.*—Dueño, D. Miguel Durán.—Gana de renta 1.000 reales.—Habitantes: D. Francisco Giner, 36 años, administrador de bienes; Doña Bernarda de los Ríos, 29 años; D. Francisco, un año; Isabel Molina, 40 años, viuda (es de suponer fuese la sirviente de este matrimonio). Vivían en la misma casa en el año anterior, según nota de dicho padrón, por lo que puede asegurarse que D. Francisco Giner de los Ríos, que vino al mundo el 10 de Octubre de 1839, nació en el núm. 1 de la calle de Tendezuelas, cuya fijación se hará más adelante. *Casa núm. 2 de la misma calle.*—Dueño, D. Miguel Durán.—Gana de renta 1.200 reales.—Habitantes: Don Miguel Durán, Doña Ana y Doña María de los Dolores del mismo apellido, etc.

Si del padrón concejil se pasa al eclesiástico, no hay indicación alguna referente a 1839. En 1840, bajo el número 296 del mismo, viven en la calle de Tendezuelas D. Francisco Giner, de 25 años, y Doña Bernarda del Río, de 22, y dos sirvientas; la casilla inmediata de dicho documento, o sea la 297, corresponde a la *calle de San Pedro*; otra vez en la de Tendezuelas la 295 dice «cerrada»; la 294 se contrae a D. Miguel Durán, Doña Ana y Doña Dolores de igual apellido, y la 293, a D. Alonso Valdivia y Doña María de los Dolores Atienza. En el padrón eclesiástico de 1841, su casilla o apartado 296 lo ocupa Francisco García y Francisca Vivar con sus hijos, sin que vuelvan a aparecer D. Francisco Giner y Doña Bernarda del Río. Ante estas divergencias en los documentos oficiales de aquella época, se ocurre, como es natural, preguntar: ¿Cuál fué la casa número 1 de la calle de Tendezuelas, según el padrón civil, en relación con el 296 del eclesiástico bajo su especial numeración?

\*  
\*  
\*

Punto es éste que merecía el debido y posible esclarecimiento allí donde la propiedad se anota y se registra, y allá fué el cronista, obteniendo la misma benévola

acogida del ilustrado Sr. Registrador y entendido personal, a cuyo cargo corre el importante servicio. Pronto le estuvieron de manifiesto los libros de la antigua Contaduría como del moderno Registro, de los que vinieron a salir estas noticias. En el libro tercero de la suprimida Contaduría, correspondiente a 1833, se dice: «Que en tres de Abril se exhibió una Escritura signada y firmada por el Escribano de los del número de esta Ciudad, D. Juan Zenteno, a virtud de la cual Doña Antonia Albornoz vendió a D. Miguel Durán López, de estos vecinos, varias casas principales que se hallan a medio labrar, en que se comprenden seis accesorias o portales situadas en el casco de esta ciudad, calle de Tendezuelas, a la izquierda que por la parte de abajo hacen esquina a la Iglesia del Convento de San Pedro Mártir, Orden de Santo Domingo, y por la de arriba, lindan con casas de D. Juan Vaños; que esta lindera hace esquina a la plazuela que llaman del Vasco, y por las espaldas, con casas de D. José del Río y con otra de los herederos de D. Francisco Ordóñez, de Madrid, y otras de la callejuela del Organista». (Como se verá, no se precisa en este asiento, como en ningún otro de la antigua Contaduría, los números de las casas.) Al folio 182 del libro 59 del Ayuntamiento de Ronda, y 128 del Archivo de su Registro, aparece la siguiente inscripción de posesión, fecha 6 de Octubre de 1874: «Casa principal que se sitúa en el casco de esta ciudad, calle de Méndez Núñez, antes del Duque de la Torre, y más antiguo de Tendezuelas, marcada con el número 21 de gobierno, de nueva construcción, de tres pisos por su fachada..., linda por la izquierda entrando con una accesorio y con la de D. José del Río González; por el derecho, con otra de D. Alonso Durán, y por la espalda, con casa del mismo y otra de D. Antonio Clavero». D. Alonso Durán adquirió la descrita casa por herencia de sus hermanos D. Miguel Doña Ana y Doña María Durán López, y habiéndola vendido a su sobrina Doña Encarnación Abela Durán por escritura de 28 de Junio de 1873 ante el Notario D. Ge-

rónimo González Tirado; a dicha señora le fué inscrita en la de 7 de Octubre de 1874. Por último, al folio 140 del libro 170 del Ayuntamiento de Ronda y 369 del Archivo del Registro, aparece un asiento, en el que se inscribe a nombre de D. José Delgado Carabet, con fecha 20 de Marzo de 1905, la casa núm. 21 de la calle de Méndez Núñez, antes Tendezuelas, *por agrupación de otras seis accesorias*.

Con estos antecedentes, preciso es aceptar la fijación de la casa de que se trata, en la acera izquierda de la actual calle de Méndez Núñez, conforme se viene por el Puente Nuevo al Barrio de la Ciudad, y tiene hoy el núm. 19 de dicha calle, con esquina que mira por su frente a la iglesia conocida generalmente por Santo Domingo, desechando toda idea de que pudiese estar en la otra esquina que da en la plazuela de Vasco, porque dentro de esa situación está la casa accesoria limítrofe a la principal que, como todo el inmueble, fué de D. Alonso Durán, luego de su sobrina Doña Encarnación, y en la actualidad del Sr. Delgado Carabet, como queda detallado y justificado documentalmente. Esa casa es la misma que antiguamente lindó con la de D. José del Río González por el frente que mira al Convento de San Pedro Mártir de la Orden de Santo Domingo, que es el núm. 4 de la calle del Marqués de Paradas, como linda hoy, pues el pequeño portal que se marca con el número 2 de la propia calle es tan sólo una accesoria de la principal Méndez Núñez, 21, y esa casa es, por último, la misma también que en el padrón civil de 1840 aparece Tendezuelas núm. 1 y ocupa en el eclesiástico la casilla o apartado núm. 296, así como la que le sigue el 297 *es ya de la calle de San Pedro Mártir*, o sea la que se dijo fué de D. José del Río González. Esta es la casa donde nació D. Francisco Giner de los Ríos. Reducida hoy a un pequeño piso bajo, es su arrendatario Don Francisco Granadino, vecino de Madrid, Ingeniero de Caminos y propietario de la Revista de Ingeniería *Madrid Científico*.

\*  
\*  
\*

Hasta aquí las noticias documentadas por este artículo, narración hasta cierto punto fatigosa, pero que era preciso traer si había de aclararse ese punto oscuro de una de las principales vías antiguas, y por ende, de la casa que se busca, procurando la certeza en su fijación, vía que siendo la misma tomaba distintos nombres, según los tramos de su recorrido, llamándose calle del *Puente Nuevo* hasta la esquina de Santo Domingo; luego que se pasaba el puente, viniendo del barrio del Mercadillo, de *Tendezuelas* hasta llegar a la *plazuela de Vasco*, por esta denominación la indicada plazuela; de *Boticas*, desde la misma hasta el Hospital, y desde allí hasta el sitio conocido por *Las Imágenes*, de *San Juan de Dios*. Entiende el cronista que la fijación está hecha con la debida precisión, no habiéndole dado resultado plenamente satisfactorio la información de personas que por su edad pudieran recordar detalles de lo que fué en lo antiguo la moderna calle de Méndez Núñez y avenida de Armiñán, cuyas vicisitudes denominativas quedan expresadas. Rectifica su presunción del anterior artículo (véase *Fénix* del 21 de Marzo), si bien y estimando que aun pueda haber error o equivocación por su parte, nada más fácil, vería con gusto, y por supuesto sin molestia de amor propio, que el Excmo. Ayuntamiento, al ejecutar su acuerdo de colocar una piedra escrita en la fachada de la casa donde nació el ilustre rondeño Giner de los Ríos abriera una información previa que depurara aún más particular tan interesante y necesario, cual el tratado en este imperfecto trabajo.

\*  
\*  
\*

Sabe el cronista, con indecible satisfacción, que la excitación que hizo a la juventud rondeña en su artículo anterior, sobre honrar la memoria del gran Giner de los Ríos, no ha caído en arena muerta, sino en fundadas esperanzas de que prospere y fructifique, proporcionando otra fecha gloriosa para Ronda. Dícese que la juventud rondeña en masa, grandes y pequeños, pobres y ricos, no la juventud de tal o cual

partido, secundará la idea ajena a toda razón de bandería, demostrando que este pueblo sabe enaltecerse cuando de sus hijos ilustres se trata. Se habla de que la fundación de una Tertulia Literaria dará calor y vida al loable pensamiento tratado asiduamente y con verdadero amor patrio y hasta que por alguien se tiene ya pensado el lugar en que ha de alzarse el homenaje que Ronda tenga para su celeberrimo hijo, al que se asociarán, es seguro, hombres que hoy ocupan los primeros puestos de la Nación y que escucharon subyugados las lecciones del eminente sociólogo. Nombres de personas que tomaran la iniciativa para que este hermoso pensar sea un hecho, algo pudiera decir el cronista, si la discreción no se lo vedara por ahora. Al lado de esas personas, para secundar sus iniciativas, para ayudar al patriótico fin con su humilde inteligencia y su modesto bolsillo, estará el cronista de la ciudad sin regateos ni desmayos, mucho más si ha de pagar, aunque en mínima proporción; ¡ojalá que sus fuerzas correspondieran a su deseo!, la inmensa gratitud que a Ronda debe. Adelante, pues, juventud rondeña, sin retrocesos y sin temor a obstáculos que se presenten; adelante siempre, si ha de regenerarse Ronda intelectualmente.

(*Fénix*, Ronda, 1915.)

## FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

.....

Era tenido como la primera mentalidad española, y como de hombre de una austeridad ejemplar.

Muere a los 75 años, habiendo llevado una vida completamente llena de un trabajo enorme

Su gran modestia, que le hizo rehuir siempre toda labor exteriorista, ha subsistido en el acto de su muerte: ninguna ostentación ni ceremonia.

Era Catedrático del Doctorado de Derecho en la Central; y Dios nos libre hablar de él en tal concepto. Estaba tan alto, que nuestros juicios serían una profanación.

Su obra más intensa está en la *Institución Libre de Enseñanza*, centro de educación de la niñez, mal conocido en España y sobre el cual nos proponemos hablar algún día.

Don Francisco tenía en más estima su sacerdocio de educador de niños que el de su cátedra de la Universidad; y cuando tenía precisión de poner sus títulos profesionales, escribía: profesor en la Universidad Central y en la Institución.

Había que verle en los jardines de esta última, rodeado de los pequeños discípulos, colgados muchas veces de su cuello y de sus brazos.

Hoy, que cualquier pelafustán que enseña palotes se titula pomposamente *catedrático*, era un consuelo ver a un hombre eminente llamándose y siendo maestro de niños.

Y necesitamos, además, decir que los maestros debemos a Don Francisco la institución de nuestros derechos pasivos. Esto nadie ha cuidado de decirlo a los maestros, a quienes se ha venido mostrando como bienhechores a cuatro trastos que no han cuidado ni cuidan más que de su provecho particular.

Los derechos pasivos es reforma de don Carlos Navarro y Rodrigo, hombre de la intimidad del Sr. Giner, de *Paco*, como él le llamaba. El día en que entró en el Ministerio de Fomento, Navarro Rodrigo llamó a Don Francisco y se puso a sus órdenes en todo lo que a Instrucción pública se refería: los pasivos de los maestros y los quinquenios de los catedráticos fueron obra del modesto colaborador del ministro. Prescindimos de enumerar otras reformas.

Giner de los Ríos no se lanzó jamás a la política activa. Varias veces quisieron hacerle ministro, y en los últimos años, Moret se había propuesto lograrlo; fué inútil: sus amores estaban en la Institución, en cuyo local vivía, y todo lo demás le interesaba mucho menos.

Sentía hondamente las cosas de nuestro país, a cuyo levantamiento había dirigido todas las fuerzas de su espíritu. Estaba al habla con todos los que en el mundo se

ocupan en los grandes problemas de la perfección humana, y su nombre era el primero entre los diez o doce de España que conocen en el extranjero.

Nosotros tuvimos el honor de haberle tratado personalmente. Con él, D. Agustín Sardá, su hija Mercedes, otros amigos y algunos alumnos de la Institución, hicimos una excursión a El Pardo el año 1907. No la olvidaremos fácilmente...

(*El Magisterio Tarraconense*, 23 Febrero 1915.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Commissioner of Education. — *Report for the year ended June 30, 1916. Vol. I and II.* — Washington, Government Printing Office, 1919. — Don. del Comisario.

Cadevall (Joan). — *Flora de Catalunya.* Barcelona, Palau de la Diputació. — Donativo del Institut d'Estudis Catalans.

Arias Encobet (Dr. Josep). — *Entomología de Catalunya. — Dipters.* Barcelona, Palau de la Diputació. — Don. de ídem.

Kandel (J. L.). — *The Carnegie Foundation for the advancement of teaching. Federal aid for vocational education.* — New York City, 576 Fifth Avenue. Donativo de la Fundación.

Vaz Ferreira (Carlos). — *Reacciones.* — San José de Costa Rica, Imprenta Alsina, 1917. — Don. de *El Convivio*.

Urbain (Georges). — *Conferencias acerca de la química-física de los complejos minerales.* — Madrid, Ed. Arias, 1917. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Guzmán (J.) y Poch (P.). — *Electroanálisis del cinc y del cadmio sin electrodos de platino.* — Madrid, Bailly-Baillièrre, 1917. — Don. de ídem.

Catalán Sañudo (Miguel). — *Nuevos dobles adicionales a las series espectrales de la plata.* — Madrid, Bailly-Baillièrre, 1917. — Don. de ídem.

Cabrera (B.) y Marquina (M.). — *Magneto-química de los compuestos del cromo. I. Sulfato y nitrato crómicos.* — Madrid, Bailly-Baillièrre, 1917. — Don. de ídem.

Piña de Rubies (S.). — *Nuevas rayas del cobre y de la plata entre 2.300 y 1.980 U. A. en el espectro de arco en el aire.* Madrid, Bailly Baillièrre, 1917. — Don. de ídem.

Skarzynski (Louis). — *Le progrès social à la fin du XIX siècle.* — Paris, Alcan, 1901. — Legado Sales y Ferré.

Giddings (Franklin H.). — *Sociología inductiva. Syllabus.* — Traducción del inglés por Domingo Barnés. — Madrid, *La España Moderna.* — Legado de ídem.

Mariana (El P. Juan de). — *Del Rey y de la Institución real (De Rege et Regis institutione).* — Versión castellana de Crelion Acivaro, con la biografía del célebre jesuíta, por el Presbítero D. Jaime Balmes. — Barcelona, «La Selecta», 1880. — Legado de ídem.

Worms (René). — *Organisme et société.* — Paris, V. Giard et E. Brière, 1896. — Legado de ídem.

Starcke (C. N.). — *La Famille dans les différentes sociétés.* — Paris, V. Giard et E. Brière, 1899. — Legado de ídem.

Freixa y Rabasó (Eusebio). — *Ley del Juicio por Jurados de 20 de Abril de 1888, anotada y concordada.* — Madrid, Imprenta de Tomás Rey, 1888. — Legado de ídem.

Bentabol y Ureta (D. Aurelio) y Martínez Pardo (D. Pablo). — *Legislación de aguas.* — Madrid, Imprenta de Manuel G. Hernández, 1879. — Legado de ídem.

Malepeyre (F. L.). — *La magistrature en France et Projet de réforme.* — Paris, Bibliothèque-Charpentier, 1900. — Legado de ídem.

Azcárate (Gumersindo de). — *Ensayo sobre la Historia del Derecho de propiedad y su estado actual en Europa.* — Madrid, Imprenta de la Revista de Legislación, 1879, 2 vols. — Legado de ídem.

Aldama y Elorz (Mariano). — *La reforma hipotecaria. Antecedentes históricos y texto de la ley de 21 de Abril de 1909, concordada y comentada.* — Madrid, Fernando Fe. — Legado de ídem.