

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECIENTE A LA BIBLIOTECA
DEL ATENEO BARCELONES

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

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

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

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

AÑO XLVI.

MADRID, 31 DE MARZO DE 1922.

NUM. 744.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

El influjo moral de las lecturas y del cinematógrafo, por *M. Aubin Aymard*, pág. 65.—La educación alimenticia de los niños, por *Marcel Labbé*, pág. 70.—La enseñanza elemental de las ciencias en Inglaterra, por *D.^a Margarita Comas*, página 80.—La Pedagogía, estudio universitario, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 84.

ENCICLOPEDIA

El Tribunal permanente de Justicia internacional, por *D. Rafael Altamira*, pág. 85.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. Los «Estudios jurídicos y políticos» de Francisco Giner de los Ríos, por *D. Juan Caballero Rodríguez*, pág. 92.—Corporación de Antiguos Alumnos, pág. 95.—Libros recibidos, página 96.

PEDAGOGÍA

EL INFLUJO MORAL DE LAS LECTURAS Y DEL CINEMATÓGRAFO (1)

por *M. Aubin Aymard*

Los placeres del adolescente de 13 a 15 años ejercen en su formación intelectual y moral un influjo eficaz. En esa edad en que su personalidad se determina y afirma, cuando siente surgir en él fuerzas cuya existencia no sospechaba, al mismo tiempo que se despiertan sensaciones y senti-

(1) Memoria presentada al Congreso interaliado de higiene social (sección de la higiene postescolar y de la profilaxia moral), por *M. Aubin Aymard*.

mientos nuevos en su alma, el joven busca y elige sus distracciones con un espíritu de independencia que no puede tener libre curso en la escuela; manifiesta gran vehemencia en considerar que su infancia ha terminado, y a la vez, cierta timidez que lo ayuda muy amenudo a disimular.

¿Cómo se recrean fuera de las horas consagradas al estudio nuestros jóvenes y nuestras jóvenes de los cursos superiores y complementarios de las escuelas primarias? ¿Les son perjudiciales algunos de los placeres a que se aficionan? Estas son, en sustancia, las preguntas que he dirigido a varios de mis colegas que se preocupan de este asunto en las regiones de Francia más diversas y en los medios económicos más variados.

Todos me han respondido inmediatamente: todos sienten que una gran función se impone a la generación presente; todos saben que el grupo social que frecuenta nuestros cursos, reclutado entre el proletariado y la pequeña burguesía, es una de nuestras fuerzas nacionales, un depósito de energías vivas y nuevas que debemos conservar intactas para grandes deberes.

Del conjunto de las respuestas recibidas, se desprende esta verdad luminosa:

Hay estrecha conexión, correlación cierta entre la tendencia general a disminuir el valor moral de los adolescentes, y el influjo creciente de las malas lecturas y de los malos cinematógrafos.

«La cuestión no es sólo pedagógica, me escribe uno de aquellos, es un peligro social». He ahí por qué tengo el honor de

someter al Congreso de higiene social, juntamente con hechos elegidos de entre los más típicos, conclusiones positivas.

El gusto por la lectura sigue siendo muy vivo; es más que seguro que el adolescente no ha leído nunca tanto como ahora. Este apetito de lectura procede de la curiosidad de una alma nueva, que pisa los umbrales de la vida cuyos misterios quiere penetrar. Por eso, el adolescente siente repugnancia por la lectura de lo que se llama la literatura infantil. Se aburre cruelmente cuando se le quiere retener en un pasado pueril, ya lejano para él.

Por otra parte, nuestras bibliotecas escolares tienen una composición algo arcaica. La adolescencia desarrollada durante la guerra, llamada a vivir en un siglo en que reina la democracia, en que la ciencia ensancha cada día el horizonte de lo posible, gusta muy poco de las obras que hicieron nuestras delicias.

El «Nautilus», la «Casa de vapor», el gigantesco obús de Julio Verne, son, hoy en día, del dominio real, ¡y de qué realidades! Los Cuentos de Perrault, los Cuentos azules de Laboulaye divierten como un sueño gracioso; pero reyes y reinas, y marqués de Carabas, pertenecen a un pasado vencido irremediablemente. Las mismas novelas de capa y espada, cuyas hazañas nos admiraban, no interesan ya a nuestros jóvenes, porque los sobrepuja el heroísmo de los combatientes de la gran guerra.

Un alumno de 15 años escribió: «D'Artagnan y sus compañeros, en el bastión Saint-Gervais, delante de la Rochelle, no son nada al lado del teniente Péricard gritando «¡Arriba los muertos!» en la trincheira que defendía, o de Guyuemer cayendo en pleno cielo de gloria.»

Las bibliotecas escolares, que llevan todavía el sello de la imposición del maestro, deberían ser modernizadas para que surtieran los efectos deseados al instituir las. La misma observación se impone respecto de las revistas semanales que algunas grandes librerías editan para la juventud.

En cambio, nuestros alumnos tienen a su disposición, en el hogar, los libros prestados por las bibliotecas públicas o privadas, y los periódicos de la Prensa diaria.

El 100 por 100 de nuestros alumnos varones y niñas, interrogados a ese respecto, contestan que leen el diario, sobre todo la sección de hechos diversos y los folletines; algunos afirman que encuentran mucho placer en ello y que esperan con impaciencia «la continuación en el próximo número». Los «cuentos literarios» tienen mucha aceptación: una jovencita cita entre los «grandes escritores de la época» a la señora Lucía Delarue Mardrus. Es igualmente cierto que los libros prestados por las bibliotecas públicas a los padres o a los hermanos mayores son leídos por nuestros jóvenes alumnos, a quienes se encarga frecuentemente de irlos a buscar y devolverlos. En el hogar, esos libros se dejan a su alcance, y se hacen imprudentes comentarios ante su curiosidad, siempre despierta. En esa forma, niñas de 15 años han sido inducidas a leer las *Demi-vierges* y el *Journal d'une femme de chambre*, y varones de la misma edad pueden atestiguar el haber consagrado el asueto del jueves en leer la *Glu* y la *Terre*. No cito otros peores, que ni el mérito tienen de estar tan bien escritos como los citados.

Los alumnos de los centros urbanos compran muchos libros. Aun en las familias de mediocres recursos, existe la costumbre de entregar semanalmente al adolescente una suma de dinero para que disponga de ella a su antojo. En dos clases de cursos complementarios, una de ellas en población de 4.000 habitantes, y la otra en un importante barrio de los suburbios de París, el término medio de esos recursos personales ha sido de 2 francos 75 y 3 francos 10, respectivamente. Es lo bastante para comprar esas publicaciones baratas que se exponen en los escaparates de las librerías próximas a las escuelas, junto con tarjetas postales que ofenden la moral y el buen gusto a la vez.

Revistas ilustradas tan tontas como insignificantes constituyen el más pobre alimento del espíritu; pero más grave es

aún el peligro que ofrecen esas publicaciones pseudo-artísticas, esas novelas de 0,60 francos, cuyos títulos mi pluma se resiste a escribir. Si se registran las cartteras de nuestros alumnos mayores, se encuentran a menudo ejemplares de literatura bajamente malsana y oscura.

Uno de mis jóvenes colegas me contaba que había sorprendido a un pilluelo de 12 años prestando a uno de sus condiscípulos la *Novela de una partera*, adornada con un frontispicio que hizo sonrojar al profesor.

El mal es grave: se percibe en el estilo de los alumnos, que tiende a la trivialidad, en sus conversaciones y en sus actos. Muy a menudo siente uno oprimírsele el corazón al oír la jerga o caló bajo y grosero con que aquéllos tienden a suplantar el idioma nativo en sus relaciones diarias. Creemos que esa grosería sólo existe en la superficie; pero en esta vulgaridad dominante se ve el indicio de cierta propensión a pensar con bajeza. El influjo del libro malo, vulgarizado por la imprenta, salta a la vista.

Y este influjo es tanto más terrible cuanto que sus perniciosos efectos alejan a nuestros alumnos del deseo de saborear las obras sensibles y bellas. Así como el hábito de los alimentos fuertemente condimentados hace que se encuentre insulsa una comida sana, así también las lecturas que despiertan prematuramente los sentidos y dan libre curso a la imaginación desordenada hacen que se consideren insulsas y sin interés algunas obras como la *Novela de un buen hombre*, esa obra maestra de un escritor tan específicamente francés; *El amigo Fritz*, idilio de pureza reconocida, o *Mi juventud*, ese magnífico himno de Michelet a la voluntad, una de las biblias de nuestra democracia.

* *

En muchos casos, el cinematógrafo ha venido a reforzar el influjo desmoralizador de las malas lecturas. El cinematógrafo es actualmente la gran distracción de las clases populares, y aun de la burguesía media; es una potencia.

Como lo demuestran los números siguientes, el cinematógrafo es asiduamente frecuentado por nuestros alumnos:

Allí donde el cinematógrafo funciona, sólo el 95 por 100 de nuestros alumnos mayores concurre, por lo menos, una vez por semana.

En los centros más importantes, donde el cinematógrafo y el teatro se hacen la competencia, el 5 por 100 de los alumnos va al teatro, porque sus familias rehusan llevarlos al cinematógrafo; el 25 por 100 asiste a las representaciones teatrales y a las cinematográficas, y el 70 por 100 concurre exclusivamente al cinematógrafo.

Durante nuestra encuesta, se invitó a los alumnos a que explicasen por qué gustaban tanto del cinematógrafo. Las razones expuestas en todas partes fueron casi idénticas, limitándome aquí a resumir las de nuestros alumnos:

1.º El precio del cinematógrafo es módico: por un franco se tiene una buena localidad; por 0,50 francos, y aun por 0,30 francos, las localidades son bastante cómodas.

2.º El cinematógrafo es una especie de «diario viviente» con cintas de actualidad, con vistas de países «a la orden del día».

3.º El espectáculo es más variado que en el teatro: los *films* dramáticos alternan con los cómicos; hay intermedios musicales y ejercicios acrobáticos.

4.º La representación produce profunda impresión, a causa del contraste entre la sala oscura y la pantalla luminosa, por la rapidez con que se desarrollan los hechos; el drama está concentrado, reducido a sus episodios esenciales.

A estas razones generales, los alumnos han agregado sus particulares preferencias. He aquí algunas opiniones más generalizadas:

«Nada es tan lindo como un *film* cómico: Rigardín y Carlitos son hilariantes, y río mucho cuando dan bromas a todo el mundo; he aprendido a hacer algunas muy buenas.»

«Me gusta mucho el cinematógrafo cuando desarrolla *films* policíacos como *Judex* y la *Máscara de los dientes blancos*. Se

ve la lucha entre individuos hábiles y astutos, y eso es muy misterioso.»

«El cinematógrafo nos enseña que hay buenas personas entre los ladrones y los falsificadores. En América, hay quienes roban para hacer en seguida una buena acción.»

* * *

Gracias a ese entusiasmo casi general, el cinematógrafo ejerce profundo influjo en los juegos y en la orientación del espíritu de los alumnos.

Presento aquí, sin comentarios, el extracto de algunas comunicaciones que me han dirigido varios de mis colegas:

«1.^a Poseo un arsenal completo de pistolas, cuchillos de madera y caretas de variadas formas y colores tomados a mis alumnos. Durante mucho tiempo han estado divididos en dos bandos, cuyos miembros llevaban en la muñeca, unos, una estrella, y otros, dos círculos concéntricos. Esta idea les fué sugerida por una representación que dió aquí un cinematógrafo de paso. Ultimamente, al caer de la noche, uno de ellos arregló una media de su madre en forma de cogulla, asustando de tal modo a dos niñitos del curso elemental, que uno de ellos se desmayó.»

2.^a «Cuatro de mis alumnos cogieron de un poste de señales de la vía férrea cuatro petardos, y colocaron uno sobre un camino muy transitado, «para hacer como en el cinematógrafo». Dejo que imaginéis el susto del caballo y de los viajeros, y el movimiento desordenado del carruaje. Felizmente, no ocurrió ningún daño, pero costó mucho trabajo arreglar el asunto. Es ya tiempo de vigilar estrechamente esos espectáculos que obtienen tanto éxito, al punto que el propietario de los cinematógrafos de la ciudad se vanagloria de haber realizado en este mes un beneficio neto de 30.000 francos. Si no se hace algo en ese sentido, será inútil que continuemos dando lecciones de moral.»

3.^a Es completamente cierto que el cinematógrafo constituye un agente de demoralización en nuestras alumnas más crecidas.

Les falsea el juicio y la conciencia. Transcribo aquí, sin modificación alguna, un pasaje de una composición reciente sobre las *diversiones preferidas*.

«*Apariencia*: éste es el título de la novela cinematográfica que me ha producido duradera impresión. Una joven y linda dactilógrafa se aburre; le gusta el lujo y encuentra pesada la monotonía de su vida. Felizmente, la encargan de administrar la propiedad veraniega que acaba de comprar una rica americana. He ahí, pues, a la intendente instalada y entregada a sí misma. Como es linda y de porte distinguido, se la toma por la misma propietaria, y los dueños solteros de los castillos cercanos la desean por mujer. Naturalmente, como gasta mucho en arreglarse, piensa con terror en el día en que deberá rendir cuentas a la verdadera propietaria; pero, antes de la llegada de ésta, se presenta su hijo, que queda prendado de la intendente en cuanto la ve, y todo concluye en casamiento. La linda dactilógrafa no sufrió castigo alguno por sus torpes abusos, y es mejor que las cosas hayan concluído así.»

Mi corresponsal agrega:

«¿Sabe usted que, últimamente, niñas de 12 y 13 años han visto desarrollar un *film* muy realista titulado: *El día del casamiento?*» Muchos padres han tenido que renunciar a llevar a sus hijos al cinematógrafo. Una de mis alumnas me dijo: «Mamá no me lleva ya al cinematógrafo, porque yo lloraba siempre que se representaban piezas tristes.» Otra me refería: «No voy ya al cinematógrafo, porque una noche soñé que me mataban, como en el *film*.»

4.^a «Rabio cuando compruebo el daño que el cinematógrafo malo causa a nuestras asociaciones de antiguos alumnos. He intentado vanamente reunir a nuestros jóvenes exalumnos: el cinematógrafo los retiene, y, durante los entreactos, el despacho de bebidas los atrae: éstos son los dos enemigos interiores que nos causan tanto mal o más que el que acabamos de vencer.»

«He tenido el pesar de ver a dos de mis antiguos discípulos, dos jovencitos muy agradables en otra época, comprometidos en un robo. Impulsados por ese instinto de

imitación, tan poderoso en la infancia, repitieron al natural lo que habían visto en el cinematógrafo, dejando, lo mismo que en el *film*, en el sitio del delito, una tarjeta con estas palabras: *Recuerdo de la mano que aprieta...* Lo más peligroso en estas representaciones consiste en que sugieren a los jóvenes de moralidad vacilante todos los elementos de instrucción necesarios para dedicarse al bandidaje científico. Gracias a los *films* policíacos obtienen desde los primeros momentos el éxito y la impunidad.»

* * *

Una de nuestras colegas, que une mucha firmeza al elevado concepto que tiene de su papel de educadora, expone en un impresionante resumen todo lo que puede temerse de lo que llama «el cinematógrafo mal comprendido».

5.^a «La escuela y el curso complementario funcionaban plácidamente: nada de chismes, moralidad y aplicación satisfactorias; pero habiéndose instalado en X, ciudad de 30.000 habitantes próxima a París, dos cinematógrafos, la concurrencia fué tan grande, que, desde las primeras funciones, hubo que suspender la venta de más entradas. Dos meses más tarde, mis colaboradores y yo comprobamos los hechos siguientes:

»A) Lecciones poco estudiadas y trabajos apresuradamente hechos presentados los lunes y los viernes.

»B) Espíritus exaltados por el recuerdo de las escenas que provocaron emociones demasiado vivas. Una alumna de 15 años escribió a la principal actriz de *Los misterios de Nueva York*, expresándole su «simpática admiración» y reclamando «su amistad».

»C) La noción del bien y del mal se atenúa: se cita como ejemplo de valor «al contrabandista del cinematógrafo que se arroja al agua para escapar de la persecución de los aduaneros».

»D) Al permitir que vayan solas a cualquier espectáculo, las jovencitas suelen entablar relaciones indeseables; la noción demasiado realista de la vida que se les

ofrece mancha su alma. Una de ellas dijo a su madre que la reprendía: «¡Ah! ¡Pero tú no sabes nada! ¡Si supieras cuánto conozco de la vida gracias al cinematógrafo! Sé mucho más que tú».

«Después de penosos incidentes producidos en la escuela, imputables, sin ningún género de duda, al mal influjo de ciertos espectáculos, he tenido que proceder enérgicamente imponiendo a nuestras alumnas mayores este dilema: la frecuentación del cinematógrafo o la continuación de los estudios.

»A raíz de esta interdicción, fuí citada ante el juzgado de paz por los propietarios de los cinematógrafos locales, en dos ocasiones. Pero el juez de paz de X... vino a verme muy amablemente a la escuela, y, después de algunas explicaciones que le di, me recomendó que no me presentara. Por otra parte, la sociedad «La Enseñanza», a quien yo había puesto al corriente de lo que pasaba, me sustituyó en el juicio. Al ver el cariz que tomaban las cosas, los dos directores de los cinematógrafos se dirigieron a su sindicato. Ignoro la acogida que allí tuvieron, pero lo cierto es que, al poco tiempo, me pidieron una entrevista en la alcaldía, y, ante el alcalde, me anunciaron el retiro de su demanda y me pidieron disculpas.»

Con esta sencilla enumeración de hechos, que hubiera podido multiplicar, creo que queda demostrada la solidaridad que une las malas lecturas y el cinematógrafo pernicioso.

La lectura, que constituye una de las necesidades más vivas de la juventud y el encanto de las horas apacibles, y el cinematógrafo, que podría ser un incomparable instrumento de instrucción y recreo, tienden a transformarse en poderosos agentes de desmoralización. No nos resignamos a ver que la juventud popular enervada, marchitada antes de la hora de la acción, no se preocupe de conservar el patrimonio que sus mayores acaban de salvar y de acrecer, al precio de tan grandes y tan nobles sacrificios. Por esto, tengo la honra

de someter al examen del Congreso de Higiene social los siguientes votos, que invitan para la acción a la escuela, a la familia y a los Poderes públicos. Entre esos votos, hay algunos que piden restricciones en el ejercicio de ciertas profesiones, pues no es posible permitir que la libertad del arte y la del comercio encubran una obra detestable:

1.º Reforma de las bibliotecas escolares con ayuda del Estado, pero también y sobre todo por la iniciativa de los maestros, quienes deben solicitar:

Subvenciones municipales;

Donaciones de los amigos de la escuela;

Contribución pecuniaria de los alumnos;

Donaciones de libros de premio cuidadosamente elegidos.

Los préstamos regulares, las lecturas en clase de fragmentos elegidos, las conversaciones y relatos de los alumnos sobre sus lecturas personales son otros tantos medios pedagógicos muy recomendables.

2.º Conviene suscitar en los alumnos el deseo de formarse una biblioteca propia. Con tal motivo, los maestros deben suministrar a sus alumnos datos exactos sobre la elección de las obras, su precio, etcétera. Sería deseable que los boletines departamentales de la instrucción pública, participaran en esa tarea, guiando a los maestros y a las maestras.

3.º Es excelente la costumbre de iniciar el nuevo año escolar conversando con los padres de los alumnos, reunidos con ese fin. Si se generalizara, permitiría atraer solemnemente la atención de las familias sobre las lecturas de los adolescentes, sobre los peligros de ciertas distracciones y sobre los deberes y responsabilidades que incumben a los padres respecto de un punto tan importante y a menudo tan descuidado de su labor educativa.

4.º Las bibliotecas públicas que practiquen el préstamo domiciliario deben poseer obligatoriamente una categoría de obras que puedan ser puestas entre las manos de los adolescentes y leídas en familia. Estará prohibido entregar a los jóvenes y a las jóvenes, aunque lleven el pedido de préstamo hecho por los padres,

cualquiera obra que no figure en dicha categoría.

5.º La vigilancia de los Poderes públicos se ejercerá en forma efectiva sobre los escaparates de las librerías. Sería deseable que no se vendiera a ningún adolescente, menor de cierta edad que se indicaría, ciertas y determinadas publicaciones periódicas.

6.º Esa vigilancia se ejercería igualmente sobre los programas de las representaciones cinematográficas, algunas de las cuales no se permitiría que las viesen los adolescentes.

7.º Los directores de los cinematógrafos deberían estar obligados a dar una vez por semana, en día de asueto para los alumnos, una representación especialmente reservada para el público escolar. El programa se formaría de acuerdo con los representantes de la enseñanza de la localidad.

LA EDUCACIÓN ALIMENTICIA DE LOS NIÑOS (1)

por *Marcel Labbé*,

Profesor en la Facultad de Medicina de París.

La primera condición para obtener una buena salud es una buena alimentación. Hay que poder, pero hace falta también saber alimentarse.

Porque esto se aprende. No soy de la opinión de J. J. Rousseau, que afirmaba que el hombre entregado a sí mismo se alimentaría naturalmente bien y no tendría nunca indigestión. No creo tampoco, como H. Spencer, que el apetito del niño le sea un guía juicioso. Si el instinto hereditario basta al animal, no parece que sea apto para conducir al hombre, que es, desde el punto de vista de la higiene, el menos razonable de los animales. Es, pues, indispensable una educación alimenticia.

Esta debe empezarse pronto. Durante el período del crecimiento es, en efecto, cuando los beneficios o los perjuicios de la alimentación repercuten más fuertemente en la salud. Durante los primeros

(1) Extracto de la conferencia dada en la Sorbona bajo la protección de los Amigos de la Universidad.

años de la existencia es cuando se adquieren las costumbres, se crean los reflejos que dirigirán más tarde toda la vida orgánica del individuo. Es tan fácil obrar sobre el sistema nervioso maleable del niño para imponerle buenas costumbres como sería difícil desarraigar los vicios a que se ha aficionado el adulto.

La educación alimenticia debe, pues, dirigirse ante todo a los niños. Esta noción no es nueva; los persas de los tiempos heroicos habían ya experimentado su certeza; se lee en Montaigne que el hijo primogénito del rey estaba confiado para su educación a cuatro preceptores, uno de los cuales no era otro que el hombre más sobrio del reino.

Los americanos de hoy piensan, de la misma manera, que para hacer la educación higiénica del pueblo hay que empezar por enseñar a los niños, que son los hombres de mañana, y hacia ellos dirigen su principal esfuerzo en la prevención de la tuberculosis y la enseñanza de la higiene alimenticia. Os hablaré, por tanto, de esta cuestión capital: la educación alimenticia de los niños.

Se ha discutido mucho sobre los procedimientos de enseñanza. Cada uno ha preconizado el suyo. Opinamos, con Henri Labbé, que no hay que ser exclusivo, y que cada sistema tiene sus ventajas. En un informe presentado al Comité nacional de Higiene social en 1919, he mostrado que se pueden utilizar todos los medios de educación preconizados, simultánea o sucesivamente, adaptándolos al medio social y a la edad de los individuos. Es evidente que no se tratará de la misma manera al infante, al niño y al adulto.

A los muy pequeños, criaturas de pecho o de biberón, criaturas ya destetadas, es la madre la que les da su educación alimenticia y les impone costumbres higiénicas. Es, pues, a la madre, a la nodriza, a la que se dirigirán los consejos de los médicos. Esta es la misión de los puericultores, ya sean comadrones, pediatras o higienistas, ya sean enfermeras, amas de cría o niñeras especializadas. La educación se da en la familia, en el dispensario, en el asilo o en

las casas cunas. Se ha hecho mucho ya por los niños.

Obras como el Instituto de Porchefontaine o el nuevo Instituto de Puericultura, organizado por el Estado, prestan inmensos servicios, propagando por la práctica y por la enseñanza los buenos principios de la alimentación infantil.

Pasado este primer período de la vida, la alimentación del niño se deja un poco al acaso. Y, sin embargo, no tiene menos importancia. Durante los primeros años, sea el niño educado en su casa o frecuente la escuela de párvulos, debe empezarse su educación. Ésta es directa o indirecta: directa, si se dirige al niño mismo por la práctica, por el ejemplo, por los juegos, por pequeñas lecciones alimenticias, por obras higiénicas; indirecta, si la enseñanza se dirige a los padres por medio de conferencias, de ejemplos, de carteles, de folletos.

Más tarde, en el curso de la segunda infancia y de la adolescencia, la educación de los muchachos y de las muchachas deberá darse en las escuelas por medio de lecciones teóricas y prácticas. Hay que acudir, sobre todo, a las muchachas, porque están destinadas a convertirse en nodrizas y amas de casa; además de las reglas de alimentación, convendrá enseñarles la cocina, la economía doméstica y el gobierno de la casa.

Conviene, al dar esta enseñanza alimenticia, no caer en la pedantería y tratar de no encerrar la alimentación en fórmulas estériles, inteligibles solamente para los sabios. Se obrará ante todo por la práctica y por el ejemplo; la enseñanza teórica no será más que un comentario de los hechos.

* * *

Durante los seis a siete primeros años de su vida, el niño es frecuentemente retenido en casa cerca de sus padres. En las familias burguesas es preferible que el niño no se sienta en la mesa paterna y que sea educado aparte, en la *nursery*. Si se sienta en la mesa de los padres, éstos asumen la responsabilidad de su educación

alimenticia; responsabilidad grave, porque, frecuentemente, de las costumbres, buenas o malas, contraídas en este momento, depende la salud en el porvenir.

En este caso, los padres deben vigilarse atentamente y corregirse sus defectos; tienen que evitar las comidas a horas irregulares, las comidas demasiado largas o demasiado rápidas, la masticación apresurada, las bebidas abundantes, el abuso del vino, los excesos de sal o de pimienta con que se salpican los manjares; tienen que comportarse bien en la mesa, material y moralmente.

Porque, en efecto, el niño ve todos los gestos; los retiene y los imita. Si más tarde tiene vicios alimenticios, generalmente se los debe a sus padres. Cuántas personas, por su ejemplo inconsciente, a veces también por la persuasión consciente, enseñan desde este momento a sus hijos a ser grandes comilones, fuertes bebedores, taquífagos, y les hacen para más adelante obesos, alcohólicos, dispépsicos. Algunas enfermedades, como la obesidad, son debidas menos frecuentemente a una herencia fatal que a una educación viciosa, patogénica, dada por los padres.

Para los niños que van a la escuela de párvulos o a la escuela municipal, no hay mejor medio de educación alimenticia que la cantina escolar, a condición de que esté organizada conforme a las reglas que dicten los médicos escolares.

Las primeras cantinas escolares fueron fundadas en 1881. Desde entonces se han multiplicado en las escuelas de párvulos y primarias de París y de la provincia. Su fin es preparar una comida caliente, compuesta de dos o tres platos, que el niño come con el pan, los postres y la bebida que lleva de su casa.

No participan de ella todos los niños, sino solamente aquellos cuyos padres lo desean. La comida es gratuita para los pobres y de pago para los que están en disposición de dar los cincuenta céntimos que cuesta. Los gastos de las cantinas escolares son sufragados en parte por el precio de las comidas pagadas y en parte por una subvención del Ayuntamiento.

Es una obra excelente, pero cuya organización es todavía imperfecta. Los médicos inspectores de escuelas han dado a conocer en diversas ocasiones sus críticas: las cantinas no existen más que en un pequeño número de escuelas; no funcionan más que durante los tres meses de invierno; sus *menus* están, a veces, mal combinados; los embutidos reemplazan, en ciertas escuelas, demasiado frecuentemente a la carne; en fin, la falta de local obliga en muchas escuelas a servir la comida en el patio, donde los niños están expuestos al frío y al polvo, o en la misma clase, cuyo aire no ha sido suficientemente renovado.

Es indispensable que las cantinas escolares se generalicen, que estén bien provistas y que se les destine un local apropiado, compuesto de una cocina, un comedor bien aireado y caldeado y un lavabo; el comedor debe estar dotado del material necesario para que cada niño tenga su plato, su vaso, su cuchara, su cuchillo, su tenedor, su servilleta, y para que esté sentado cómodamente delante de una mesa. En la cocina y en el comedor deberá reinar una absoluta limpieza.

Los *menus* serán escogidos convenientemente en relación con la edad de los niños, la categoría social a que pertenecen y los gustos del país. Los americanos, en sus *school lunches* tienen *menus* especiales para las escuelas frecuentadas por los judíos y por los italianos. La cuestión de la carne en la alimentación de los niños ha promovido numerosas discusiones: los partidarios del vegetarianismo se han colocado enfrente de los que creen en la utilidad de la carne; la conclusión resultante de la discusión entre médicos escolares ha sido que la carne debía darse en pequeña cantidad, dos o tres veces por semana en las escuelas de párvulos, y diariamente, en dosis de 40 a 60 gramos, a los alumnos de las escuelas primarias. La carne podrá reemplazarse por los huevos. La leche, las legumbres y, de una manera general, los alimentos frescos y naturales deberán formar parte de este régimen, porque llevan en sí las vitaminas y los materiales indispensables para la formación de los tejidos.

En fin, se dejará a los niños el tiempo necesario para comer: tendrán una media hora para la comida de mediodía.

La cantina escolar, bien organizada, no sólo tendrá un valor higiénico, sino que cumplirá una función educativa: por la elección de los alimentos, por la vigilancia de la masticación y de la bebida, por el lavado de las manos antes de la comida y por la costumbre de comer limpiamente, la comida en la escuela enseñará los fundamentos de la higiene alimenticia.

Las funciones de vigilancia estarán confiadas a la enfermera escolar, de que toda escuela moderna debe estar provista. Esta dictará los *menus*, vigilará la cocción de los manjares, los distribuirá a los niños y presidirá la comida...

Los médicos inspectores de escuelas tendrán la vigilancia y la crítica de los *menus*, que les serán presentados. En sus consultas médicas prescribirán *menus* especiales (*menu* de sobrealimentación, suplemento de carne, régimen vegetariano o régimen lácteo, etc.) para los niños débiles o enfermos.

La cantina escolar así organizada no será solamente una especie de restaurant económico, sino que se convertirá en un medio de tratamiento, un ejemplo de higiene, un hogar de enseñanza de la dietética. Los *menus* serán una indicación para los padres, que aprenderán así lo que debe componer el régimen del niño.

La enfermera escolar podrá hacer más todavía, dando consejos a los padres en conferencias familiares o en conversaciones particulares. Si su encuesta, si la ficha sanitaria que debe llenarse para cada niño al llegar a la escuela, le han mostrado cuantas malas costumbres alimenticias reinan en la familia, que el niño es sobrealimentado o poco alimentado, que come irregularmente, que toma demasiada carne o que bebe demasiado vino, por ejemplo, explicará a los padres los peligros de estas costumbres viciosas, y si los encuentra atentos y confiados, les dará indicaciones preciosas en materia de higiene general, de cuidados caseros, de la preparación culinaria.

La escuela, con su cantina, está llamada a prestar inmensos servicios a la salud de los niños. Pero no se ocupa más que de las personas sanas, o bien de los simplemente predispuestos a la enfermedad. Hay niños a los que su estado de debilidad, o aun de enfermedad, impide ir a la escuela, y que necesitarían, para reponerse de la enteritis, de la anemia, de la escrófula de que están atacados, encontrar un régimen reconstituyente y una dirección higiénica que sus padres no saben y no pueden proporcionarles.

A esto responde una obra excelente, el Dispensario de higiene alimenticia. Los americanos le han inaugurado y puesto en práctica. Una mujer de gran inteligencia y voluntad, Miss Frances Stern, ha organizado en París un dispensario de este género en el distrito XIX. Niños de cuatro a siete años, separados momentáneamente de la escuela de párvulos o de la escuela primaria, vienen a pasar la jornada en los locales del dispensario; los padres los llevan allí a las nueve de la mañana, al ir a su trabajo. Se les limpia, se les cuida, se les hace jugar y descansar, en el jardín si hace buen tiempo, en el interior si lo hace malo, y se les da un almuerzo y una comida sanos y reconfortantes. Bajo el influjo de estos buenos cuidados, los pobres niños recobran el buen semblante y el peso; vuelven a la salud. Al venir a traer y a buscar a sus hijos, las madres aprenden a cuidarlos, por el ejemplo y por los consejos que les dan enfermeras instruidas. Completan la obra consultas de higiene alimenticia, efectuadas por médicos asistidos de enfermeras, demostraciones culinarias, distribuciones de alimentos y de medicamentos.

* * *

La educación práctica dada por las cantinas escolares y los dispensarios de alimentación vale más que todas las enseñanzas teóricas. No quiero decir con esto que éstas sean inútiles. Hay muchas maneras de hacer penetrar en el espíritu de los niños las nociones de higiene alimenticia, y todas deben utilizarse.

Cuando se dirigen a los pequeñitos, a los niños de la escuela de párvulos, no se puede hacer por medio de conferencias. Hay que instruirlos divirtiéndolos...

* * *

Cuando se trata de niños de más edad, los alumnos de la escuela primaria, que aprenden lecciones y hacen trabajos, sería posible introducir las nociones de higiene alimenticia en los problemas de aritmética. La mayoría de los problemas de alimentación se reducen a una regla de tres: en lugar de tomar los datos del problema, según el uso antiguo, en las espitas que llenan un recipiente o los trenes que se encuentran, podría utilizarse el cálculo de las necesidades energéticas de un trabajador, de la ración alimenticia de un nene, del valor comparado de los alimentos, de la composición de un régimen económico. Se preguntaría, por ejemplo: «¿Es más ventajoso componer una buena colación, equivalente a 250 calorías, con leche azucarada o con pan y chocolate?» La respuesta requeriría que el alumno consultase las tablas que presentan la composición de los alimentos, su valor calorífico y su precio, y después de muchos ejercicios de esta clase, el joven escolar habrá adquirido algunas nociones de dietética y de economía doméstica.

* * *

La composición de los alimentos usuales debería conocerla todo el mundo. Saber que la leche es un alimento completo conteniendo albúmina, azúcar o lactosa, grasa o manteca y minerales ricos en cal; que el huevo es un alimento de desarrollo compuesto de albúmina y de grasa; que la carne suministra albúmina sobre todo; que las frutas aportan azúcar y las patatas almidón, es útil lo mismo para la madre que amamanta, que para el obrero que debe reparar económicamente sus fuerzas, que para el joven que se dedica a los deportes.

Pero no se puede tratar de enseñar estas nociones por los libros, forzando a los escolares a aprenderse de memoria las tablas de composición de los alimentos,

como se aprendía antiguamente la lista de las provincias y el jardín de las raíces griegas.

Es preciso que penetren en el espíritu sin esfuerzo, sin molestia, casi inconscientemente. Así permiten realizarlo las láminas en color, figurando la composición de los alimentos usuales, publicadas por los americanos: la forma general del alimento lo hace reconocer fácilmente, y coloraciones rojas, azules, amarillas, verdes, oscuras, indican por su espesor relativo la proporción de albúmina, de hidratos de carbono, de grasa, de agua y de materias minerales que contiene...

Cifras que indican la composición centesimal exacta de los alimentos hacen de estas láminas un verdadero diccionario de materias alimenticias. Yo las tengo puestas en las paredes de mi sala de consulta del hospital, donde me sirven para las demostraciones dietéticas. Sin embargo, como son de pequeñas dimensiones y en pequeños caracteres, no se adaptan más que a clases muy pequeñas. Además, he hecho dibujar con arreglo a ellas tres grandes láminas, reproduciendo los tipos de alimentos más útiles de conocer, destinadas a más grandes anfiteatros. Láminas editadas según este modelo prestarían tan grandes servicios para la enseñanza de la alimentación en las escuelas primarias y secundarias como en las escuelas de Medicina.

* * *

También entrando por los ojos podrían enseñarse a los niños los principales peligros a que nos expone una alimentación malsana. Con este objeto he hecho dibujar por Mme. G. R. Blanchard cuatro láminas que representan el peligro de la leche, de la carne, del agua, del polvo y de la suciedad en el alimento.

En la primera se ve cómo la leche, si viene de vacas o cabras enfermas, conservada en recipientes y lecherías mal cuidadas, expuesta al polvo, mezclada con agua infectada, puede transmitir una serie de enfermedades, tales como la tuberculosis, la fiebre aftosa, la fiebre de Malta, la

fiebre tifoidea, la disentería, la gastroenteritis infecciosa de los niños.

En la segunda se ve la carne de animales enfermos, infectos o corrompidos; la carne mal conservada puede ser la causa de trasmisiones morbosas, tales como la tuberculosis, el muermo, la fiebre tifoidea, las tenias, etc.

La tercera muestra el agua que viene de fuentes mal elegidas, no protegidas, contaminadas por el hombre y por los animales, transmitiendo la fiebre tifoidea, la disentería, los parásitos intestinales.

En fin; la cuarta pone en evidencia los procedimientos de contaminación secundaria, resultante de una mala conservación o de una preparación sucia de los alimentos. Es, por ejemplo, el polvo de las calles pegándose en las frutas, en las ensaladas, en los pasteles transportados en carritos y expuestos sin protección en los escaparates de las tiendas de comestibles y de las fruterías. Es el polvo de las habitaciones que se deposita en la superficie de los manjares que se acaban de preparar. Es el agua tífígena que infecta la ensalada. Es la cocinera tuberculosa que contamina los platos que sirve; es la cocinera portadora de gérmenes tíficos o disentéricos, que con sus manos sucias los incorpora a los alimentos. Son las moscas, que después de haber ido a extraer gérmenes peligrosos a los cubos de la basura o a los retretes, vienen a depositarlos en la superficie de los manjares. Es, en fin, el perro, demasiado bien recibido en la cocina, el que trasmite los parásitos de que es portador.

Los peligros que nos amenazan son demasiado numerosos, demasiado diversos para estar representados todos en una serie de cuatro láminas; pero los principales están en ellas y de una manera que puede herir la imaginación.

Estas láminas tienen el feliz privilegio de hacer reír a los niños y aun a las personas mayores; recogen la atención, se descifran como un jeroglífico, se comentan científicamente, imprimen lo que quieren decir en la memoria de todos. ¿No sería deseable que fuesen publicadas en numerosos ejemplares y adoptadas para el material escolar?

Estas láminas son por el estilo de los carteles, de las estampas, de los folletos y de las tarjetas postales publicadas por la Comisión americana de prevención de la tuberculosis en Francia. Es decir, que podrían prestar los mismos servicios si se las reprodujese en forma de sencillas estampas estilo Epinal, en forma de páginas que ilustren pequeños folletos, en forma de tarjetas postales que poner en manos de los niños.

Además, su forma no es de ningún modo definitiva, y todavía imagino muchas representaciones gráficas posibles de los peligros alimenticios que nos amenazan, de faltas que evitar, de precauciones que tomar. La Comisión de prevención de la tuberculosis ha publicado estampas divertidas, mostrando a los niños el peligro del polvo y el de las moscas, la necesidad de lavarse las manos después de haber ido al W. C. y antes de sentarse a la mesa, de cepillar sus dientes para conservarlos. Estos son preceptos de higiene alimenticia. Habría que desenvolver y representar en estampas otra serie para enseñar a masticar bien, a no comer demasiado de prisa, a no beber demasiado durante la comida, a no abusar del alcohol, etc. Algunas de estas estampas serían comunes a la lucha antialcohólica y a la educación alimenticia; ¿qué es, en efecto, el antialcoholismo sino uno de los capítulos de la higiene de la alimentación?

Si estos consejos que se dirigen a los niños fueran escuchados y seguidos, y se trata de medidas de higiene individual que no reclaman nada de los Poderes públicos, ¡cuántas enfermedades podríamos evitar!

Los americanos han realizado en este sentido algunas obras interesantes. Existe una serie de nueve carteles publicados por Gillet, que representan: el tipo del niño fortalecido por un buen alimento; la comparación de un niño bien alimentado con otro mal alimentado y las razones que hacen mala la alimentación de este último; el valor alimenticio comparado del café y de la leche, de las sopas de caldo, de legumbres y de leche, de las legumbres y de las frutas conservadas en latas o secas que se

encuentran en los grandes almacenes de comestibles; en fin, de las mercancías usuales; la serie de alimentos que sirven a la formación del esqueleto; la manera más económica y más ventajosa de gastar cinco dólares para alimentarse.

Estas estampas, puestas ante la mirada de los niños en las cantinas, en los dispensarios y en las escuelas, les sorprenderán y les divertirán; comentadas y explicadas por los médicos, las enfermeras o los instructores, les enseñarán algunas nociones importantes de higiene alimenticia.

Se puede, además, imaginar otras, no menos útiles, para las demostraciones. Propongo, por ejemplo, la siguiente serie, destinada a mostrar el papel especial de los diversos alimentos para responder a las necesidades corporales: 1.º Lo que es preciso para hacer músculo: carne, huevos, legumbres secas, quesos, leche. 2.º Para hacer huesos: leche, cereales completos. 3.º Para crecer: cereales completos en papillas, cocidos de cereales, pan integral, leche, huevos. 4.º Para engordar: pan, harinas, cereales, legumbres harinosas. 5.º Para producir calor corporal: rebanadas de pan con manteca y confituras, grasa de pato, aceite de hígado de bacalao. 6.º Para producir energía, para trepar, correr, hacer deportes: azúcar, frutas azucaradas, miel, bombones, chocolate. 7.º Lo que hace falta para subir a pie hasta la cima de la Torre Eiffel: siete pedazos de azúcar. El azúcar es para el cuerpo humano lo que el carbón para la máquina de vapor. Para trepar a las cumbres vale más una barra de chocolate que un gran bifeck. 8.º Quien quiera caminar lejos debe llevar en su maleta: azúcar, chocolate, bizcochos secos y algunas conservas de carne.

Si las estampas hieren la imaginación de los niños, la forma del pensamiento no les es tampoco indiferente; los pensamientos y los proverbios, los mandamientos, las fórmulas sucintas son retenidas fácilmente por su memoria. Por esto he pensado que sería interesante redactar unos «manda-

mientos» de higiene alimenticia destinados a colocarse en las escuelas, los dispensarios, los comedores. En los 12 preceptos siguientes he resumido lo esencial:

Mandamientos de la higiene alimenticia.

I. Manos limpias, platos limpios, manjares limpios hacen apetitoso y sano el alimento.

II. Come a hora fija, mastica con cuidado, reposa después de la comida.

III. Escucha al apetito, mas no seas su esclavo; come lo que debas y te encontrarás bien.

IV. Guárdate de los extremos, del mucho y del demasiado poco, igualmente peligrosos.

V. La carne forma el músculo, pero el azúcar le da fuerza.

VI. Para trepar a las cumbres vale más una pastilla de chocolate o un terrón de azúcar que un gran bifeck.

VII. Un poco de vino alimenta, mucho alcohol mata.

VIII. Se forma el esqueleto con leche, con legumbres y no con carne.

IX. Hay que beber agua para lavar el interior como se lava la piel.

X. Espinacas, achicorias, coles, ensaladas y frutas hacen el barrido del intestino.

XI. Legumbres verdes, patatas, remolachas, nabos y frutas alcalinizan el organismo. Son los antidotos de la carne y de los huevos, que lo acidifican.

XII. Come tus alimentos bien cocidos; saben mejor, son más digestibles y menos tóxicos (1).

También, con un fin de enseñanza y de propaganda, había formado en 1905, con mi maestro Landouzy y mi hermano Henri Labbé, nuestros «Cuadros de educación alimenticia». Una encuesta hecha sobre la alimentación de cierto número de obreros y empleados parisienses de ambos sexos que acudieron en consulta al hospi-

(1) El autor, para facilitar el que los niños retengan estos preceptos, publica una transcripción de ellos en verso, obra de uno de sus discípulos, madame Requin.

tal Laennec nos había convencido de la importancia de una mala alimentación en la preparación del terreno a la invasión tuberculosa. Habíamos denunciado los principales vicios de esta alimentación morbígena: el abuso de la carne en el mundo obrero, el abuso del alcohol, la preocupación de que la carne y el alcohol dan fuerza, la falta de féculas y azúcar, el desprecio del arroz, de las pastas alimenticias, de los entremeses azucarados en las familias de trabajadores, el afán exagerado por las ensaladas, de los pepinillos y de los condimentos que no alimentan; entre los jóvenes obreros anémicos y dispépticos, el olvido demasiado frecuente del desayuno, que debe tomarse antes de ponerse a trabajar o de exponerse al frío exterior.

Habiendo visto el peligro, tratamos de poner en guardia al mundo de los trabajadores y de hacer su educación alimenticia. A este fin enderezamos nuestros Cuadros. Dábamos en ellos indicaciones precisas sobre la cantidad y la calidad de los alimentos que deben entrar en el régimen, teniendo en cuenta el peso y la corpulencia de los individuos, el sexo y la profesión. Les habíamos unido un «Indicador de los valores nutritivos y económicos de los alimentos usuales», donde en forma esquemática se podía comparar el valor energético de la carne, de los huevos, de las legumbres, de los cereales, de las frutas, la importancia relativa de cada uno de estos alimentos para la aportación de albúmina, de grasa, de hidrocarburos y de materias minerales; en fin, el precio a que resulta la energía, según que se extraiga de una o de otra clase de alimentos.

Poníamos así de relieve las ventajas alimenticias de las patatas, con las cuales las cien calorías no costaban más que un céntimo; las del arroz, del pan, del azúcar, de la manteca de cerdo, de las leguminosas, del tocino, de la leche y de la manteca de vacas, cuyas cien calorías oscilaban de un céntimo y medio a cuatro; y les oponíamos el precio elevado de los huevos, de las legumbres verdes, de la ensalada y de la carne, que suministran la misma do-

sis de energía por una suma variable de 16 a 30 céntimos, o sea, en definitiva, a un precio de 16 a 30 veces más elevado que la patata; mostrábamos también que la patata es el alimento económico por excelencia, mientras que la carne y la ensalada son alimentos de lujo.

Durante la guerra, y sobre todo después de la guerra, el coste del alimento ha aumentado en proporciones enormes; pero la relación entre el precio de los diversos géneros apenas se ha modificado, y nuestras conclusiones permanecen las mismas desde el punto de vista económico. En las clases sociales en que la dureza de los tiempos se hace sentir más pesadamente, se tiene necesidad de conocer, como nunca, los alimentos ventajosos, se interesan más que antes por la economía alimenticia.

Al construir nuestros Cuadros nos dirigíamos a los obreros y también a los empleados, y sobre todo a las mujeres, a las amas de casa, que son responsables, higiénica y económicamente de la alimentación de la familia. Muchas han leído nuestros Cuadros, han escuchado los consejos que hemos dado en conferencias y en artículos, y los han aprovechado.

Nuestro ensayo no ha sido el único. Con mucha más amplitud, la Sociedad de Higiene alimenticia, por boca de sus conferenciantes, ha intentado difundir los buenos principios en los medios populares y burgueses. Hacia el fin de la guerra, en el momento en que el abastecimiento se hacía cada vez más difícil, se ha fundado una nueva obra, la «Vida menos cara», bajo la protección de M. Gley, por iniciativa de Mme. Moll Weiss, para propagar por las provincias las nociones más indispensables de higiene y de economía alimenticias. La dura necesidad ha hecho comprender a todos el interés práctico de la cuestión alimenticia, examinada desde el punto de vista científico. Es, pues, urgente proseguir y desarrollar esta enseñanza. Así lo hacemos desde hace dos años, con M. Henri Labbé, en un curso dado en la Sociedad de Higiene alimenticia bajo la protección del Comité nacional.

Pero pensamos también que esta enseñanza puede comenzarse antes, y que nuestros Cuadros, rehechos y puestos al día en lo referente a los precios, podrían ser ventajosamente introducidos en las escuelas, donde servirían de texto para enseñar a los niños mayores las reglas teóricas y prácticas de la alimentación.

* * *

La necesidad de introducir la higiene alimenticia en los programas de estudio se ha impuesto a todos los espíritus. Los directores de la enseñanza primaria y los de la secundaria conceden un gran interés a esta cuestión.

En los liceos de señoritas, casi todas las directoras han organizado cursos de higiene alimenticia, asociados o no a cursos de economía y de cocina. El programa varía, según los establecimientos. No se ha encontrado todavía el mejor procedimiento para realizar el fin propuesto. Creemos que se le encontrará en una combinación de los cursos teóricos elementales con cursos prácticos económicos y culinarios, para los cuales deberá ser apropiado un local, compuesto de un cuarto y una cocina simplificados.

En este punto se encontrarán excelentes indicaciones en un *Programa de enseñanza casera y de economía doméstica*, destinado a señoritas de seis a 15 años, publicado por la Liga Francesa de la Enseñanza. La ingeniosa idea, puesta en práctica en las escuelas de St-Denis y de Aubervilliers, era la institución de una «Jornada de economía doméstica», durante la cual la lección de Cálculo versa sobre cuestiones caseras (gastos y economías); la lección de Ciencia, sobre cuestiones de higiene y de puericultura, sobre el valor nutritivo de los alimentos, sobre la combinación de los *menus*; la lección de Moral, sobre los deberes del niño en el hogar; y aun la de escritura puede tener por tema principios de higiene o de puericultura, recetas de cocina, etc.

Cualquiera que sea el programa adoptado, es indispensable que las señoritas de

mañana, que se lanzan cada vez más a la conquista de profesiones liberales, administrativas, comerciales, desempeñadas antes por los hombres solamente, no olviden el cuidado de la casa, que es todavía, con la maternidad, su papel fundamental, su razón más gloriosa en la vida. Ya no es, como en tiempos de Molière, por el buen lenguaje por lo que algunas preciosas muestran tendencia a descuidar las ocupaciones de la familia; muchas señoritas de nuestros tiempos abandonan los cuidados de la casa para procurarse tiempo de hacer estudios serios y desempeñar una profesión lucrativa.

Volvamos, pues, si no al cocido, por lo menos, a los sabrosos fritos, a los succulentos asados, a los platos de pastelería de familia, a los entremeses delicados y nutritivos, a las conservas y a los dulces, a las buenas recetas que se transmitían de madre a hija. La salud de nuestros hijos, el porvenir de nuestra raza ganarían con ello.

* * *

La enseñanza no se da solamente en la escuela. El espíritu de ciertos niños de temperamento rebelde es a veces refractario a lo que sale de la boca del maestro, mientras que acepta de buen grado los consejos familiares dados por los mayores, y aquella enseñanza no obligatoria, les da la vida. Para esto pueden ser utilizados los carteles, los folletos, los artículos de periódico.

En América se usa mucho este procedimiento: pequeños folletos, artículos muy cortos, redactados por los maestros de la ciencia alimenticia y dotados de un gran sentido práctico, han sido publicados en gran número y distribuidos gratuitamente o vendidos baratos. Se han repartido con profusión durante la guerra.

Los hay sobre: el valor de la leche y la necesidad de reservarla para los niños; la necesidad de economizar la carne y de reemplazarla por otros alimentos; el maíz, la avena y los medios de prepararlos; las patatas a modo de pan; la teoría y la práctica de la alimentación; el régimen de los trabajadores y el de los sedentarios, etc.

Uno de ellos, en cuatro páginas, resume lo esencial sobre: las necesidades alimenticias del niño; el fin de la alimentación, que es hacer cuerpos vigorosos, buenos cerebros, mejillas sonrosadas y ojos brillantes; la elección de alimentos; los *menus* y las recetas corrientes. Estos extractos son publicados, generalmente, por el Departamento de Agricultura y por el *Boletín de la Salud pública*, de Massachusetts.

Deberíamos publicar también folletos de esta clase. Desgraciadamente, los tiempos no son nada favorables a la publicación.

Sin embargo, la «Obra de la Vida menos cara», durante el último año de guerra, había encontrado medio de publicar alguno de estos folletos, acompañados de consejos culinarios prácticos, que son excelentes. Es lamentable que se haya detenido su publicación.

En unión de Henri Labbé, bajo la protección del Comité nacional, hemos empezado por un folleto de ocho páginas, resumiendo los preceptos más convenientes para la alimentación de los hombres de deportes; ha aparecido al mismo tiempo que se abría el estadio Pershing. Sería deseable continuar esta obra publicando pequeños folletos: sobre la alimentación de los escolares, sobre el régimen de los trabajadores manuales y el de los sedentarios, sobre la alimentación de las madres y de las nodrizas, sobre el valor comparado desde el punto de vista higiénico o económico de ciertos alimentos. Cada vez que se presenta una cuestión nueva, sería útil verla tratada sucintamente y puesta al alcance del público; por ejemplo, sería interesante en este momento mostrar cómo se puede reemplazar la carne fresca por alimentos equivalentes, y hacer resaltar las ventajas de la carne congelada, para enseñar a los consumidores a pasarse sin los carniceros en tanto que se nieguen a bajar sus precios según el curso del tráfico y se confabulen para obtener beneficios excesivos en detrimento del público.

Cierto número de personas han emprendido esta tarea. Entre nuestros alumnos del curso de Higiene alimenticia los hay

que se han hecho colaboradores nuestros, y que por charlas, por conferencias, por el cinematógrafo, por artículos publicados en los grandes periódicos diarios, en París y en provincias, se esfuerzan, con talento, en propagar las nociones científicas y económicas, indispensables de conocer sobre la nutrición. Su labor es buena y útil.

* * *

La campaña de educación alimenticia, cuyas grandes líneas he trazado, se dirige al niño directamente, o por el intermedio de sus padres.

Aunque compleja, es necesaria y no será vana. Todo lo que se hace por el niño, por venir de la raza, produce sus frutos; el hombrecito está dotado de un espíritu receptivo inteligente, fácil de modelar; es esencialmente educable. Tan fácilmente recibe las buenas costumbres como las malas; hace tan bien el gesto higiénico como el antihigiénico. Depende del medio en que vive. Si tiene delante de sí ejemplos de limpieza y de higiene, se los asimila; si tiene malos ejemplos, los sigue. Al principio de la vida todo le es todavía indiferente. No tiene el gusto innato de las cosas nocivas; no le gusta la caza pasada; necesita una larga educación de la suciedad alimenticia para tomarla el gusto; le pasa lo mismo con los alcoholes fuertes, que ofenden desde luego el sentido delicado del joven, como la morfina provoca vómitos antes de crear paraísos artificiales.

Si el niño tiene vicios, los ha tomado de nuestro ejemplo, del medio en el cual le hemos hecho vivir. Si es borracho, somos los responsables de ello.

Por el contrario, es curioso ver cómo los niños toman fácilmente la costumbre de la higiene. Ved con qué horror ciertos niños rehusan beber en el vaso o comer con la cuchara de otra persona; cómo otros, a pesar de ser muy comilones, desprecian el bombón que ha caído al suelo; cómo a todos les da repugnancia encontrar un gusano en una fruta. La higiene alimenticia, enseñada, por ejemplo, en este período de la vida, se establece sólidamente. Los ademanes higiénicos se hacen inconscientes,

casi instintivos, y dirigen dichosamente la existencia.

Sucede de muy distinta manera con el hombre hecho, lleno de malas costumbres inveteradas y cargado de prejuicios; es difícil de corregir, y no se reeduca nunca perfectamente.

Los cirujanos saben bien que no se aprende la asepsia a partir de cierta edad; está formada por actos reflejos que han sido inculcados desde el principio de los estudios médicos; la limpieza de un cirujano depende de su primera educación. Sucede lo mismo con la higiene alimenticia.

La educación alimenticia no es útil solamente a los individuos, aprovecha a la colectividad. Por ella se trasformarán poco a poco las costumbres de los hombres, y desaparecerán ciertas enfermedades que provienen de los vicios alimenticios. Como ya hoy son excepcionales los excesos de carne a que se entregaban nuestros padres, la gota se ha hecho muy rara; está llamada a desaparecer. La obesidad, la jaqueca y ciertas diabetes, unidas a la sobrealimentación, serán suprimidas cuando los hombres se resignen a la sobriedad. Habían desaparecido en Alemania, durante la guerra, bajo el influjo de la restricción alimenticia forzada.

También el alcoholismo, con sus accidentes hepáticos, nerviosos, mentales, debería desaparecer, si las naciones tuviesen la firme voluntad de abolirle, y no deberían quedar más que algunos borrachos irreductibles, como hay algunos morfinómanos por el mundo.

En cuanto a las enfermedades infecciosas cuyo germen se introduce por el tubo digestivo—la fiebre tifoidea, el cólera, la disentería—, y a las enteritis provocadas por parásitos intestinales, son ya menos frecuentes que en otro tiempo, y están llamadas a desaparecer con los progresos de la higiene alimenticia, y, en particular, con el uso del agua de beber esterilizada. La misma tuberculosis en la proporción en que depende de la alimentación infantil, deberá disminuir.

Tal es la importancia de los resultados que pueden esperarse de la educación ali-

menticia. Si es precoz y generalizada, si se dirige a los niños y a su madre, borrarán poco a poco de la patología una serie de enfermedades que dependen de los vicios de la alimentación, mejorará la salud de los individuos y la belleza de la raza.

Alcanzará el doble fin individual y social que el filósofo Guyau señalaba a una buena educación. Hacemos, pues, de ella justamente una de nuestras primeras preocupaciones.

LA ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LAS CIENCIAS EN INGLATERRA (1)

por Margarita Comas,

Profesora en la Escuela Normal de Maestras de Santander.

Aparte diferencias de refinamiento, los primeros grados de la escuela secundaria son, respecto a los métodos de enseñanza, perfectamente comparables a sus homólogos de escuela primaria, y los últimos se parecen bastante a los de la Normal (en los llamados cursos ordinarios), así como los cursos avanzados de éstos son semejantes a los universitarios (razón por la cual no entran en nuestra línea de estudio).

De ahí que englobe en un mismo epígrafe dichos centros (escuelas primarias, secundarias y Normales) para tratar de Metodología, aun cuando las diferencias individuales sean anotadas en cada caso.

Las materias estudiadas en las escuelas primarias son, en general, *Nature Study* (casi exclusivamente Botánica), hasta el quinto grado, y en el quinto y sexto, Física y Química (niños), o Química con Economía doméstica (niñas); habiendo podido observar que, en algunos casos, el *Nature Study* resulta más educativo que en las secundarias, porque como no están tan sujetos a reglas, toques de campana, etcétera, y tienen los niños más horas con un mismo maestro, hay en ellas menos de la artificialidad de dedicar durante todo el año dos días semanales, por ejemplo, de dos y media a tres, a un asunto como éste,

(1) De la Memoria presentada a la Junta para Ampliación de Estudios.

que ofrece abundante material e interés unas veces (como en primavera) y muy poco otras, con lo cual se corre el peligro de sustituir información por observación, con tal de ocupar el tiempo, peligro tanto más grave cuanto más pequeños sean los niños.

En cuanto a la Física y Química, en las mejores escuelas vistas (generalmente *Demonstration Schols*), se unen en el primer año, no tomándose como asignaturas separadas, sino como problemas en que entran una y otra, por ejemplo: al tratar del agua, se ocupan de sus cambios de estado, de su *descomposición* por la electricidad, de la transmisión de presiones, etcétera. Usan lo que llaman el *Problem Method* de que hablaré después. En el segundo año, se ocupan más bien de Química propiamente dicha, aunque algunas veces la electricidad y el magnetismo adquieren importancia, sobre todo desde el punto de vista práctico. Las niñas suelen estudiar problemas de Química relacionados con la Economía doméstica. El tiempo mínimo es, en los últimos grados, de dos horas semanales.

El Director de una escuela primaria (*Crammer Street School*) dice en su programa que, al enseñar las Ciencias, se propone: «fomentar el interés por los fenómenos naturales, mediante el estudio de algunos de los fundamentales hechos científicos», ambos fines podrían hacerse generales para las escuelas de niños (en las de niñas he notado una tendencia exagerada a las aplicaciones caseras); pero como no siempre existe laboratorio y personal adecuado, a veces, el segundo de ellos adquiere más importancia que el primero y principal.

En las escuelas secundarias subvencionadas por el Estado, las Ciencias ocupan, por lo general, más extensión que en las otras, y su naturaleza y distribución varía mucho, según sean de chicos o de chicas.

Como consecuencia de la encuesta hecha por la *British Association for the advancement of Science* y de los casos particulares observados, sabemos que, en las de muchachos, la Biología no aparece en

el cuadro de asignaturas más que en los primeros grados, hasta los doce o trece años, como *Nature Study*, o se estudia por unos pocos muchachos, que especializan después del *Matric. Exam.* La Física y Química monopolizan todo el campo, aquélla sobre todo, repartida en un gran número de años: Medidas elementales, elementos de calor, mecánica, luz, sonido, electricidad... (Esta, generalmente en los dos finales, al prepararse para el examen.)

En las escuelas de niñas, aparte del *Nature Study*, se estudia Botánica, como asignatura principal. A veces, la Física, y más frecuentemente la Química, entran en el programa, además de la Botánica, o como sustituto de ella, en algún curso. En ciertas escuelas, la Física y Química se enseñan en las mismas líneas generales que en las de los niños; otras veces, con directa aplicación a la Economía doméstica, Higiene o Botánica.

Las *Public Schools* suelen comprender, a partir del tercero o cuarto año, parte clásica, moderna y científica (y *army* en los chicos), estudiando entonces Ciencias sólo en las dos últimas, y a veces algún pequeño grupo de alumnos del lado clásico. Esto tiende a evitarse ahora, porque se va reconociendo el valor educativo que tienen; pero se va muy despacio, por lo cual se quejan, aun los especialistas, de que el tiempo dedicado a la enseñanza de las Ciencias no es bastante, y la citada asociación, en su *Report*, pide que: «para alumnos que no especialicen, esto es, para los que están entre 12 y 16 años, aproximadamente, un término medio, de $\frac{1}{6}$ para chicos y $\frac{1}{7}$ para chicas, del número total de horas dedicadas a la enseñanza semanalmente sea empleado en trabajo científico, aparte de lo que se haga en Geografía o Matemáticas».

Tampoco en la escuela primaria están satisfechos con el estado actual de cosas, pues ha demostrado la guerra cuán útil es una *real* preparación científica, y siendo el *Scientific Training* obra larga, aunque

se pongan todos los medios posibles para interesar a la actual generación, donde hay que dirigir los principales esfuerzos es a las escuelas elementales, que es donde se educa la gran masa de futuros ciudadanos. El problema adquiere así, pues, una importancia nacional, y con este motivo, ha empezado a agitarse en periódicos y libros la cuestión del lugar que las Ciencias debían ocupar en la enseñanza; de su postergación se han ido echando la culpa, unas a otras, distintas entidades, diciendo los profesores de Ciencias que el sistema de exámenes del Gobierno, Colegios y Universidades era el responsable; quejándose, por otro lado, los industriales del poco sentido práctico de los científicos de escuela, etc.; pero al fin parece que se ha llegado a la posición más racional, de que todos tienen algo que reprocharse y que no es el defecto menor de los científicos, por el afán que tienen de encerrarse en su torre de marfil de los laboratorios, en vez de abarcar el campo, mucho mayor, de los fenómenos de la Naturaleza y progresos industriales. «La Ciencia para todos» y «Ciencia de la vida corriente» son frases que se repiten en libros, folletos, conferencias, y en este sentido van modificándose los programas, como hemos visto en algunas escuelas nacionales.

¿Por qué se estudian Ciencias en las escuelas? Desde luego, pensando en su valor educativo, la parte utilitaria propiamente dicha no ha entrado en la concepción inglesa de enseñanza secundaria, aunque ahora, a consecuencia de la guerra, se oye hablar en este sentido.

Como dice el profesor Nunn, las Ciencias reclaman, con justicia, un sitio en la escuela, únicamente porque representan un movimiento de capital importancia en la evolución del espíritu humano, no por su mayor o menor utilidad. Sirven para *humanizar* las mentes de niños y jóvenes.

Juntamente con la Literatura y el Arte, la Ciencia es una de las grandes expresiones históricas del espíritu, y, en consecuencia, tiene tanto derecho como ellas a un sitio preeminente y extensivo en el programa escolar.

El método científico, es decir, la disciplina mental producida por el estudio de las Ciencias, es, en general, lo importante; pero el método es inseparable de la materia misma estudiada, y, por lo tanto, lo que se aprende será también digno de tenerse en cuenta; de ahí que el problema es no sólo cómo hay que enseñar, sino qué hay que enseñar, para conseguir el resultado apetecido.

Por esto piden ahora con insistencia los pedagogos que la Zoografía y Fisiografía entren en el programa escolar, y por ello también se quejan de la poca importancia que la Física tiene en las escuelas de niñas.

Esta importancia concedida al método hace que el ideal de enseñanza sea colocar a los alumnos, al estudiar Ciencias, en la misma posición de espíritu que es peculiar del investigador, no para que descubran por sí mismos en unos años lo que ha requerido siglos de vida de la humanidad para su descubrimiento, sino para que al mirar a través de sus ojos y manejar sus instrumentos, adquieran para aplicarlos después a las demás cosas de la vida las cualidades de observación, raciocinio, etc., propias de un hombre de ciencia y experimenten no sólo algo de su trabajo, sino también algo de su alegre sentido de intelectual aventura.

Esto puede hacerse excitando, poniendo en movimiento en el alumno los mismos móviles que han arrastrado al investigador: admiración por la Naturaleza, curiosidad por saber cómo están hechas, cómo funcionan las cosas y afán de sistematizar. Los dos primeros es seguro existen en el niño; no lo duda nadie que haya visto a un pequeño pasarse horas enteras observando un hormiguero o deshaciendo un automóvil de juguete para ver lo que hay dentro. En cambio, el tercero es raro, y, sin embargo, es el que se ha empleado con más frecuencia.

¿Cómo se traducen estos principios en la clase de todos los días? En la enseñanza de la Física y Química, sobre todo, he observado aquí, aunque menos que en España, el empleo prematuro de clasificaciones, distinciones, generalizaciones, siste-

matización, en una palabra. El examen muy próximo, cuando se estudian estas asignaturas, tiene probablemente parte de culpa.

Sin embargo, la enseñanza científica, consistente en conferencias por el profesor, *refiriendo* experimentos que dice el libro pueden hacerse, no existe aquí. Los procedimientos observados han sido:

A) Clase, conferencia por el profesor con experimentos hechos por él, para ilustrar algún punto en particular.—Prácticas por los alumnos a otras horas y siguiendo uno de estos dos caminos en los experimentos, a elegir:

a) *Subject-Method*, que consiste en una sucesión sistemática de experimentos ordenados, una vez de palabra, otra siguiendo las indicaciones escritas, que hacen todas las alumnas a la vez, individualmente o por pares.

b) *Problem-Method*, que trata de hallar un definido propósito para cada experimento, con objeto de desarrollar el espíritu de investigación. Para ello, se plantean problemas cuya contestación ha de encontrarse experimentalmente; cada alumno trabaja a su paso, y frecuentemente trae sus propios problemas. El primero se hace, generalmente, en los cursos avanzados de las escuelas secundarias, en las Normales y en la Universidad. El segundo, mejor, pero mucho más difícil, no es tan corriente.

B) Clase corta sobre un determinado asunto, seguida de un experimento hecho por los niños, para comprobarlo; muy frecuente en las escuelas secundarias.

Los niños trabajan todos al mismo tiempo, y el maestro vigila y da indicaciones.

C) No hay clase. Trabajo sólo en el laboratorio, alrededor de problemas. Esto tiene muchos puntos de contacto con el procedimiento seguido en A), sólo que se sustituye la clase oral por lecturas o se suprime.

El límite de ello es convertir la clase en un taller, con explicaciones y aclaraciones individuales, cuando hacen falta. Así se está haciendo en algunos centros.

En general, se nota una tendencia a acostumbrar a los alumnos a interpretar el

libro y las explicaciones escritas, preparándoles así para su posterior labor.

Con la introducción del trabajo en el laboratorio y supresión en muchos casos de las clases, se ha conseguido que los muchachos trabajen por sí mismos y se interesen. Pero dicen los maestros ingleses: ha aparecido otro peligro. Como el campo que se puede abarcar es frecuentemente pequeño, los alumnos aprenden, en cierto modo, una ciencia separada del mundo, puesto que tiene que limitarse a las cosas factibles para ellos; no saben nada de los modernos descubrimientos y aplicaciones; no tienen, por decirlo así, perspectiva, y no pueden comprender la grandiosidad de lo que estudian. Como consecuencia de ello, se pide, por algunos, la introducción en la enseñanza de lo que llaman *Romance of science*, cursos de conferencias con experimentos llamativos, lectura de monografías hechas por sabios, biografía de descubridores, etc. Algo de esto está indicado en el deseo del Director de *Cromer Street School*, de unir al trabajo práctico clases con experimentos y proyecciones por el maestro.

Según el *Report* del Comité nombrado para ver la posición de las Ciencias en el sistema educativo de la Gran Bretaña: «Un buen curso general de Ciencias debe llenar dos funciones: a) Acostumbrar al niño a razonar sobre cosas que ha observado por sí mismo y desenvolver sus poderes de pensar e interpretar la evidencia (esto es lo que se propone el trabajo de laboratorio). b) Hacerle conocer a grandes líneas los importantes principios científicos con los ejemplos de fenómenos familiares que los ilustren y sus aplicaciones al servicio del hombre (conferencias, proyecciones, excursiones, lecturas, etc.).»

La realización de estos fines podría hacerse a través de la edad escolar, empezando por *Nature Study*, hasta los 12 años; Fisiografía y elementos de Ciencias, con trabajo en el laboratorio hasta los 13; principios, a esta edad, de un curso más sistemático de Ciencias, incluyendo Biología.

LA PEDAGOGÍA, ESTUDIO UNIVERSITARIO

por Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de enseñanza.

Entre la multitud de reformas proyectadas o realizadas últimamente en la enseñanza, hay muy pocas de mayor trascendencia que la que se acaba de realizar, y por la cual se crean en la mayoría de nuestras Universidades cátedras de Pedagogía, a cargo del profesorado numerario de las mismas. Este hecho, en apariencia modesto, puede significar, en efecto, nada menos que el principio de un renacimiento, o mejor dicho, de un nacimiento del estudio científico de la Pedagogía entre nosotros.

Pues para nadie es un secreto que, a pesar de que entre las llamadas profesiones liberales acaso sea la más numerosa la docente—hay en España más de 40.000 personas dedicadas a la enseñanza pública y privada en todos sus grados—, la producción pedagógica científica española es casi imperceptible. Apenas se publican al año media docena de libros de pedagogía teórica entre nosotros; no existe una sola Sociedad española de Pedagogía; tampoco contamos con revistas importantes reservadas exclusivamente al estudio científico de los problemas de la educación, y las mismas pocas conferencias que se dan sobre esta materia son más bien de carácter político o social.

Esta falta de interés que se observa por las cuestiones científicas de la educación no sólo tiene por consecuencia que carezcamos de una verdadera pedagogía española, sino que repercute también en el mismo terreno de la educación práctica, en todos sus órdenes, y es causa de que los problemas referentes a las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria se enfoquen siempre desde un punto de vista empírico, y, por tanto, que o no se resuelvan o se resuelvan mal.

Por ello, todos los intentos que se realicen para elevar el nivel científico de los estudios pedagógicos tienen que ser mirados con gran simpatía, y entre aquéllos, uno de los más acertados es, sin duda, el

emprendido por el Ministerio de Instrucción pública con su Real orden.

Y no hacemos esta afirmación arbitrariamente, sino por las experiencias que se han recogido en todas partes con ensayos y actuaciones semejantes. El país clásico de la Pedagogía es Alemania. La producción pedagógica alemana no ha tenido, en efecto, desde el siglo XVIII hasta hoy rival en ningún pueblo. Pues bien, desde entonces, y aun antes, casi todos los grandes profesores de Filosofía han explicado y explican allí, a la vez, Pedagogía, y así han dado tan formidable impulso a la producción pedagógica nacional. Baste recordar, para ello, los nombres de Kant, Fichte, Herbart, Rein, Natorp, Cohn, Spranger, Ziehen, Meumann, Stern, etc. El ejemplo de Alemania ha sido seguido más tarde por dos de los países que van a la cabeza de la Pedagogía contemporánea: los Estados Unidos e Italia, países que cuentan en todas o casi todas sus Universidades con cátedras de Pedagogía, desempeñadas unas veces en propiedad y otras por profesores de Filosofía y Psicología. Los nombres de Stanley Hall, Münsterberg, William James, Judd y Dewey y De Credaro y Giovanne Gentile son bien significativos a este respecto. En mayor o menor proporción han seguido también en una forma u otra este camino los demás países de Europa: Inglaterra (Adamson, Foster Watson, Sadler), Francia (Durkheim, Binet, Lapie, Thamin), Suiza (Claparède, Häberlin), República Argentina (Víctor Mercante), etc.

España constituía hasta ahora una excepción aquí, aunque también con una circunstancia excepcional, que confirma lo que venimos diciendo. Hasta hoy no existía en las once Universidades españolas más que una sola cátedra de Pedagogía, la de la Universidad de Madrid. Y, sin embargo, de las Universidades salen los profesores de segunda enseñanza y en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias—las más directamente relacionadas con estos estudios—se enseñan bastantes materias de menos valor científico y práctico que la Pedagogía. La circunstan-

cia excepcional que antes indicábamos es el hecho de que la mayor parte de los que se ocupan en España de cuestiones pedagógicas ha pasado por esa única cátedra de Pedagogía que existe en nuestras Universidades.

De aquí que, día tras día, hayamos venido pidiendo desde estas columnas la incorporación de la Pedagogía a los estudios superiores universitarios, y no sólo de la Pedagogía, sino también de la misma profesión docente en todos sus grados, desde el maestro primario al profesor de Universidad, lo mismo que se hace hoy con los médicos de niños y con los que se dedican al cuidado de las personas adultas. La medida tomada ahora por el Ministerio de Instrucción pública satisface la primera parte de estas aspiraciones, y tanto por lo que en sí vale como por lo que representa como iniciación para ulteriores desarrollos, tiene que ser aplaudida.

Claro es que en la aplicación de la reforma hay detalles más acertados que otros. Hemos indicado antes la escasa producción científica pedagógica que existe hoy en España. Ello revela que no contamos con demasiadas personas que tengan una decisiva autoridad en esta materia. Hubiera constituido, pues, un error crear en las Universidades cátedras con dotación propia y provistas definitivamente; con ello se habría corrido el riesgo de aumentar inútilmente el presupuesto universitario y de cerrar las puertas a los jóvenes que más tarde pudieran estar mejor preparados.

La reforma ha evitado acertadamente tal peligro, disponiendo que las cátedras sean desempeñadas por acumulación y transitoriamente, se supone, por los profesores ya existentes en las Facultades o Secciones de Filosofía y Letras. En cambio, le ha faltado a aquélla su natural complemento. Si, aparte las razones económicas, no se daban las cátedras en propiedad por no haber ahora personas de autoridad para ellas, se debería haber buscado a éstas donde se encontraran; es decir, se podía haber nombrado para desempeñar esas cátedras a profesores extranjeros.

Este es también el procedimiento que, en casos análogos al nuestro, siguieron otros pueblos (Estados Unidos, Japón, Italia), y aun ahora sigue la República Argentina con España.

Una medida tan radical como ésta habría encontrado para su realización, bastantes obstáculos, sobre todo en los medios tradicionalistas o nacionalistas universitarios. De todas suertes, al no ser dotadas ahora las cátedras, tal medida puede tomarse más tarde, cuando sean definitivamente creadas, y entonces, las mismas Universidades deberían ser las que tomaran esa iniciativa.

Las Universidades también son las que pueden buscar—si no se atreven a esa medida radical—otra solución menos ruidosa: preparar en el Extranjero, aun con los pocos medios de que ahora disponen, a jóvenes universitarios estudiosos, quienes, pasados algunos años, y después de haber dado prueba pública de su capacidad con sus publicaciones, podrían encargarse definitivamente de esas cátedras.

Pero, después de todo, éstos no son más que aspectos parciales de la reforma, que ésta ha tenido el buen sentido de no tocar y que han quedado abiertos a mejoras futuras. Lo esencial es que los estudios pedagógicos han sido resueltamente incorporados a la enseñanza superior, y que con ello se ha iniciado la posibilidad de incorporar también a ella la profesión docente primaria y de que se estudien científicamente los problemas referentes a la educación y a la enseñanza.

ENCICLOPEDIA

EL TRIBUNAL PERMANENTE DE JUSTICIA INTERNACIONAL

por R. Altamira,

Profesor en la Universidad Central.

Todos los hombres que tienen confianza en la Sociedad de las Naciones (sea o no la forma que actualmente reviste la definitiva y eficaz, dadas las ampliaciones compatibles con su esencia pacifista), convie-

nen en que en ella representa una piedra angular el Tribunal Permanente de Justicia.

La adhesión al estatuto de ese organismo, tal como se votó en Ginebra, por bastante número de Estados (en tre ellos las grandes Potencias) da la seguridad de que el Tribunal será en breve plazo un hecho, con influencia jurídica en el mundo (1). Conviene, pues, dar una idea precisa de lo que es y de lo que representa.

El estatuto ha pasado por tres momentos de elaboración; el anteproyecto redactado por el Comité Internacional de Jurisconsultos, en la Haya; el dictamen del Consejo de la Sociedad de las Naciones; el proyecto discutido y votado en la Asamblea de Ginebra.

El anteproyecto reposaba sobre tres puntos fundamentales: 1.º, distinción clara y terminante entre la función de justicia del nuevo Tribunal y la de Arbitraje del otro Permanente que ya existía en la Haya; 2.º, selección de los jueces en consideración a sus cualidades morales y técnicas, sin preocuparse de la nacionalidad a que pertenezcan; 3.º, jurisdicción obligatoria para todos los Estados que se adhiriesen al protocolo.

Este último punto fué el modificado por el Consejo, a pretexto de que suponía una alteración en el Pacto de Versalles, para la que se carecía de autorización. La Asamblea ha acordado, mediante la redacción votada del artículo 36, una fórmula que, si no es tan precisa y cerrada como la del anteproyecto, abre camino para llegar a la obligatoriedad todo lo rápidamente que consienta la verdadera disposición de espíritu de los Estados, singularmente de los grandes Estados.

El texto acordado es como sigue:

«Los Miembros de la Sociedad y los Estados mencionados en el Anejo del Pacto podrán, ya en el acto de la firma o de la ratificación del Protocolo..., ya ulteriormente, declarar que reconocen, desde luego, como obligatoria de pleno derecho y

sin convención especial, con respecto a cualquier otro Miembro o Estado que acepte igual compromiso, la jurisdicción del Tribunal sobre todas o algunas de las categorías de diferencias de orden jurídico que tengan por objeto:

»a) La interpretación de un tratado.

»b) Cualquier punto de Derecho Internacional.

»c) La realidad de todo hecho que, de comprobarse, constituiría violación de un compromiso internacional.

»d) La naturaleza o extensión de la reparación debida por la ruptura de un compromiso internacional.

«La declaración arriba mencionada podrá ser pura y simplemente o bajo condición de reciprocidad de parte de muchos o de ciertos Miembros o Estados, por un plazo determinado.»

Hasta el momento presente han reconocido la justicia obligatoria, de conformidad con el citado artículo; 18 Estados, Miembros de la Sociedad de las Naciones.

De los otros dos puntos fundamentales, el segundo ha quedado incólume en el texto del estatuto definitivo, lo que, unido a la rectificación lograda en la proposición demasiado absoluta del Consejo, en cuanto a la justicia obligatoria, asegura el triunfo de la doctrina del Comité de Jurisconsultos en buena parte, y también el cumplimiento de la finalidad de Derecho que aquel persiguió, a lo menos, en cuanto ella depende de garantías exteriores.

No ha ocurrido lo mismo en cuanto al punto primero, o sea a la radical distinción entre las funciones de justicia (propias del nuevo Tribunal) y las de Arbitraje (propias del de este nombre), porque en virtud de las diferentes maneras de acudir a la jurisdicción del de Justicia que establece el estatuto votado, en rigor muchas veces la función de aquél más bien toma el carácter de la de un Tribunal de arbitraje.

A cambio de esta mezcla de carácter en la doctrina aceptada, se ha extendido la jurisdicción del Tribunal a materias de conflictos del Trabajo y asuntos de Tránsito, para los cuales se instituyen dos salas especiales, que funcionarán, a instancia

(1) En noviembre último eran 45 los que habían firmado el Protocolo.

de las partes, en vez del Tribunal pleno y con asistencia de asesores.

En conjunto, pues, aunque se haya quebrantado algo la doctrina del Comité de Jurisconsultos, puede decirse que lo logrado es mucho en el camino de vencer todos los prejuicios seculares de las soberanías de Estados y todos los instintos violentos a que dieron rienda suelta hasta hoy los poderosos de la tierra.

Lo demás será obra de la opinión democrática del mundo, que cada vez ha de jugar un papel más decisivo en las cuestiones internacionales, si es que la Humanidad no cae en la locura suicida.

* * *

En todo este proceso de elaboración, el Estado ha ido reflejando la variedad de ideas e intereses que en cada grupo de personas y de Estados predominaba o dividía la opinión. He considerado interesante historiar esa oscilación ideológica, cuya primera etapa resumí en el folleto titulado *La Sociedad de las Naciones y el proyecto de Tribunal permanente de Justicia Internacional* (Madrid, 1920), y la conferencia sobre *El punto de vista americano en la Sociedad de las Naciones* (22 enero 1921). A ese propósito responde el libro próximo a publicarse con el título de *El proceso ideológico del proyecto de Tribunal de Justicia Internacional*, del que ofrezco a los lectores del BOLETÍN las primicias de unos cuantos capítulos. En ellos se contiene una parte de esa lucha de ideas que tanto interés reviste para el porvenir de las relaciones entre los Estados.

I

LAS MODIFICACIONES DEL CONSEJO

En el capítulo IV de la parte primera de este libro he anticipado la modificación inicial que el Consejo de la Sociedad de las Naciones hizo sufrir el Anteproyecto del Comité de jurisconsultos. A las noticias allí dadas y que se refieren singularmente a los artículos tocantes al problema de la jurisdicción obligatoria, añadiré que el Informe de M. Bourgeois comprendía tam-

bién observaciones acerca del nombramiento de los jueces, y en especial de los adventicios o circunstanciales a que se refiere el artículo 28 del Anteproyecto.

Enviado éste a los Miembros de la Sociedad de las Naciones, presentaron peticiones de reforma de alguno de los artículos, Italia (arts. 1, 3, 6, 9, 10, 16, 18, 25, 29, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 45, 52, 56 y 59), Noruega (arts. 4, 5, 6, 22, 28 y 29) y Suecia (arts. 5, 20, 22, y, como consecuencia, los 16 y 29) (1). También presentó una nota Mr. Balfour, en la cual discute profunda y discretamente la relación entre el artículo 14 del Pacto y la competencia del futuro Tribunal, así como el carácter retroactivo de ella y la declaración del francés como lengua oficial en la tramitación de los asuntos.

El Consejo, en su nueva reunión de Bruselas (20-28 octubre 1920), deliberó otra vez acerca de las modificaciones del texto de los jurisconsultos, y acordó que ellas se redujesen al de los artículos 33, 34, 35 y 56. Propuso también la adición de un nuevo artículo numerado 57 bis, y que dice así: «La decisión del Tribunal sólo es obligatoria para las partes litigantes y con relación al caso resuelto.»

Las modificaciones reproducen la doctrina de las propuestas por M. Bourgeois respecto de los artículos 33 y 34 (2) y añaden estas otras dos:

«Art. 35. En los límites de su competencia, tal como queda determinada por el artículo 34, el Tribunal aplicará en orden sucesivo:

»1. Las convenciones internacionales generales o especiales, que establecen reglas expresamente reconocidas por los Estados litigantes;

»2. La costumbre internacional, testimonio de una práctica común aceptada como ley;

»3. Los principios generales del Derecho reconocidos por las naciones civilizadas;

(1) Ni la petición de Noruega ni la de Suecia eran oficiales, según declararon después, en la Asamblea, los respectivos delegados.

(2) En la sesión de Bruselas fué también M. Bourgeois quien redactó el informe aprobado en la sesión del 27 de octubre.

»4. Sin perjuicio de lo que dispone el artículo 57 bis, las decisiones judiciales y la doctrina de los publicistas más calificados, como medio auxiliar para determinar las reglas de Derecho.

«Art. 56. Si la sentencia no expresa en todo o en parte la opinión unánime de los jueces, los disidentes tienen derecho a unir a ella la expresión de su opinión individual.»

Como se ve, desaparece en estas enmiendas el principio de la justicia obligatoria; se ratifica la sujeción del Tribunal, en cuanto a jurisdicción y competencia, a los términos del Pacto, y, de conformidad con el nuevo artículo 57, se varía ligeramente la redacción del número 4 del artículo 35.

Sustancialmente, pues, sólo los artículos 33 y 34 sufrieron un cambio de doctrina. Las opiniones que llamaríamos conservadoras de extrema prudencia, que en las deliberaciones del Comité de jurisconsultos se habían producido sin lograr mayoría, triunfaban en el Consejo.

Como consecuencia natural de este cambio, el Consejo añadió, al frente del capítulo de *Procedimiento*, un artículo (numerado 36 bis), cuyo texto dice:

«Art. 36 bis. Cuando las partes litigantes se ponen de acuerdo para someter su diferencia al Tribunal permanente de Justicia Internacional, éste aplicará, en primer término, las reglas de procedimiento previstas por el compromiso, y en segundo lugar, las de la Convención de La Haya de 1907 para el arreglo pacífico de los conflictos internacionales, en la medida en que sean aplicables, con tal de que en ningún caso las reglas citadas contradigan las disposiciones de los artículos 1, 36, 37, 39, 49 y 59 de la presente Convención.»

Por último, la cuestión del idioma oficial se resolvió en el sentido de la reclamación inglesa, lo cual obligó a redactar de nuevo el artículo 37 del Anteproyecto, en la siguiente forma:

«Art. 37. Los idiomas oficiales del Tribunal serán el francés y el inglés. Si las partes convienen en que todo el procedimiento se siga en francés, la sentencia se redactará en este idioma. Si las partes

convienen en que todo el procedimiento se siga en inglés, la sentencia se redactará en ese idioma.

»A falta de acuerdo que fije el idioma que ha de usarse, las partes podrán emplear en sus respectivas defensas el que prefieran de aquellos dos, y la sentencia se dará en francés y en inglés.

»En este caso, el Tribunal designará, al propio tiempo, cuál de los dos textos hará fe.

»El Tribunal podrá, a petición de las partes, autorizar el empleo de otro idioma que no sea el francés o el inglés.»

En las proposiciones adicionales votadas por el Comité, el Consejo no introdujo modificación alguna. Se limitó a completarlas con una cuarta proposición que dice:

«La Sociedad de las Naciones recomienda que si se convoca la Conferencia para el progreso del Derecho internacional, se le encargue el estudio y fijación de las modalidades en virtud de las que podría conferirse al Tribunal permanente de Justicia Internacional la competencia de estatuir, sin convención especial (previa), en casos distintos de aquellos en que, por virtud de los tratados en vigor, tiene competencia el Tribunal sin necesidad de acuerdo de las partes.»

Como se ve, esta proposición expresa el pensamiento de M. Bourgeois, propicio a que la modificación propuesta por él, y cuyo razonamiento expuse antes, desaparezca en su día, restaurando la doctrina del Anteproyecto.

II

LAS ENMIENDAS AL PROYECTO DEL CONSEJO

Presentado el nuevo texto a la Sociedad de las Naciones, que iba a celebrar su primera Asamblea, diferentes Delegaciones formularon enmiendas a varios artículos. La Delegación Argentina, que anteriormente había ya expresado sus ideas fundamentales acerca del Tribunal (1), pidió

(1) Véanse los datos de mi Conferencia sobre *El punto de vista americano en la Sociedad de las Naciones*, Madrid, enero de 1921.

reforma de 16 artículos, y propuso uno nuevo. Las diferencias principales con el texto del Comité y el del Consejo, en los puntos esenciales de doctrina, consistían: en encomendar la propuesta de jueces directamente a los Gobiernos; en suprimir el Tribunal permanente de Arbitraje; en corregir el párrafo segundo del artículo 12 impidiendo la votación de personas no comprendidas en la lista de presentación (1); en la restauración del principio de la justicia obligatoria conforme al artículo 33 del Anteproyecto, y en la consiguiente modificación de la reforma del 34, votada por el Consejo, aunque en sentido que a la vez amplía y limita la doctrina del Comité (2), y en la vuelta, sustancialmente, al texto primitivo del artículo 35, añadiéndole un número comprensivo de «las reglas elaboradas por la Asamblea de la Sociedad de las Naciones en su función de codificación del Derecho Internacional».

El artículo cuya adición propuso (con el número 63) la Delegación argentina dice así: «La sentencia definitiva del Tribunal es obligatoria para los Estados litigantes. El Estado que se negase a cumplirla será excluido de la Sociedad de las Naciones. Si el incumplimiento trajese peligro de perturbar la paz, la Asamblea y el Consejo podrán aplicar las medidas previstas».

La Delegación británica propuso, entre otras enmiendas de pormenor, las siguientes, que son sustanciales: supresión de los jueces suplentes (lo mismo había pedido Italia); supresión del artículo 6.º (también

(1) Recuérdese que esta es la doctrina que yo defendí en el Comité de jurisconsultos.

(2) Es interesante conocer el texto de esa enmienda. «El Tribunal es competente para estatuir, sin necesidad de convención especial, sobre cualquier clase de conflictos que se produzcan entre Estados, Miembros de la Sociedad de las Naciones, excepto sobre las cuestiones que afecten a preceptos constitucionales de los Estados litigantes.—En ningún caso podrá el Tribunal sentenciar acerca de la validez o nulidad de las sentencias dadas por los Tribunales de los Estados signatarios, dentro de su respectiva competencia.—El Tribunal conocerá también de las infracciones de las reglas y usos de la guerra, y en estos casos aplicará las sanciones establecidas por el Convenio general o especial de las partes o por la Asamblea de la Sociedad de las Naciones o por la costumbre internacional.» En lo que sigue, la enmienda restablece el texto del Comité.

pedida por otros países), y adición, entre los asuntos de competencia, de los comprendidos en la Parte XIII (trabajo) y en la XII (puertos, ríos, ferrocarriles) del Tratado de Versalles. Esta novedad, muy interesante, la consideraré especialmente luego, al tratar de la petición hecha por la Oficina Internacional del Trabajo.

Además, la Delegación británica planteó una cuestión grave con referencia al texto del artículo 31. Dice éste: «El Tribunal enjuicia y sentencia litigios entre Estados», es decir, sólo entre Estados, no entre un Estado y un particular. Y la Delegación pregunta si eso quiere decir que pueden ser partes ante el Tribunal un grupo de Estados o el Consejo de la Sociedad de las Naciones, advirtiendo que la cuestión tiene importancia para la aplicación de los Tratados de las Minorías.

Las enmiendas propuestas por la Delegación canadiense no afectan a puntos sustanciales de doctrina, salvo el de la presentación de candidatos sólo por los Gobiernos.

La Delegación colombiana presentó una nueva redacción del artículo 3.º, en la siguiente forma, digna de meditarse, aunque contradice abiertamente el criterio fundamental del Anteproyecto, trocándolo en otro de carácter político: «El Tribunal se compondrá de quince jueces titulares y seis suplentes, a saber: ocho titulares y tres suplentes de nacionalidad europea; cinco titulares y dos suplentes de nacionalidad americana; dos titulares y un suplente de nacionalidad asiática o africana». Respecto de los artículos 33 y 34, pide la restauración del texto del Comité de jurisconsultos.

La Delegación española (cito conforme al orden de numeración de los documentos) sólo propuso una enmienda encaminada a obtener el empleo de cualquier idioma distinto del francés y el inglés, a petición de una de las partes. No hay para qué decir que el punto de mira principal era el castellano.

La Delegación de la República de Panamá propuso la vuelta a la doctrina del Comité en los artículos 33 y 34.

Consideración especial merece, como ya he indicado antes, la nota de la Oficina Internacional del Trabajo, encaminada a reformar también, y más principalmente a innovar, el proyecto del Consejo, introduciendo los asuntos que constituyen el campo propio de esta Oficina.

Una primera tentativa en ese sentido había sido hecha por el Director de aquel centro en carta dirigida, con fecha 20 de febrero de 1920, al Secretario general de la Sociedad de las Naciones y por éste transmitida al Comité de Jurisconsultos. Yo llamé la atención de mis compañeros sobre aquel escrito en la sesión de 29 de junio; pero la opinión de ellos fué (quizá por la forma en que llegó a nosotros la carta) que no nos competía examinar el asunto.

La nota presentada a la primera Asamblea lo planteó con toda claridad. Es su punto de partida el propio Tratado de Versalles, que en sus artículos 415, 416, 417, 418, 419 y 423 reconoce la competencia del Tribunal de Justicia Internacional en las reclamaciones relativas a las cuestiones del trabajo. De ahí consecuencias ineludibles en punto a la organización y funcionamiento del Tribunal.

En primer término—dice la nota—en cuanto a las condiciones requeridas en los jueces. «Es cierto que los asuntos relativos al trabajo que se someterán al conocimiento del Tribunal permanente de Justicia Internacional deberán ser examinados por jurisconsultos competentes en materias de Derecho Internacional; pero igualmente es indispensable que sean llamados a conocer de esos asuntos especialistas en materia de legislación del trabajo y en cuestiones sociales.»

Para responder a esa doble necesidad, parece útil prever la constitución, en el seno del Tribunal permanente de Justicia Internacional, de una sección especial a la que se remitan todas las causas relativas al trabajo o a la organización internacional de éste. Esta sección especial deberá contener, no sólo jueces extraídos de la sección general del Tribunal—es decir, magistrados que posean una competencia notoria en materia de Derecho internacio-

nal—, sino también jueces designados en razón de su competencia en materia de legislación del trabajo y de cuestiones sociales, y *conocidos por su imparcialidad respecto de las diferentes tendencias económicas*.

A continuación la nota saca las consecuencias ineludibles en punto a la elección de esos jueces especiales e intervención de la Oficina en el funcionamiento de la sección propuesta. Todo ello se traduce en enmiendas a los artículos 2.º, 3.º, 4.º, 28, 31, 32, 36, 38, 40 y 60 y en la presentación de varios artículos nuevos, que completan la doctrina del proyecto con todo lo referente al grupo de asuntos que se desea incorporar a la jurisdicción del Tribunal.

Estimo innecesarios los pormenores, porque basta la indicación del propósito y la base de que arranca para comprender la orientación de aquéllos. De su importancia es ocioso hablar. Bien la comprenderán todos mis lectores, e igualmente fué comprendida por la Asamblea, según veremos más adelante.

III

LA DISCUSIÓN DEL PROYECTO EN LA TERCERA COMISIÓN DE LA ASAMBLEA.—SESIONES PRELIMINARES

Reunida la Asamblea de la Sociedad de las Naciones, a ella correspondía el examen del proyecto, una vez corridos los trámites anteriores. Dentro de ella, el asunto pertenecía a la Tercera Comisión. Esta se reunió en 17 de noviembre de 1920, y, una vez constituida, nombró Presidente suyo a M. León Bourgeois, y Vicepresidente, al jurisconsulto portugués don Alfonso Costa.

Formaban parte de ella treinta y cinco naciones, representadas por otros tantos delegados, entre los cuales figuraron cinco de los jurisconsultos que habían contribuído, en el Comité de La Haya, a la redacción del anteproyecto, a saber, por orden alfabético de Estados: Sres. Fernández, Ricci-Busatti, Adatci, Hagerup y Loder. Era de esperar, por tanto, que el texto

primitivo, y, sobre todo, la doctrina en él fundamental de los artículos 33 y 34, encontrase una enérgica defensa, para cuyo apoyo podría contarse con los delegados de aquellos países que en sus enmiendas, como ya hemos visto, pedían la reposición del principio de la justicia obligatoria.

Al dirigirse por primera vez M. Bourgeois a la Comisión en su calidad de Presidente de ella, redujo a seis los puntos o cuestiones que podrían suscitar debates fundamentales, a saber: Carácter obligatorio de la competencia del Tribunal. Competencia en materia de presas marítimas. Derecho de intervención en varios aspectos. Cuestión de los jueces nacionales. Modo de nombramiento de los jueces. Condiciones económicas de éstos.

Comenzó en seguida una discusión general de doctrina, que ocupó tres sesiones (2.^a a 4.^a). En ellas lucharon nuevamente los dos principios que en La Haya habían constituido una de las principales preocupaciones del Comité de juriconsultos: el de la justicia obligatoria del Tribunal y el de la competencia restringida, principalmente por consideración al Pacto y a las dificultades y peligros que la reforma inmediata de éste suponía.

Defendieron el primero los delegados de Panamá, Argentina, Brasil, Portugal, Colombia y Bélgica. El segundo, los de Japón, Grecia, Suiza, Africa del Sur e Imperio Británico. Se mostraron dispuestos a aceptar las enmiendas del Consejo sobre este punto, no obstante ser partidarios de la justicia obligatoria, los de Noruega y Holanda. El razonamiento de este último (Dr. Loder), tan partidario en La Haya de la justicia obligatoria, es una buena muestra de la necesidad de transacción en que a veces colocan las circunstancias para salvar lo principal de un propósito, a saber, en este caso, que el Tribunal llegase a ser un hecho. De no aceptar el proyecto del Consejo, el Dr. Loder creía posible el riesgo de producir «un desacuerdo entre algunas Potencias y no conseguir ningún resultado práctico».

En efecto; la posición de los países de habla inglesa presentes en la Asamblea, y

del Japón, parecía irreductible. Lo mismo podía decirse de los otros Estados que en el Consejo votaron las enmiendas propuestas por M. Bourgeois.

Sin embargo, es importante observar que nadie adoptó una posición absolutamente negativa. Ya conocemos las reservas de M. Bourgeois en cuanto al principio mismo de la justicia obligatoria. Aparte la cuestión (en buena doctrina, secundaria) de si el Anteproyecto del Comité modifica o no la letra y el espíritu del Pacto, en lo cual hubo opiniones diversas, los más tenaces defensores del principio adoptado por el Consejo lo defendían con carácter circunstancial. Así, lord Robert Cecil, delegado del Africa del Sur, hizo constar (sesión 3.^a) que él era «de los creyentes en el porvenir». En consecuencia, «espera que llegará el momento en que las naciones se mostrarán dispuestas a someter todas sus cuestiones a la decisión de tribunales puramente jurídicos, y a reconocer por sí mismas la competencia obligatoria de éstos. Pero aun no hemos llegado a ese ideal en el desarrollo presente del mundo». Y añadió: «Si el Tribunal se compone de jueces de reputación universal, su jurisdicción se irá extendiendo gradualmente. Es preciso dejar que instituciones tan verdaderamente importantes como el Tribunal, de Justicia Internacional, se desarrollen orgánicamente. Los comienzos de ese Tribunal son felices, puesto que su nacimiento es saludado con la aprobación general del mundo y puesto que se le concede jurisdicción obligatoria en las cuestiones de Trabajo, Minorías y Tránsito. Si se tratase de extender a más desde ahora su jurisdicción, podría ponerse en peligro la misma existencia del Tribunal.»

Lord Robert Cecil volvió a esgrimir el discutido concepto de los «intereses vitales», comprensivo de las cuestiones que conviene sustraer a un procedimiento jurídico. El delegado noruego, Sr. Hagerup, no obstante la posición de prudencia adoptada por él (de conformidad con las instrucciones de su Gobierno), contestó al delegado sudafricano que «no es exacto decir que ningún Estado se halle dispuesto

a renunciar a la reserva de los intereses vitales.» Recordó a ese propósito algunos Tratados generales de arbitraje, entre otros los celebrados entre Dinamarca, Holanda e Italia, y cómo, en 1917, la Gran Bretaña se mostró dispuesta a someter al arbitraje, sin reserva alguna, la interpretación de ciertos Tratados.

El punto volvió a ser discutido entre el delegado de Bélgica, M. de Lafontaine y el de la Gran Bretaña, Sir Cecil Hurst. A juicio de éste (en contestación al Dr. Loder, para quien el artículo 14 del Pacto no excluye la jurisdicción obligatoria del Tribunal), la intención de los redactores del Pacto no ha podido ser la de crear un Tribunal ante el que un Estado pueda llevar a otro a la fuerza, sin que medie entre ellos convención previa o acuerdo especial. Y confundiendo un poco, a mi entender, la función del Tribunal de Justicia con el arbitraje, añadió: «Si se quiere realizar el principio del arbitraje obligatorio, hay que resignarse a llegar a ese punto mediante convenciones especiales entre los Estados. Tal fué la lección de 1907». M. Lafontaine le arguyó, 1.º, que el artículo 13 del Pacto establece ya el arbitraje obligatorio; 2.º, que si todos los Estados celebran entre sí tratados particulares de arbitraje, serían necesarios 1 580 para completar el sistema. Precisamente porque desde 1907 no se han celebrado más de 180 a 190 tratados, es por lo que se ha sentido la necesidad de aceptar uno general.

Para regularizar la discusión, la Comisión tercera nombró una Subcomisión ponente. Es interesante saber quiénes la compusieron. Como miembros del Comité de jurisconsultos, los Sres. Adatci, Fernández, Hagerup, Loder y Ricci Busatti, Como miembros de la Comisión tercera, nombrados por la mesa, los Sres. Doherty, Fromageot, Huber, Hurst y Polotis.

(Continuará.)

INSTITUCION

IN MEMORIAM

LOS «ESTUDIOS JURÍDICOS Y POLÍTICOS», DE FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

por Juan Caballero Rodríguez.

La política. —El insigne pensador fustiga severamente la falta de base de la política al uso. Compara, con el tacto en él peculiar, la política antigua con la nueva, tomando como eje el doctrinarismo que carece de realidad tangible y de ideología bien tamizada, y la sensatez inglesa que, sin buscar oropeles constitucionales, va injertando en la vida común aquellos principios que emanan del pueblo con la virtualidad de su conciencia. Refuerza sus opiniones con las de multitud de pensadores extranjeros, dando una erudición sobre la materia, tan rica y variada como oportuna y congruente. Aunque parece apoyarse en el krausismo, pues en él encuentra a menudo la confirmación de sus ideas, dista de tomarlo como credo cerrado de su actuación. Lejos de ello, constituye una hermosa faceta de esa doctrina con carácter propio. Se percibe en nuestro ilustre compatriota algo de lo que representó en esa agrupación el renombrado Tiberghien: un gran maestro que humildemente se cobija en cabaña ajena, teniendo solar y materiales de construcción para edificar casa propia.

Después de exponer las diferentes tendencias de los partidos y de los pensadores más famosos de la vecina Francia, tan discordes e inestables en su renovadora revolución, dice el Sr. Giner de los Ríos (página 69): «Principios maduramente reflexionados eran menester, no relámpagos fugaces, como los intervalos lúcidos de la locura; indagar qué es el Estado, cuáles

(1) El autor de este trabajo viene estudiando cuidadosa y detenidamente todas las «Obras completas» de nuestro Fundador en diferentes publicaciones. El presente artículo es un trozo del que ha dedicado a la última que ha visto la luz.—N. de la R.

son su misión, sus elementos, sus condiciones esenciales, las leyes de su vida: «una ciencia política», en suma, que no podía preparar sino el socialismo, ni dar sino la filosofía». La gárrula infecundidad de los políticos, su incompreensión de las cosas y el escaso bagaje de la ciencia de gobernar los pueblos, que tiene por sostén la psicología de las distintas capas sociales y los principios inmanentes de la Humanidad, norte seguro de toda reforma, causan multitud de trastornos, entorpecen la evolución perfecta de las masas y motivan leyes sin tino que obstruyen el progreso. Sólo encomendando a las especialidades el timón de sus respectivas materias, siempre purificado con la sanción de las Cortes, habrá la ciencia que el autor echa de menos, el máximo acierto en las disposiciones, la requerida responsabilidad en el llamado Poder ejecutivo. Porque, ¿cuál puede exigirse a esos ministros universales que lo mismo saben de Marina que de Fomento, Hacienda, Instrucción pública...? ¡Parece juego de niños! Por eso son imprescindibles tantos centros consultivos, tantas Juntas y Subjuntas, y ese inacabable arsenal de empleados.

Sin competencia para despachar los asuntos de los ministerios, y sin orientación con nervio que diera estabilidad a sus disposiciones, los políticos se han entretenido en zurcir ideas «para ir viviendo»: «De esta suerte, lo mismo los hombres del altar y el trono que los que no querían ni trono ni altar, los llamados conservadores como los llamados liberales, han concordado en las bases y común sentido de sus opuestas afirmaciones con la política del término medio, a la cual pertenece, cuando menos, el honor de haber intentado el concierto entre ambas tendencias, equilibrando los elementos en ellas respectivamente preponderantes». (Pág. 74.) ¡Qué ciencia, qué principios ni qué ideales! Destruyamos cuanto bueno contuvieren los programas, midiendo los pasos para no destruir el justo medio. ¡Oh, la política de balancín!... Pero de balancín caótico, de risible raquitismo, que marca un arco diminuto, lo cual supone como esencia vivir en perdurable

estancamiento. ¿Qué extraño es que a menudo asome la revolución e intimide a semejante padrón de ignominia? Entonces imponen el orden por la fuerza y hablan tímidamente de libertad, de una libertad externa que no se asusta de brutalidades; porque nuestros políticos no han llegado a concebir que la verdadera es la interior, la que hace autónomo al individuo por «librarle» de la ignorancia, del egoísmo y de los pecados antisociales. Esta tiene su origen en una enseñanza «genuinamente libertadora» de esa plaga detestable e infecunda.

«La idea fundamental de la política es, ante todo e inmediatamente, no la de orden, ni la de libertad, ni la de equilibrio de la libertad con el orden, sino — como en todo género de asuntos — la de su objeto mismo; la idea del Estado, ya que la «Ciencia del Estado» es a la que se llama «Política». (Págs. 75 y 76.)

Del miedo y de la incompetencia nace, con legítimo título, la desconfianza, que siembra los espíritus de zozobras y de espanto. «A este sistema de desconfianza se deben infinitas aberraciones del liberalismo. Por desconfianza del rey, inmixción del Parlamento en sus asuntos personales y domésticos; por desconfianza del Parlamento, inmixción del rey en la composición del Senado; por desconfianza del Senado, privilegios de la otra Cámara en asuntos de capital interés; por desconfianza de los Tribunales, lo contencioso-administrativo y enjuiciamiento especial para los ministros y altos funcionarios; por desconfianza del Municipio y la Provincia, centralización; y no tienen otro origen el censo electoral, y el de elegibilidad y la falsa inteligencia de la inmunidad, real y parlamentaria, y la indiscutibilidad de las sentencias judiciales, y las trabas de la imprenta y de la asociación, y tantos otros impedimentos, en fin, de la libertad y de la política constitucional y representativa.» ¿Dónde iremos con ese sistema? Los términos medios son siempre tímidos para las reformas, aun para aquellas que habían de preparar a las nuevas generaciones para una política pura y desinteresada. Esa libertad de las leyes, tanto más cuanto

más tímida sea, tiene un instrumento único de capacitación, que es la Pedagogía. Sin ésta nada útil conseguirá aquella otra. Y la desconfianza es el signo más elocuente de la inestabilidad de los Poderes: ¡los términos medios son terribles! No hay otra medicina al mal que intensa educación del pueblo para que brille pura la democracia. Una y otra deben constituir al eje central de toda política. Mediante ellas, el ciudadano interviene en los asuntos del común con criterio propio, y no admite fácilmente el caos en la organización de los servicios; pesa y mide los deberes y derechos, y todo se ilumina con el fulgor de la conciencia.

«El claro y distinto reconocimiento del Estado, como la comunidad jurídica; de la vida del derecho, como su fin real; de la acción consiguiente del todo social mismo para cumplir este fin; del modo peculiar de esta acción, a diferencia de la acción del individuo..., todos estos precedentes les hubieran llevado, por necesidad, a determinar el fundamento, verdadero sentido de la representación política, aplicando después este principio a las funciones esenciales y permanentes de los diversos órganos particulares del Estado (Poderes), al lado de las cuales todas aquellas que se refieren a la mutua inspección y recíproca seguridad y defensa de éstos entre sí, cuando no totalmente inútiles, aparecen por demás secundarias y subalternas, y hasta tal punto accidentales, que pueden trascurrir siglos enteros sin que sea menester ejercitarlas.» (Páginas 142 y 143.) Y con tales principios, es evidente que aquello que por cardinal se reputa, cuales son los Poderes del Estado, queda bien—lo mejor que es dable desde el punto de vista científico que el autor proclama como imprescindible—con la especialización como norma para instituirlos. Sobre ser lógica esa autonomía que se otorga a las profesiones, que han de conocer infinitamente mejor sus necesidades, y las que el progreso peculiar de cada una requiere, que la ignara grey política que todo lo revuelve sin orden ni concierto, semejante determinismo gubernamental acaba con las taifas que periódicamente esperan el botín para sa-

ciar sus apetitos y a las veces monstruosas voracidades; el tinglado de la yerno-cracia y del nepotismo se derrumba casi del todo, y el oficio de politiquear queda reducido a la mínima expresión. Determinado así el fundamento de los Poderes nacionales, la ciencia fluiría de los Ministerios espontánea y llena de atractivos; se simplificaría la burocracia, no tan incapaz ni culpable como aseguran los mismos que por su idiotez la hacen precisa, al suprimirse por innecesarios todos los centros consultivos e informadores de trámite; se someterían a las Cortes, en que no habían de intervenir los ministros sino para dar cuenta de sus actos y gestiones, proyectos de evidente regeneración patria, enviados por oficio en que constase la conformidad del Gobierno; se impulsaría de modo considerable el adelanto en razón a que teniendo su poder propio aquellas manifestaciones de importancia social más tangible, se entregarían a intenso trabajo artistas e industriales, científicos y filósofos, maestros y agricultores...

Lo dicho respecto de un Estado, cualquiera que su extensión fuere, puede aplicarse a todos los Estados, a la Humanidad entera. Porque «allí donde existe un ser capaz de obligación jurídica, allí existe un Estado; lejos de constituir la nación el único digno de tal nombre... Cada persona y círculo de personas, individuo, familia, ciudad, corporación, comarca, nacionalidad, sociedad de naciones, forma al punto una esfera de derecho, un estado inviolable en sus relaciones internas, con autoridad suficiente para su propio Gobierno, bajo la protección de los Estados superiores a que como miembro, al par independiente y subordinado, pertenece.» (Pág. 174.) No se puede dar mayor energía a los conceptos. fuente más pura a la libertad, base más firme a la autonomía. Como estos trabajos se dieron a la estampa en los años de 1868 al 72, pudieron, debieron ser la sustancia ideológica de la revolución de setiembre. Estos cincelados párrafos de literatura política traen a la mente el nombre de otro ilustre escritor, honrado sociólogo, severo moralista de las costumbres públicas, el

de D. Francisco Pi y Margall. Fué éste el apóstol más inspirado de la autonomía; pero nada ni mejor pudo decir sobre ella de lo que significan las precedentes palabras de D. Francisco Giner de los Ríos.

No hay más sino que ese concepto de autonomía exige una cultura superior a la que en general tienen los ciudadanos para hacerla verdaderamente orgánica. Lo interior de cada estado individual y colectivo anhela regímenes de propias leyes. Si estudiáramos las personas en condición de poder proclamar aquellos preceptos regulatorios de nuestras acciones (autonomía), para nada necesitábamos los principios de moral que proceden del exterior. Por otra parte, a los estados superiores (el familiar para el individuo, el del Municipio para el familiar...), incumbe estatuir los módulos relativos y dar las leyes de convivencia. De aquí que el Sr. Giner juzgue a todos los que tuvieren alguno de más amplia esfera, independientes a la par que subordinados. Sin lo último no se establecería una nación propiamente dicha, que exige de las agrupaciones internas espiritualidad común que dé la impresión clara y ostensible de pertenecer a un todo armónico. Y si los diferente estadios anímicos de un país no se aperciben a recibir con plena conciencia y manifiesto regocijo, siquiera lo más selecto de cada uno de ellos, la autonomía u otra reforma cualquiera debe suspenderse hasta que el instrumento pedagógico prepare las generaciones para el oportuno avance en el orden que se requiere; bien entendido que será un crimen detener o desviar la enseñanza.

«Podrá el celo generoso del legislador indiscreto llegar a traducir en fórmulas solemnes las ideas que en su mente acaricia; pero esa voluntad impuesta, por bien intencionada que sea, si olvida el estado de la sociedad, si desdeña hallar medios artísticos para preparar la transición al ideal histórico que persigue, en vano esperará ver aceptados por el pueblo sus principios como norma «real» de su conducta; la violación abierta de las nuevas leyes por el tácito acuerdo de todos los elementos del Estado, o su astuto falseamiento en el

caso de que alguno de éstos se oponga a esa violación con fuerza insuperable, mostrarán al punto el cardinal divorcio entre la ley y las condiciones efectivas de la vida social; divorcio imposible de prevenir por la multiplicación casuística de las prescripciones legales ni por la severidad de las penas señaladas a las trasgresiones.» (Páginas 176 y 177.)

La razón de ello es obvia para quien esté bien penetrado de que cada estadio psíquico reclama sus genuinas leyes; como en cada edad de la persona son precisas diferentes costumbres y hasta distinta alimentación. En tanto no nivele los espíritus de las masas la Pedagogía, no se acercarán los estadios ni los anhelos de homogénea gubernamentalidad.

(*El Liberal*, de Barcelona.)

CORPORACION DE ANTIGUOS ALUMNOS

Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1921, leída y aprobada en la sesión del 22 de marzo de 1922.

INGRESOS

	Pesetas.
Saldo anterior (1)	2.747
Recaudado durante el año.....	2.345
Devuelto por un Antiguo Alumno, por saldo del anticipo que recibió de la C. A.....	700
Devuelto por otro Antiguo Alumno, por saldo del anticipo que recibió de la C. A.....	500
TOTAL.....	6.292

GASTOS

Auxilio de 100 pesetas mensuales a la Institución.....	1.200
Donativo de cinco pesetas mensua- les a la Sociedad «Fraternidad Cívica».....	60
Donativo de 10 pesetas mensuales a la Biblioteca circulante para niños de la Institución	120

(1) Véase el número 733 del BOLETÍN, correspondiente a abril de 1921.

	Pesetas.
Donativo de dos pesetas mensuales al Protectorado del Niño Delincuente.....	24
Donativo de 25 pesetas mensuales para la viuda de un profesor de la Institución.....	300
Cuota para la suscripción organizada con objeto de arreglar la tumba de D. Francisco Giner.....	250
Anticipo a un profesor de la Institución.....	1.201
Suscripción al <i>Boletín de la Federación Abolicionista</i> (10 francos suizos).....	12,65
A Román Serrano, por cobranza...	125
Talonarios para recibos.....	19
Gastos de correo.....	1,85
TOTAL.....	3.313,50
Saldo a favor de la Corporación, en 1.º de enero de 1922.....	2.978,50

El Tesorero, JOSÉ ONTAÑÓN Y VALIENTE.—V.º B.º: El Presidente, MARQUÉS DE PALOMARES DE DUERO.

LIBROS RECIBIDOS

Azcárate Flórez (Pablo de).—*La guerra y los servicios públicos de carácter industrial*.—Madrid, 1921.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Cogolludo (José).—*Contribución al conocimiento de las zoocecidias de España*.—Madrid, 1921.—Don. de id.

Hernández-Pacheco (Eduardo).—*La llanura manchega y sus mamíferos fósiles*.—Madrid, 1921.—Don. de idem.

Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura.—*Escola del Mar*.—Barcelona, 1921.—Don. del Ayuntamiento.

Idem.—*Llibre de Mar*. Dos ejemplares. Barcelona, 1921.—Don. de idem.

Idem.—*El Ayuntamiento de Barcelona y la Universidad de Lovaina*.—Don. de idem.

Marqués de Villaviciosa de Asturias y Conde de Romanones.—*Parques nacionales. Proposición de ley y Discursos*.—Madrid, R. Velasco.—Don. de los autores.

Aguado Rico (Fernando).—*Proyecto*

para la creación y régimen de Escuelas de Artes y Oficios y Escuelas Industriales.—Habana, Gastou, Burgay y Compañía.—Don. del autor.

Instituto de Reformas Sociales.—*La intervención obrera en las industrias. El conflicto de los metalúrgicos en Italia*. Madrid, Minuesa, 1921.—Don. de idem.

Idem.—*Ley de 12 de junio de 1911 relativa a construcción de casas baratas*. Madrid, Minuesa, 1921.—Don. del Instituto.

Idem.—*Información legislativa española y extranjera sobre contrato del trabajo*.—Madrid, Minuesa, 1921.—Donativo de idem.

Carandell (Juan).—*Las teorías cosmogónicas y físicas modernas y sus relaciones con la geología*.—Cabra (Córdoba), M. Cordón, 1921.—Don. del autor.

Jiménez (Ricardo).—*Colegio de Cartago*.—San José de Costa Rica, 1921.—Donativo de D. J. García Monje.

Collado (E.).—*Participación de la microglía en el substratum patológico de la rabia*.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

López Enriquez (Manuel).—*Sobre el aparato reticular de Golgi y otros retículos de los elementos del cristalino*.—Don. de idem.

Río Hortega (P. del).—*Sobre las variaciones morfológicas del centrosoma*.—Don. de idem.

Idem.—*El «tercer elemento» de los centros nerviosos. Poder fagocitario y movilidad de la microglía*.—Don. de idem.

Idem.—*Coloración rápida de tejidos normales y patológicos con carbonato de plata amoniacoal*.—Don. de idem.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Memoria correspondiente a los años 1918 y 1919*.—Madrid, 1920.—Don. de id.

Gallardo (Dr. Angel).—*Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales de la República Argentina. Año 1920*.—Buenos Aires, 1921.—Donativo del Consejo Nacional de Educación.