

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
ATENEU BARCELONÉS

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad é 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, 8.

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira á reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.— Suscripción anual: para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.— Extranjero y América, 20.— Número suelto, 1.— Se publica un vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira á los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.— Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XXXII.

MADRID, 31 DE OCTUBRE DE 1908.

NÚM. 583.

SUMARIO

Guillermo Cifre, por M. C. B., pág. 289.

PEDAGOGÍA

Relaciones de la Pedagogía con la Psicología y con Ética, por D. Martín Navarro, pág. 291.— La educación moral en la escuela, por George Edmund Myers, pág. 297.— La obra de la cultura, Ética y Educación, por D. Fernando del Río, página 303.— Revista de Revistas: Alemania: «Zeitschrift für Schulgesundheitspflege», por D. J. Ontañón, pág. 305.— Francia: «Revue Internationale de l'Enseignement», por D. D. Barnés, pág. 310.— «Revue pédagogique», por Don Leopoldo Palacios, pág. 311.

ENCICLOPEDIA

Notas sobre la crisis del Derecho político, por Don Adolfo Posada, pág. 315.

INSTITUCIÓN

Correspondencia, pág. 320.

GUILLERMO CIFRE

Para la INSTITUCIÓN, otro de la víspera, más aún que de la primera hora. Para su patria, y especialmente para Pollensa, su pueblo natal, «un santo que no va á misa». Así lo llamaban desde el púlpito los sacerdotes. ¡Si sería perfecta la virtud de aquel hombre!

Humilde, abnegado, fervoroso en su hacer social, como un primitivo franciscano; más que místico, iluminado, en sus ansias filantrópicas; él, universitario, rico, independiente, busca al obrero, al pobre, al siervo, y, de igual á igual, como obra de plena justicia, no de benevolencia, gasta su vida entera en el bien del pueblo, «pagando con su

propia persona», antes, mucho antes, de que este famoso latigazo de Ruskin viniese á sembrar el mundo de colonias de intelectuales y de settlements. Y todavía, cuando el 4 de Junio, en plena fuerza de la edad, á los 55 años, muere en Lyon, de súbito, viajaba para restaurar las energías de un espíritu descontento de sí, y atormentado... por creer que aun no había devuelto bastante á esta «alma terra natia» todo lo que ella tiene derecho á exigir de sus hijos.

Y así fué siempre, desde aquellos vigorosos años de revolución y de república, en que él se formara; cuando el krausismo, el bienhechor krausismo, despertándonos de la modorra intelectual, inquietándonos, fustigándonos, removiendo hondamente y para largo tiempo nuestras entrañas espirituales, instauró la corriente educadora, enseñándonos, como Kant mandaba, á filosofar, en vez de enseñarnos una filosofía, y plantando hondo en las almas el austero, antidilentanista principio de que el conocer y la ciencia son para la vida. Sí; fué un krausista de los que escucharon, y hasta entendieron, aquel enrevesado galimatías, tan perturbador del idioma, tan anticastizo, que en él hablaba el más grande orador que, en nuestro tiempo, ha tenido la patria, y en él se esculpieron las páginas más limpias y más hondas, los mejores dechados del bien decir en el género filosófico de la moderna literatura castellana. Fué un krausista de los que tuvieron la suerte de no pasar jamás, durante el curso, del primer problema de la introducción á la ciencia; en aquellos benditos tiempos de metafísica y de pensar racional, de los que hoy ya, por fortuna, empieza á sentir

nostalgia la juventud más joven de nuestra patria, que quiere á toda costa hacer filosofía.

Fué un santo krausista. Su inspiración ética, en el *Ideal de la Humanidad* fué bebida, y engendrada en el mismo ambiente donde por entonces nacieran aquella *Memoria testamentaria* de otro santo, muy santo, llena de ardiente caridad y amor humanos, y aquella insinuante *Minuta de un testamento*, que con sus mieles y dulcedumbres, tantos *extragos* hizo en las almas *devotas*. Perdiérase, no ya el espíritu, que vivo permanece, y á Dios gracias, bien vivo, sino hasta el recuerdo de Krause, del krausismo y de los krausistas españoles, y quedará eternamente abierto el ancho y hondo y benéfico surco, que en el pensamiento y en la vida de este pueblo labraron.

Y llegado el momento de las persecuciones, fué de los que quedaron. Mudadas las cátedras públicas, siguió por dondequiera á los maestros; entró en su amorosa intimidad educadora, hermanó con los fieles, y al amanecer, cuando la *casa* llegó á abrirse, él estaba ya dentro. Y en ella empezó, al punto, á devolver pródigamente los talentos que el Señor le entregara; y allí, en aquella juvenil, reducida y ferviente comunidad inolvidable de los años heroicos; la vida, estrecha, y el ánimo, abundante; respirando metafísica, naturaleza y arte á todas horas; en perpetua comunión familiar con el numen de la obra naciente; en perenne laboratorio espiritual, donde la INSTITUCIÓN iba surgiendo, acabó de forjarse aquel carácter unitario y armónico, á quien el puro pensar jamás satisfizo, que vivió austera y diáfana las ideas, y las vivió con unción religiosa, de rodillas; para quien la realidad nunca tuvo «impurezas»; en quien no hubo nunca divorcio de teoría y práctica; y que supo ver siempre con poesía lo grande en lo pequeño.

Y entonces vinieron los años de viaje; y en ellos adquirió la amplia cultura, la flexibilidad de espíritu, y hasta la abnegada compañera de su vida, que, por seguirle, supo sacrificar patria y porvenir floreciente. Y así pertrechado, puso mano á *su obra*, allí donde él creía que el deber le llamaba; y á esta su nueva obra, que él mirara siempre como

un retoño de la que en Madrid dejaba, se dió por entero. Y fué ella de educación popular, de justicia social y política, de mejoramiento del obrero y del menesteroso.

Nace primero, en 1878, no más que dos años después de nuestra INSTITUCIÓN, la de Pollensa, porque *Institución de Enseñanza* fué llamada por él, igualmente; construye en seguida casa propia para la misma, ayudado de otros bienhechores, á quienes arrastra con su entusiasmo; implanta clases coeducativas diurnas y nocturnas, para niños y adultos; abre una biblioteca y un salón de lectura con diarios y revistas importantes, todo ello gratuito. Y allí pasa la vida trabajando, con la ayuda harto intermitente y efímera de algún que otro amigo, y la más generosa, pero más difícil, de los mismos antiguos discípulos, obreros del campo.

En 1880, funda el *Monte de piedad* y la primera *Caja de ahorro escolar* de la provincia, y cuyo capital de imposiciones ha llegado á 80.000 pesetas, con su correspondiente fondo de reserva, reducido siempre, por las calamidades y la beneficencia, á que con él se atiende.

En el 86, surge la *Sociedad de socorros mutuos*, con dietas y cuotas mensuales, para enfermedades agudas y crónicas, lactancia, vejez, entierro é inválidos del trabajo.

En el 91, la *Sociedad de antiguos alumnos*, especie de extensión de la cultura escolar, hecha mediante conferencias sobre literatura, bellas artes, sociología, higiene y veladas de música y canto coral.

Y cierra esta amplia serie de obras educadoras y sociales el *Círculo de obreros*, con *Cooperativa* y *Caja de resistencia*, para caso de huelgas voluntarias ó involuntarias, donde igualmente estableció conferencias y lecturas explicadas sobre economía social, pedagogía é higiene.

Y á todo esto hay que agregar, de un lado, su saber jurídico, puesto liberalmente al servicio de todo requerimiento, y de otro, su gestión como concejal republicano de Pollensa durante 28 años, en incesante lucha contra todas las miserias locales, en inagotable preocupación por el bienestar y el progreso del pueblo —que á un postrer esfuerzo de su iniciativa ha debido el telégrafo —y en

perpetua y elevada predicación de justicia, de tolerancia, de paz, de amor y de mutuo respeto.

Muerto el hombre, ¿qué quedará de labor tan personal como la suya, combatida además, desde su origen, por todas las preocupaciones, egoísmos y mezquindades, con la sañuda intolerancia de este pueblo africano? ¡Quién sabe! Cuando el espíritu permanece, toda obra es eterna; y el alma del maestro ha echado en los discípulos de su querida *Escuela de Colonia* raíces de amor, que son las duraderas.

«Si con mi vuelta á Pollensa puede hacerse más llevadera la vida—le escribe desde Halsey, en la Argentina, uno de los antiguos—, no vacilaré un instante en partir hacia ésa, en el acto...» «Usted pensará que estando en su compañía perdería la ocasión de ganar lo que gano en América; pero yo aspiro más á vivir con usted en Pollensa y ser su amigo mientras viva, que á vivir lejos de usted.»

«Todo lo que al querido maestro concierne—dice otro, desde Buenos Aires—, ha llegado á ser para mí una preocupación constante, y he de decirlo lealmente... Si algo me ha ligado á Pollensa, ha sido usted y la escuela; nunca se borraron ni se borrarán de mi pensamiento los años pasados en la *Institución*, y á través de los años pasados en la Argentina, nunca, nunca se entibió el sincero cariño que á usted profeso.»

¡Tiernos consuelos de almas generosas para la última crisis de aquel noble espíritu! Fueron tardíos. Se escribían cuando estaba ya muerto.

Cayó en pleno vigor y en medio del combate. Los que con él compartimos como hermanos el pan y el albergue, las luchas y el reposo, las tristezas y las alegrías, desde la primera hasta la última hora, con él seguiremos viviendo; y cuando el desmayo nos visite, evocaremos su imagen querida, y ella vendrá á confortarnos, cogiéndonos amorosamente del brazo para decirnos otra vez con firmeza aquellos versos, que tanto él amaba, y que en la juventud, por calles y campos y montañas, recitábamos juntos de memoria; la estrofa viril del poeta de las *Armontas* y de las *Estaciones*, de aquel otro

santo, también cuasi krausista, en quien el estro sereno y la plácida elevación de la escuela salmantina perduran:

«No arrojará, cobarde, el limpio acero,
Mientras oiga el clarín de la pelea,
Soldado que su honor conserva entero;
Ni del piloto.....»—M. B. C.

PEDAGOGÍA

RELACIONES DE LA PEDAGOGÍA CON LA PSICOLOGÍA Y CON LA ÉTICA

por el Prof. D. Martín Navarro,

Catedrático de Psicología en el Instituto general
y técnico de Tarragona.

El primer problema que se presenta al estudiar las relaciones que median entre la Pedagogía, la Psicología y la Ética, es el de saber el carácter y naturaleza de esas relaciones. Hay ciencias que están unánimemente reconocidas como tales, y cuando se habla de sus relaciones con otras, se supone implícita ó explícitamente, que, por muy grande que sea el influjo de éstas, por muy estrecho y fuerte el lazo que las una, no llega ni puede llegar nunca á hacernos suponer su aniquilamiento, ó su sumisión completa. En esas ciencias, que conservan su existencia independiente, se pueden ver sus conexiones y los auxilios que otras les prestan, necesarios á las veces para su aparición y progreso; pero nunca nos llevará esto á confundir sus esferas correspondientes, y á creer que es uno solo el objeto sobre que versan. Así, por ejemplo, aunque todos reconocamos que la Física, la Química ó la Astronomía tengan como auxiliar necesario para su desenvolvimiento á la Ciencia matemática, no por eso puede suponer el más ferviente partidario de ésta que todos los fenómenos químicos, físicos y astronómicos puedan y deban reducirse á meras operaciones numéricas.

Muy otra es la posición en que se encuentra, pongo por caso, la Agricultura, respecto de las Ciencias naturales y de las biológicas. Quítense á la Agricultura, suele

decirse, los conocimientos que pertenecen á la Geología, á la Química, á la Física en todas sus diversas ramas, á la Botánica, á la Zoología y á la Economía, ¿y qué queda entonces, para construir un cuerpo de doctrina sustantivo é independiente al que podamos llamar ciencia de la Agricultura?

Parece en este caso como si la Agricultura no fuera más ni otra cosa que una especie de conglomerado de métodos, de sistemas y de conocimientos, tomados de esas ciencias, con las cuales se dice que está relacionada. No me propongo indagar si es ó no verdadero este concepto de la Agricultura; pero suponiendo que lo fuera, tendríamos el caso de una pseudo-ciencia, que desaparecería en el momento que las llamadas auxiliares reclamaran la parte que legítimamente les corresponde.

El caso no es único, y por consiguiente, no se trata de una excepción traída fuera de cuento para justificar de cualquier modo el problema señalado. Entre la Sociología y la Historia, especialmente en la llamada Historia filosófica; entre la Psicología y la Fisiología, particularmente para los psicólogos epifenomenistas, materialistas ó monistas, como algunos quieren llamarse, para Comte y algunos de sus discípulos; entre la Economía y el Derecho y, por último, para no citar más ejemplos, entre la Psicología y la Filosofía, no han faltado colisiones semejantes, ni faltan cultivadores de unas y otras que pretendan abarcar en sus estudios y englobar en el campo de sus investigaciones la ciencia que pretenden aniquilar.

Cuando se trata de la Pedagogía y de la Psicología, el problema del carácter de su relación no sólo surge inmediatamente, á poco que queramos profundizar en el conocimiento de su naturaleza, sino que puede decirse que es tema obligado en la historia de la Pedagogía en el siglo XIX para todos los grandes investigadores que han pretendido darse cuenta clara del alcance y límites de la llamada ciencia de la educación.

Desde que Juan Pablo Richter ridiculizaba á la Pedagogía comparándola con el arlequín que en una mano llevaba las contraórdenes de las órdenes que presentaba con la otra, puede decirse que está planteada de

la manera más terminante y radical la cuestión de si la Pedagogía es ó no una verdadera ciencia, y por tanto, la de saber si únicamente queda reducida á un mero capítulo de alguna de las llamadas Ciencias espirituales, ó si tiene frente á todas sus congéneres una propia é irreductible sustantividad. Bien han puesto de manifiesto Herbart y su escuela esta exigencia del pensamiento moderno, de encontrar una solución al problema planteado, al tomar como objeto especial y capitalísimo de sus más altas investigaciones el de encontrar la base racional y definitiva sobre que descansa de una vez para siempre la Ciencia pedagógica. Es preciso, se ha dicho, que salga del estado de meros tanteos y de conclusiones empíricas y transitorias á que se ha visto reducida hasta el presente, ó que sepamos de una vez que esa y no otra es la situación á que se verá eternamente reducida.

No se trata, por consiguiente, de una mera ocurrencia, ni de una dificultad rebuscada, el que nos preguntemos por el carácter de la relación de la Pedagogía con la Psicología y con la Ética, porque lleva implícita la de saber si es ó no la primera una ciencia verdadera é independiente.

Quitad, se nos dice, á la llamada ciencia de la educación el estudio de la naturaleza y del proceso de los fenómenos psíquicos, puesto que de hecho su conocimiento pertenece á la Psicología; conceded que la Ética tiene por objeto presentarnos el ideal histórico, ó absoluto y definitivo, que el hombre y la humanidad entera deban esforzarse en cumplir; y mostradnos cuál es el asunto, propio y sustantivo de vuestra ciencia. Ni el material, ni los medios que maneáis, ni el fin á que los aplicáis, os corresponde; y todavía tenéis la pretensión de dar el nombre de ciencia á lo que buenamente se podría llamar aplicación práctica de la Ética y de la Psicología. Valiera tanto como que se llamara científico, y además independiente de la Óptica y de la Estética, el pintor ó el dibujante.

Tal es la posición firme y llena de arrogancia, expuesta en pocas palabras, de los que niegan á la Pedagogía el papel de beligerante en el campo de las ciencias. Contra

ello no caben reclamaciones y argumentos *ad terrorem*, como tampoco sirve de nada el encastillarnos en una vana y terca afirmación.

Es preciso, por el contrario, para encontrar salida á esta grave dificultad, que veamos si la firmeza de la posición autoriza semejantes arrogancias. Para ello, no hay otro camino que el de saber cuáles son los límites y cuáles los ideales á que aspiran los cultivadores de la Ciencia del alma y de la Moral. Después habrá ocasión de ver, con plena claridad, si todo lo por conocer en materia de educación está ó no contenido y estudiado en esas dos ramas del saber á que nos venimos refiriendo.

Diffícil, si no imposible, es encontrar una definición precisa, terminante é indiscutible de la Psicología, que nos señale los límites y la orientación, no digamos de todos, pero ni siquiera de las más importantes de sus tendencias en lo contemporáneo. Por el lado de la Fisiología, escuelas enteras han pretendido identificar la Ciencia del alma con el conocimiento de los fenómenos del sistema nervioso, especialmente con los que se efectúan en sus centros superiores: tales son Comte y algunos de sus discípulos, por una parte; Carpenter y todos los partidarios de su doctrina de la cerebración inconsciente, y, por último, Maudsley, con todo el epifenomenismo de Huxley y de Le Dantec y de muchos más. Mientras que, en oposición intransigente y tenaz contra toda esa tendencia, nos bastará citar á Lipps, como representante en cierto modo de la escuela espiritualista de la segunda mitad del siglo pasado (la de Lotze y el hijo de Fichte), para el cual, como para otros muchos, entre la Ciencia del alma y la Fisiología del sistema nervioso media el abismo infranqueable que existe entre el fenómeno material y el psicológico. No es caso de que nos ocupemos ahora en las posiciones intermedias y más ó menos eclécticas y transigentes que con esta ó la otra tendencia surgen por todas partes en el campo de la investigación psicológica. Todas dificultan la definición y distinción que buscamos por el lado de la Fisiología.

Y sin embargo, todavía es mucho mayor la dificultad, si atendemos á la posición que muchos investigadores quieren conceder á la Ciencia del alma en el campo de las Ciencias espirituales, tales como la Filosofía, la Metafísica, la Lógica, la Estética, la Ética, la Sociología y, no hay que decir, la Pedagogía.

Para la escuela tradicional, que tiene sus raíces en la Edad media, la Ciencia de la psiquis es una rama de la Ciencia madre, de la Filosofía; mientras que, pasando por cima de Wolff (que la dividía en dos partes, una empírica, análoga á las Ciencias naturales, y otra racional, que constituye una parte de la Filosofía), ha ido formándose desde comienzos del siglo XIX una corriente cada vez más fuerte y poderosa, que pretende cambiar los términos y los valores de ambas, afirmando que la ciencia verdaderamente fundamental no es ni puede ser otra que la Psicología. Bastarán los nombres de Hamilton y de Beneke para comprender que no se trata de una mera genialidad ú ocurrencia; y el libro (ya traducido al español) de Guido Villa, titulado *El Idealismo Moderno*, es un buen testimonio de cómo crece cada vez más la tendencia que ahora nos ocupa.

En lo que se refiere á sus relaciones con las demás ciencias, la Sociología, la Ética, la Lógica y la Estética, no faltan sociólogos que consideren á éstas como otros tantos capítulos de la Psicología. Quién sostiene que, no distinguiéndose el acto moral de los restantes actos y voliciones del hombre, más que por el sentimiento especial y característico que los acompaña, toca á la Psicología el estudio de la naturaleza y del proceso de ese sentimiento, como uno de tantos de los que surgen en la vida del espíritu. (No andan muy lejos de esta posición los que afirman que la Ética es una ciencia completamente descriptiva de la formación del fenómeno moral, el cual no es más que un hecho puramente psicológico.) Quién afirma que la Estética, desde los trabajos de Fehner y de sus discípulos, ha entrado de un modo definitivo en el campo de la indagación exclusivamente psicológica, del cual no podrá salir en lo sucesivo. Quién, por último, considera, que la Sociología queda

reducida á la Psicología social ó de los pueblos, que á su vez no es más, para muchos, que un resultado de la relación de las psiquis individuales; y que la Lógica y la Pedagogía, como antes hemos indicado, no pueden tener más base ni más sustancia que la que les preste la indagación paciente y serena del fenómeno mental cognoscitivo y de las leyes del desenvolvimiento de los sentimientos y de la voluntad.

Si ahora nos preguntamos por los límites y alcances de la Psicología, después de esta ojeada brevísima y sumamente incompleta, comprenderemos perfectamente que nos llevaría muy lejos el planteamiento de los términos para llegar á una respuesta satisfactoria. Mas ¿cómo entonces conocer el carácter de la relación que media entre la Ciencia de la educación y la Ciencia del espíritu, sin saber de antemano el contenido, el material, los problemas que ocupan á sus investigadores? En suma, ¿cómo conocer una relación, sin saber de antemano la extensión y naturaleza de las cosas relacionadas?

Yo creo que puede señalarse como una característica, cada vez más pronunciada, de la ciencia moderna la de proponerse por único fin de sus especulaciones el puro conocimiento del mundo que nos rodea; sin preocuparse, más que en muy segundo término, y casi como algo extraño á lo que pudiera llamarse su dirección central, de la aplicación práctica de esos conocimientos. No de otro modo se comprenden, por ejemplo, la Astronomía, la Matemática superior y tantas otras ciencias, cuyos conocimientos no se adquieren con propósito práctico y utilitario de ninguna clase. La ciencia por la ciencia, el conocer teniendo en sí mismo su propia é independiente finalidad, el enterarse, en suma, que para Hegel era el objeto último de la Filosofía, va siendo, cada vez más, para la ciencia contemporánea, la aspiración suprema de su esfuerzo.

Se tacha á nuestro tiempo, ó mejor á la dirección más pronunciada y saliente de la civilización moderna, de utilitaria y de egoístamente interesada (en el mal sentido de la palabra), de prosaica y poco generosa; y bueno será que, para no precipitarnos en

admitir un concepto que, aunque fuera exacto, pecaría siempre de incompleto y parcial, tengamos en cuenta que no ha sido nunca tan poderosa como es actualmente la tendencia que afirma de una manera clara y terminante que debe cultivarse la ciencia por el más puro, generoso y noble de los amores. Aquélla célebre divisa, de cuño y origen romántico, de «el arte por el arte», parece ser admitida cada vez con menos reservas, por parte de los científicos, como el ideal de sus investigaciones.

Cosa digna de observarse, y que debe precavernos contra las concepciones simplicistas y aparentemente lógicas que nos presentan como muy sencillo el movimiento sumamente complejo y oscuro de la civilización: conforme más parece decaer la famosa doctrina intelectualista que culmina en el racionalismo del siglo XVIII, más empeño parece también despertarse en purificar y ennoblecer los frutos del intelecto humano. Aunque en el siglo de la Revolución francesa se da culto á la Razón, considerándola como la Providencia que en adelante ha de gobernar y guiar á los hombres en el mundo para ir en busca de la felicidad suprema, dando motivo á la más grande de las apoteosis de la inteligencia humana, no debe entenderse por ello que ese proceso de ennoblecimiento había terminado. Aquel culto no era absoluta y plenamente desinteresado. Al modo como los pueblos salvajes (y no pocos de los que se llaman civilizados) adoran á su Dios y le sacrifican sus ofrendas con una mira utilitaria y egoísta, los hombres del siglo XVIII adoran también á nuestra razón, hipostasiada, por los beneficios que después esperan recoger de su gobierno del mundo.

El siglo XIX, por boca de Hegel y sus discípulos, por el historicismo en todas sus diversas formas y tendencias, por los moralistas y por los filósofos del derecho de la casi totalidad de las escuelas, por las corrientes cada vez más potentes del voluntarismo y del sentimentalismo en el campo de la indagación psicológica, por el reverdecimiento y resurrección del espíritu y del sentimiento religioso, á la par que afirma que la razón es impotente para darnos el progra-

ma concreto definitivo de la evolución entera en el trascurso de los siglos, purifica á su modo el resultado del trabajo intelectual, elevándolo á la categoría de un fin en sí, para emplear la terminología kantiana.

Estamos, por consiguiente, en una posición radicalmente contraria á la que representa Sócrates con todo el espíritu griego en la historia del pensamiento. El conocer no se entiende, cual entonces, como un mero instrumento para la acción y para la vida, revertiendo todo y tomando sentido en el proceso total de la conducta del hombre; sino como un término último y supremo, como un fin insuperable, con el cual se realiza plenamente la esencia del ser humano, que consiste en enterarse reflexivamente de sí mismo y del mundo que lo rodea.

Si esto es así, si la ciencia es y aspira á ser, cada vez más, una pura teoría, es decir, una expresión en términos mentales de lo trascendente y objetivo; si los sabios y científicos quieren representar cada vez más exactamente el papel del paralítico sobre los hombros del gigante ciego, de la alegoría schopenhaueriana, veamos si en la Psicología actual se observa también este mismo carácter, y las consecuencias que de ello pudieran deducirse.

Sin detenernos á documentar esta afirmación, porque fácilmente puede comprobarse con la lectura de cualquiera de los libros más autorizados de los últimos tiempos, puede muy bien sostenerse que la Ciencia del alma participa completamente de ese carácter objetivista, enemigo de todo teleologismo que trascienda del puro conocer y que hemos señalado en la Ciencia general contemporánea.

Bien ó mal hecho, que este es otro problema, los más eminentes psicólogos no estudian para nada la aplicación que puedan tener sus descubrimientos de las leyes por las cuales se rige la vida espiritual. Tales clases de representaciones se forman de esta ó de la otra manera; tales ó cuales sentimientos influyen ó no sobre la volición ó el pensamiento, y á su vez están influídos por esta ó aquella causa; el desarrollo del espíritu marcha por este ó el otro camino, etc.: he aquí el modo de plantear las

cuestiones que el psicólogo moderno trata de resolver.

Al par que la Ciencia natural se ha ido libertando de la obsesión tradicional de averiguar el fin para que han sido hechas las cosas, especialmente en la relación en que puedan ser útiles al hombre, se ha ido también librando la Psicología de esa preocupación teleológica. Basta, se dice, con saber el *qué* y el *cómo* son las cosas; es una cuestión extraña á la ciencia el averiguar *para qué* son ó han sido hechas. Queda, pues, reducido el campo de investigación para la Psicología contemporánea (con escasísimas excepciones, conviene insistir en ello) á un conjunto de fenómenos que es preciso conocer; y aunque de especie diversa y, por consiguiente, requiriendo otros métodos y procedimientos, deben ser estudiados de análoga manera, en cuanto al propósito que en ello nos guía, á como se estudian los restantes del Universo. Ahora bien, ¿puede satisfacer todas nuestras aspiraciones esta manera de entender su misión en la actualidad la Ciencia de la psiquis? ¿No surge problema ninguno de capital importancia de su misma posición?

Si fuera el hombre un puro ser de conciencia, su misión entera estuviera circunscrita á la de ver y enterarse: concepción, por cierto, más generalizada de lo que á primera vista se pudiera imaginar, y que, como es sabido, alborando en el pensamiento cartesiano, y al través de Hegel y de Schopenhauer, se ha presentado con un relieve y una acritud pronunciada en el epifenomenismo moderno. Y en ese caso, la tendencia que nos ocupa sería la exactamente concorde con nuestra naturaleza y con nuestro ideal.

Pero no son las cosas de esta manera. Desde que Fichte puso la esencia entera del hombre en su voluntad y en su acción, hasta la concepción voluntarista de una gran parte de la Psicología moderna, que pudiera decirse tiene su apogeo en las doctrinas pragmatista, pragmaticista, humanista, etc., de nuestros días, va abriéndose, cada vez más camino la idea de que el hombre debe poner su aspiración suprema en la acción, y no en el conocimiento; en el

desenvolvimiento, cada vez más intenso y enérgico de su voluntad, y no en el desarrollo, todo lo amplio y extenso que se quiera, pero siempre impotente, de su razón. La vida, se viene diciendo, no es un pensar y un conocer, sino un querer y un hacer: como lo prueba el hecho mismo de que podamos incluir en el concepto del hacer el mismo conocimiento, siendo el enterarse una de tantas acciones de las que el hombre puede ejecutar en el mundo.

Si desde esta posición interrogamos á la Psicología moderna, por el fin en cuya realización hemos de aprovechar sus conocimientos, sobre la forma como puede aplicar la voluntad los resultados de sus indagaciones para el cumplimiento y realización de nuestro ideal y de nuestra misión, no obtendremos respuesta de ninguna clase. Sus más caracterizados representantes nos dirán que su tarea se limita exclusivamente, como antes hemos dicho, á entender, y no más, el proceso de la vida psíquica; el indagar si es posible que ese proceso se verifique de manera distinta, y la aplicación de los medios para lograrlo, excede de los límites de su saber.

O lo que es lo mismo: el averiguar si es posible ó no la reforma y el cambio del curso de la vida del espíritu, y los métodos que para conseguirlo se hayan de poner en juego, sale por entero del campo de la Psicología. De análoga manera á como el historiador nos dice sólo lo que ha pasado al través de las edades de un pueblo, dejando á la Política la misión de su corrección y mejora, el psicólogo se esfuerza en llegar á conocer el *cómo*, y á lo sumo el *porqué*, de los fenómenos que se verifican en las resonancias de nuestra alma, y relega á otras ciencias el estudio de la posibilidad de un cambio y del modo cómo pueda acontecer.

Hemos llegado, por fin, á señalar el carácter de la indagación psicológica, sin necesidad de resolver la cuestión, harto complicada y difícil, de determinar sus límites, y hemos visto el problema de capital importancia que queda fuera de la órbita de su estudio.

Ahora hemos de preguntarnos por la ciencia á que puede corresponder la indagación de ese problema.

Cuando se trata de la corrección de los individuos, según un determinado ideal, dos son las ciencias que únicamente pueden disputarse esta misión: la Ética y la Pedagogía. Siendo esto así, preciso será que, así como hemos delimitado el campo de la Psicología en lo que se refiere al carácter de su investigación, señalemos ahora el fin á que aspira la Ética, á lo menos en los tiempos actuales.

No obstante el carácter práctico que tradicionalmente se ha querido conceder á la ciencia de la Moral, no ha podido librarse del influjo de la corriente antes señalada, que se propone apartar la investigación científica de todo fin que no sea el del puro conocer.

Después de la crisis de la Filosofía moral y del Derecho, entendida al modo del siglo XVIII, es decir, como la suprema maestra de la vida y como plenamente capacitada para regular y moldear hasta el último pormenor é incidente de la vida individual y social; después del entronamiento de la doctrina historicista en muchos de los órdenes de las ciencias modernas, enemiga, como es sabido, de toda clase de programa unitario y universal al cual haya de ajustarse la evolución de todos los grupos sociales, cualesquiera que sean el tiempo y el lugar; y después, por último, de la desconfianza que inspiran las concepciones simplicistas, hijas de la meditación y del estudio de gabinete, se ha llegado á los tiempos presentes, en los cuales la investigación ética pasa por un período de los más interesantes de su historia. Examinemos algunas de sus notas más características.

(Concluirá.)

LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA

ESTUDIO COMPARATIVO

por George Edmundo Myers.

Hemos revisado ya brevemente las principales fuerzas que forman la característica del sistema escolar en cuatro grandes naciones (1).

Hemos encontrado en Alemania el personal de maestros mejor instruido del mundo, casi todos hombres, dando instrucción religiosa dogmática del tipo corriente tres siglos hace, y dirigiendo sus escuelas con exactitud y rigor casi militar. Hemos visto que los maestros franceses siguen á los alemanes, casi igualmente divididos respecto al sexo, dando lecciones morales prescritas y cuidadosamente bosquejadas por el Estado y dirigiendo sus escuelas libremente y de acuerdo con las direcciones del Ministerio de Educación de París. En Inglaterra, hemos visto á los maestros muy escasamente preparados, tres cuartas partes mujeres, dando en la mitad de las escuelas elementales sectarias y en la mitad de las no sectarias instrucción religiosa, gozando de un considerable grado de libertad en la dirección de sus escuelas y empleando en mucha extensión los medios indirectos para la educación moral. Hemos encontrado en América maestros educados y divididos, respecto al sexo, próximamente como en Inglaterra, dando educación moral únicamente de un modo incidental y confiando principalmente en los medios indirectos de la vida escolar para la educación moral.

Existe diversidad, sin duda. En toda esta diversidad, sin embargo, algunas cosas se destacan claramente, llamando la atención.

La personalidad del maestro le ha obligado constantemente á considerar este estudio como la suprema fuente de poder en la escuela. Esta fuerza sólo da vitalidad á la educación religiosa sectaria de la escuela alemana y á la instrucción moral no religiosa de la escuela francesa. La misma fuerza informa en Inglaterra las lecciones no sectarias

de la Sagrada Escritura y la enseñanza incidental moral y religiosa de la escuela americana.

La personalidad del maestro es también el factor vital en muchos de los influjos morales indirectos de la escuela. También se da mucha importancia al valor moral de las materias de la escuela, especialmente historia, literatura, ciencias naturales, enseñanza manual y las análogas, y en esto no puede haber cuestión, porque éstas son ricas en materia de cultura moral. Pero su significación para el carácter depende principalmente del maestro. Hemos oído muchas veces decir que la opinión pública de los alumnos tiene mucho más influjo en su carácter que todo lo que el maestro pueda decir. Esta afirmación contiene una profunda verdad. La opinión pública en la escuela ó fuera de ella tiene inmensa fuerza para determinar los ideales y la conducta del individuo. Pero la opinión pública en la escuela es, ó debiera ser, en gran medida, la opinión del maestro (la expresión de su personalidad), cristalizada en los espíritus de los alumnos. Oímos mucho hablar de la importancia de la atmósfera moral de la escuela, y esto es de una importancia enorme. El niño debe respirar exactamente una atmósfera sana moral en la casa y en la escuela si ha de alcanzar el mejor carácter moral. Puede añadirse que no necesita ser más consciente de esta atmósfera que lo es de la atmósfera natural en que lleva el oxígeno vivificador á cada fibra de su cuerpo. Pero la atmósfera moral de la escuela es esencialmente su rutina y disciplina, comunicada por la personalidad del maestro.

Si se pregunta por qué la personalidad del maestro es el factor vital en la enseñanza moral de la escuela, nada mejor que responder con las palabras del profesor Coe y en el espíritu de Pestalozzi: «El método esencial de educación es el que participa de vida» (1).

El alcance práctico de esto se ve en la enseñanza, selección y conservación de los maestros. Respecto á su enseñanza, más adelante se dirá algo más. En cuanto á la se-

(1) Véanse los números 576, 578, 579, 581 y 582 del BOLETÍN.

(1) Coe (G. A.).—*Education in Religion and Morals*.—New York, 1904.

lección y conservación de los maestros, es necesario confesar que si únicamente se empleasen maestros ideales, la mayor parte de nuestras escuelas carecerían de ellos. Por otra parte, es uno de los hechos más tristes, en estos asuntos de educación, el que la personalidad moral de un candidato para una posición educativa signifique menos que la cantidad de «influjo» que es capaz de aportar al Comité. Además, es frecuente el caso de que maestros, directores, ó inspector, son conservados mucho tiempo después de conocerse que su influjo moral sobre los discípulos es malo. Un eminente escritor de educación, americano, ha dicho muy bien: «El Comité escolar que deja de inquirir minuciosamente la conducta anterior, el carácter y la reputación moral de un candidato á un puesto educativo—inspector, director ó maestro—es reo de negligencia criminal» (1). Se puede añadir que son mucho más culpables cuando conservan un maestro cuyo influjo moral ha sido persistentemente malo.

Nuestro estudio sirve también para demostrar que el punto de vista genético es fundamental en una eficaz enseñanza moral. Es preciso atender á los diferentes estados de desarrollo del niño. La instrucción religiosa de las escuelas alemanas y la instrucción moral de las escuelas francesas se han planeado teniendo en cuenta la vida del adulto, no las necesidades y condiciones de la vida infantil. Ciertamente, en las historias bíblicas de Alemania, en muchas lecciones de los libros de texto sobre moral, en Francia, y en gran parte de la enseñanza incidental de moral y religión inglesa y americana, se emplea un lenguaje sencillo, para que las ideas que encierran puedan ser retenidas por la mente infantil; pero no se considera si estas ideas están adaptadas al estado de desarrollo moral del niño. La disciplina rigurosa del tipo militar, menos común en América que en los demás países, pero lejos aún de haberse extinguido aquí, está basada en la concepción teológica de una depravación total, más bien que en un

estudio científico de la naturaleza moral del niño.

El punto de vista genético es importante en la enseñanza moral, en primer lugar, porque conduce á referir todo el trabajo regular de la escuela á la vida del niño. El lleva también á determinar el interés espontáneo en cada etapa del desarrollo y á relacionar el trabajo escolar con este interés. El reciente examen de los programas escolares, con su extensa revisión y enriquecimiento, es un paso en esta dirección.

Pero el punto de vista genético es importante, en la enseñanza moral, de un modo más directo. Hace ver con gran claridad la importancia de la sugestión é imitación en la educación del niño, manifestando sus variaciones al avanzar en edad. Demuestra que todo alumno aprende por sugestión constantemente, quiéralo así el maestro ó no. Intensifica y da una base científica á la importancia establecida sobre las diferencias individuales del niño—diferencias en la salud física que frecuentemente significan tanto para la vida intelectual y moral; diferencias iniciales en temperamento, campo emocional, iniciativa mental y moral, simpatía, tacto, etc.; diferencias en la enseñanza doméstica antes de entrar en la escuela, y en el medio que le rodea fuera de ella. Demuestra que las reglas de moralidad del niño difieren de las del adulto. Instruye en lo concerniente al desarrollo de la naturaleza moral—sentido de la ley, de la verdad, actitud hacia la autoridad, conciencia, egoísmo, sacrificio propio, ideales morales, etc. Es verdad que hasta ahora es relativamente poco lo que se ha hecho en el estudio del desarrollo moral del niño; pero este poco basta, no obstante las diferencias individuales, para demostrar que el campo es rico en sugestiones para la enseñanza moral.

No basta, sin embargo, que el maestro aproveche los resultados de otros inspirados en este punto de vista. La ventaja más importante del punto de vista genético es su efecto sobre el maestro mismo, una vez que él realmente lo logra. El considera el mismo material escolar, la misma práctica diaria, los mismos muchachos y muchachas que antes; pero su actitud hacia ellos es tan

(1) Lang-Ossian (H.).—*Educational Outlook*.—*Forum*, Jan., 1906.

diferente como la del astrónomo hacia el cielo cuando pasó de la concepción geocéntrica á la heliocéntrica del sistema solar. Ni la mayor habilidad para vencer en los exámenes, ni la disciplina, ni la cuestión atlética, sino el niño mismo viene á ser el objeto central de la escuela. Se reconoce el más completo sentido del evidente principio: «el niño no se ha hecho para la escuela, sino la escuela para el niño».

Además, nuestro estudio pone de relieve el inmenso número de medios eficaces para la enseñanza moral.

El partidario de un medio particular, como la instrucción moral directa, generalmente mira con indiferencia ó desprecia las otras muchas fuerzas que en la escuela influyen en la formación del carácter. Este ha sido un error de los autores del curso de estudios en Francia. Juzgando por lo que ellos dicen, esperaban que la instrucción moral fuese la panacea de todos los males de la vida moral francesa. Pero las diferencias individuales en los niños, y aun en un mismo niño en diferentes épocas, hace necesarias muchas vías de acceso y pide que todas se conserven abiertas.

La organización de la escuela presenta abiertos al maestro activo un gran número y variedad de estos caminos. La instrucción moral, incluyendo el uso de proverbios, sentencias, órdenes, exhortaciones y preceptos ocupa un lugar en la escuela, y quizás no hay escuela enteramente sin esto. Pero no se sigue de aquí que toda la instrucción ha de darse á una hora determinada, como lección establecida, y mucho menos por un libro de texto. Una breve frase de cuando en cuando, motivada por algún incidente de la vida escolar y seriamente pronunciada, tiene más valor que una colección de lecciones de un libro de texto. El valor de la instrucción moral está en relación con su oportunidad, y con el tacto, sinceridad y seriedad moral del maestro. Es necesario que sea simpática, individual, relacionada con la experiencia y basada en un íntimo conocimiento del educando. «La inculcación de reglas morales, dice el profesor Dewey, probablemente no influye en la formación del carácter más que las fórmulas astronómi-

cas» (1). El profesor Roark habla de un alumno de una escuela superior que habiendo sido expulsado, exclamaba: «Me han expulsado: pero yo he obtenido 98 por 100 en ética».

En los grados inferiores, los cuentos y fábulas, y en los superiores, las lecciones de lectura, la historia y la literatura proporcionan rico caudal de motivos para el desarrollo moral y el cultivo de altos ideales. Pero el maestro debe la mayor parte de las veces dejar que la moral de la lección halle su propio camino en la vida de sus alumnos. Precisa, en todo caso, que esto, particularmente en los grados inferiores, esté adaptado á las necesidades de sus alumnos, de igual modo que un jardinero rodea las raíces de una planta con abono rico en aquellos elementos que ella pueda incorporar á su vida.

Entre otros medios escolares, la enseñanza manual, el estudio de la naturaleza y la jardinería son los más importantes para la enseñanza moral. Un eminente educador ha dicho: «El principal valor del estudio de la naturaleza para la formación del carácter está en que, como la vida misma, opera sobre realidades. El estudio de la Naturaleza, si es puro, es esencialmente de hechos. Esta es la base de su eficacia como agente moral» (2). Lo mismo puede decirse del trabajo manual y la jardinería. Las tres clases de trabajo sirven para proporcionar al alumno una ocupación agradable en los momentos de descanso fuera de la escuela y preservar-le así de los peligros de la ociosidad. Enseñan á respetar sus propios derechos. Un joven de 14 años, en la Escuela Lyman para muchachos delincuentes, decía al director un día: «Mr. P., yo he aprendido á no robar. Algunos compañeros me han robado mi mejor melón, y conozco ahora lo que esto se siente.» Ellos enseñan á tener paciencia, puesto que el alumno tiene que aguardar los resultados hasta que se hayan elaborado ó hasta que la Naturaleza los complete. Tanto como influyen sobre los músculos y

(1) Dewey (J. hn).— *Teaching Ethics in the High School*. Ed. Rev., Nov., 1893

(2) Jordan, David Starr: *Nature Study and Moral Culture*. Proc. N. E. A., 1896.

los nervios, contribuyen á la formación de la base del carácter moral positivo. Es una nota importante el que la experiencia haya demostrado que el trabajo manual y la jardinería son dos fuerzas de las más poderosas para la corrección de los muchachos delincuentes.

Hemos visto que los juegos y diversiones pueden ser factores muy importantes en el desarrollo del dominio de sí mismo, iniciativa, cooperación respeto á los derechos de los demás, lealtad para el grupo social. Son también de gran importancia para el maestro observador, como reveladores del carácter, temperamento y disposición de sus alumnos.

Ya hemos insinuado que la educación física tiene gran influjo en el carácter. Herbart ha dicho, hace ya mucho tiempo: «Las naturalezas enfermizas se sienten ellas mismas subordinadas, las robustas se atreven á mandar. Por esto el cuidado de la salud es una parte esencial de la formación del carácter». Evolutivamente, el desarrollo del sistema muscular precede al de la vida intelectual y moral. Estudios recientes, entre otros el notable de Mr. Puffer sobre las cualidades físicas, sociales, intelectuales y morales de 100 muchachos delincuentes, muestran una estrecha relación entre el perfecto desarrollo físico y la positiva moralidad. En los campamentos de muchachos y en las escuelas de verano, esto está ya reconocido. El Dr. Talbot, en su campamento, en Lake Asquan, New-Hampshire, produce casi maravillosas mejoras en la vida mental y moral de muchachos retrasados, simplemente con la abundancia de sueño y ejercicio al aire libre. La educación física, adaptada á las necesidades individuales del alumno, será algún día generalmente reconocida como uno de los principales factores en la formación del carácter.

Del mismo modo, la disposición del edificio, en lo que se refiere á la luz, calor, ventilación y salubridad, contribuye ó se opone al orden general de la escuela. Todos los maestros saben que muchos casos de disciplina que conducen á consecuencias muy lejanas, tienen por origen lo insuficiente de la ventilación, y en otros muchos, lo reducido de los locales.

La disciplina y la ordenación son inmensamente fecundas en motivos para la formación del carácter. La finalidad, sin embargo, no puede ser meramente el buen orden y la ausencia de rozamientos, sino el desarrollo del propio carácter moral por medio de la cooperación. El «domar la voluntad» no puede hacerse en la escuela. La disciplina militar puede «mantener abatidos» aun á muchachos vigorosos, sanos; pero está completamente en contra del perfeccionamiento del carácter. Se empezará desde muy pronto á desarrollar en el muchacho el sentimiento de solidaridad y de responsabilidad en el gobierno de la escuela. Esto se hace admirablemente en una «escuela urbana» y puede hacerse igualmente bien sin tan perfecta maquinaria.

La propia emulación, estimulada por la comparación de los trabajos del alumno, de un mes ó un año antes con los de fecha más reciente, tal como es factible en las escuelas francesas por medio del *cahier*, puede muy bien impedir la viciosa competencia promovida por los exámenes y los premios. Col. Parker nunca se cansa de condenar «el sistemático cultivo del egoísmo por el soborno (puntos, recompensas materiales y premios)».

La práctica de una escuela bien ordenada, como el Dr. Harris ha indicado tan hábilmente, cultiva el hábito de la puntualidad, regularidad y orden, notas de carácter comúnmente reconocidas como demasiado limitadas (1).

Organizaciones de discípulos, tales como clubs, Legiones de Honor y asociaciones análogas en los grados superiores; y en las escuelas superiores, Sociedades literarias y de controversia, hermandades y clubs musicales, son factores morales importantes en la vida escolar, sobre todo si son organizaciones espontáneas.

Aun el bedel es un factor moral de no poca importancia; su carácter y reputación, su actitud hacia los alumnos, como también el cuidado y minuciosidad que pone en su trabajo, son legítimos y necesarios asuntos

(1) Harris (W. T.).—*Moral Education in the Public Schools*. New-York, 1877.

de investigación por parte de la Junta que le ha empleado.

Es de vital importancia que la distribución del trabajo escolar sea tal que cada discípulo, no solamente los más inteligentes, sino *todos*, sin exceptuar los más cortos, puedan hacerse cargo del adelanto, puedan sentir la satisfacción, el poder y la voluntad por un mayor esfuerzo, lo cual viene solamente como resultado del trabajo de vencer obstáculos. Es la gloria de la educación manual y del estudio de la naturaleza; consistir esencialmente en hacer. Despiertan la idea de adelanto en muchos alumnos que, de otro modo, no la hubieran experimentado.

Bastante queda dicho para indicar el crecido número y variedad de medios proporcionados por la escuela para la educación moral, si bien el catálogo no es completo ni mucho menos. Es necesario agregar que todas las fuerzas deben armonizarse, deben trabajar conjuntas no sólo por conseguir la formación de carácter, sino de un carácter único — y éste, de democrática virilidad — si han de realizarse los mejores resultados. Se ha dicho que la falta capital de la educación moral francesa consiste en que la organización y dirección de la escuela contraría el tipo de carácter que la instrucción trata de desenvolver. Muchos maestros americanos favorecen la independencia moral por todos los medios menos el más esencial — que consiste en dar á sus discípulos la oportunidad de practicarlos —. Otros muchos exhortan á sus alumnos á ser honrados, sinceros y confiados, y luego favorecen las cualidades opuestas, vigilándoles sin descanso.

Nuestro estudio conduce también á la conclusión de que la escuela puede hacer mucho más por la educación moral de sus discípulos, en su vida privada. «El fin de la escuela es su efecto sobre el hogar», ha dicho un educador sueco (1). El libro de Henderson está saturado con la idea de que la Pedagogía del futuro se ocupará del niño más fuera de la escuela que en la escuela (2).

Los sociólogos se lamentan de la deca-

dencia del hogar á consecuencia del cambio de las condiciones industriales y económicas. Es una verdad incuestionable que el hogar ocupa hoy en la vida del niño un lugar menos prominente del que ocupaba en la pasada generación. El medio social constituye ahora un factor poderoso. La familia, acertadamente ó no, ha delegado en la escuela una amplia porción de su responsabilidad. La escuela se ha visto obligada á ocuparse más y más de la salud, nutrición, ambiente y actividades de sus alumnos durante las muchas horas en que no está bajo la vigilancia de la familia.

Los medios para hacer el influjo de la escuela más efectivo en la vida privada del alumno son dos. Uno de ellos son las reuniones con las madres. Se efectúan estas reuniones en las escuelas, en muchas de nuestras ciudades. Son especialmente eficaces en las secciones de pobres y de extranjeros, porque acercan la escuela y el hogar en mútua simpatía, enseñan á las madres cómo han de atender á las necesidades físicas y morales de sus hijos é implantan en el hogar alguno de los ideales de la escuela.

El segundo y más importante de los medios de influir en la vida extraescolar del alumno es el intenso impulso de la actividad escolar. La escuela puede, y con frecuencia lo consigue, iniciar, en sus breves cinco horas diarias, actividades que poseen el grado de fuerza necesario para actuar por sí mismas durante el recreo y descanso del niño. Solamente las actividades de intenso interés para el niño, y que fácilmente se enlazan con su vida privada, pueden adquirir semejante influjo. Trabajo manual, estudio de la naturaleza y jardines escolares poseen estas cualidades en alto grado, aun cuando las facilidades de su aplicación en ó cerca de casa son á menudo, desgraciadamente, escasas. No hace mucho días, un niño me detuvo en la calle con la siguiente pregunta: «¿Diga, señor, conoce usted los pájaros?» Luego hizo la descripción de un nuevo pájaro que acababa de ver y cuyo nombre deseaba conocer. El estudio de la naturaleza había dado á aquel muchacho algo en que pensar fuera de la escuela. También puede enseñarse juegos, como en algunas escuelas de la ciudad de

(1) Key (Ellen).—*Das Jahrhundert des Kindes*, Studien, tr. por F. Mars. Berlín, 1902.

(2) Henderson (C. H.).—*Education and the Larger life*. New-York, 1902.

Nueva York, expresamente con el propósito de facilitar á los niños recreos convenientes para cuando no están en la escuela. En los grados superiores, los maestros comienzan á realizar serios esfuerzos para influir la lectura privada de sus alumnos y crearles interés permanente en la buena lectura. El aumento rápido en las facilidades para obtener libros en las bibliotecas públicas ha dado importancia á este difícil problema. La directora de una escuela superior me ha dicho, recientemente, que al cabo de varios años de esfuerzos cuidadosos realizados por ella y por las profesoras, con objeto de influir en la lectura privada de sus discípulas, encontró, investigando los resultados, que casi nada se había conseguido.

Finalmente, este estudio nos conduce, por fuerza, á concluir que la preparación especial de los maestros para la enseñanza moral en la escuela es el primero y principal requisito de creciente eficiencia. «Reforma escolar es siempre reforma del maestro.»

Después de dicho todo, queda el hecho de que la educación moral en la escuela es hoy precaria, no obedece á ningún sistema y es anticientífica. Una parte del trabajo es dirigido por el maestro en una especie de manera caótica; sus métodos son casi siempre accidentales. La mayor parte se deja á la casualidad: esto puede ser bueno ó malo; puede ó no estar en armonía con la dirección del maestro. Y, á pesar de esto, todos los educadores convienen en que el fin fundamental de la educación es la formación del carácter.

Las Escuelas Normales de maestros hacen muy poco para mejorar esta situación. Es verdad que el maestro alemán se prepara especialmente en la disciplina de la enseñanza religiosa. También es cierto que el maestro francés dedica considerable tiempo en la Normal á su preparación para la enseñanza de *la moral*. Y muchos, aunque no la mayoría, de los maestros ingleses se preparan, en cierto modo, para la enseñanza de la Biblia. Además, casi todos los maestros de Alemania y de Francia y un número creciente de los de Inglaterra y de América, tienen una enseñanza pedagógica general. Estos hechos no deben ser olvidados. Se ha indicado de

qué modo la educación pedagógica general de los maestros se relaciona con el influjo moral de la escuela. Contadas personas negarán que un país obre cuerdamente exigiendo educación especial á los maestros que enseñan religión y moral.

Sin embargo, ni la enseñanza profesional general, como hoy se da, ni la enseñanza especial realizada en las Normales alemanas, francesas ó inglesas, son suficientes. La primera casi no se preocupa directa ni indirectamente de la enseñanza de la moral. La segunda tiene que ver solamente con la instrucción directa y procura dar un conocimiento completo de lo que debe enseñarse más bien que de los mejores métodos para realizar la enseñanza. Juntos ó separados, no consiguen dar al maestro la adecuada preparación para la gran tarea de la enseñanza de la moral en la escuela.

Pero ¿de qué modo esa preparación debe darse y cuál debe ser su naturaleza? Debe realizarse en toda Escuela Normal y por un perito en la materia. Debe también formar parte del trabajo ordinario en los institutos de maestros y de la enseñanza dada á los maestros ya empleados. Debe ser el núcleo de toda la enseñanza profesional de los maestros.

La dirección que debe darse á la preparación especial de éstos para la enseñanza de la moral ha sido indicada en los párrafos anteriores. Hay que conceder mucha atención á la personalidad del maestro. El estudio del niño debe ser dirigido con especial relación al desenvolvimiento de inclinaciones espontáneas y de su naturaleza moral y también á las diferencias individuales. El maestro debe adquirir el punto de vista genético, el cual considera al niño como el centro de la vida y esfuerzo escolar. Debe enseñársele á apreciar la base fisiológica del carácter. Debe considerar el lugar de la enseñanza de la moral en la escuela, en su relación con el hogar, la iglesia y ambiente social de la vida extra-escolar (esto, de modo que pueda conducirlo al estudio del medio moral de su escuela é individualmente de sus discípulos). Debe familiarizarse con la gran variedad de medios que la escuela proporciona para la educación moral,

dentro y fuera de la escuela misma, fijándose en lo que cada una de las dos fases contribuye y á su valor relativo. Debe ponerse en estado de reconocer la necesidad de armonizar todas las fuerzas morales que actúan en la escuela. Debe estudiarse cuidadosamente los métodos especiales de educación moral que se emplean en escuelas tales como Abbotsholme, la Escuela de Cultura Ética de la ciudad de Nueva York, el Reformatorio de Elmira, etc. Las prácticas de la escuela deben utilizarse con fines demostrativos y experimentales. Todo esto debe adicionarse á una enseñanza pedagógica general ó, mejor aún, debe formar una parte esencial de la misma.

De este modo equipados, al maestro en su clase y al director en su edificio, habiendo sido elegidos después de una minuciosa investigación de su conducta personal, debe dárseles libertad absoluta para desarrollar el método de enseñanza moral y el plan de organización y dirección. Ambos pueden recibir sugerencias de más altas autoridades; pero no se les debe obligar á mantener cierta clase de disciplina ú organización ó á enseñar un curso dado de religión y moral. Tampoco se les debe prohibir enseñar el que mejor les parezca, siempre que no ofendan la conciencia y creencias religiosas de los discípulos y sus padres. La personalidad moral es la más preciada posesión de un maestro: seale permitido compartirla con sus discípulos del modo que mejor le parezca, siempre que no ofenda á nadie.

Tales son las sugerencias que resultan de este estudio comparativo sobre la enseñanza de la moral en las escuelas de Alemania, Francia, Inglaterra y América. Llevadas á la práctica, no harían de la escuela una institución perfecta para la enseñanza moral (aún no es tiempo para el *millenium*). Probablemente, no comunicarían en el maestro fervor moral, si bien harían más intenso su sentido moral. Pero darían unidad, distinción y sistema á la labor más importante del maestro, labor que en su mayor parte se deja, ahora, á la casualidad. Tenderían á hacer por la enseñanza de la moral lo que la pedagogía moderna se esfuerza en hacer, con entusiasmo exagerado, por la enseñanza física é intelectual: fundamentarla sobre una base científica.

LA OBRA DE LA CULTURA

ÉTICA Y EDUCACIÓN (I)

por el Prof. D. Fernando del Río.

Fué pródigo el idealismo ético. La fuente de aguas puras, que tan felizmente descubriera, mana de continuo, y á refrescarnos en este nuestro primitivo abrevadero, volvemos de vez en vez, seguros de encontrar en él una hebra cristalina que nos guíe en nuestra marcha.

Dijeron para siempre los griegos cuál era la significación de la Comunidad política; notaron sagazmente que su carácter era por excelencia moral, é hicieron más, pues pusieron el motivo central de la vida colectiva en la educación, por ser ésta la creadora de virtud; y el fruto de su obra fué Atenas.

Hemos vuelto al fin, en nuestros días, tras penoso caminar, á reconocer la educación como cuestión cardinal, y se la busca afanosamente un sólido basamento; los ánimos parecen aquietados; el basamento lo han hallado en la psicología individual; Herbart es el jefe de la escuela. No hay, por desventura, señal alguna que nos indique cómo un Dios vela por la pureza de los métodos científicos; si esta suerte nos cupiese, un más fino sentido crítico nos preservaría de tantas y tan amargas caídas. El individuo es inasible, y sobre su psicología no puede apoyarse nada de interés general humano, porque precisamente lo que constituye la psicología es lo exclusivamente individual, lo peculiar y propio á cada uno, lo irreducible; una serie, en suma, de ecuaciones absolutamente personales. Es indispensable este conocimiento al educador, ¡cómo no!, empero hay que estimarlo como artificio indispensable para penetrar en el sujeto, no como última finalidad de la educación.

Lo humano por definición es lo ético, y la educación es una noción puramente ética. Su centro de atracción es lo universal en el espíritu, donde moja sus raíces esa bendita idea, Humanidad, en que todos nos hallamos expresados; porque es oficio pro-

(1) Véase el número 24 de *Faro*.

pio de la idea recoger lo esparcido; y así, encuevados los hombres en sus entrañas profundas, es traído á unidad lo que disperso y distinto siempre se nos muestra. La semilla que en todos existe es el común divisor que hace posible el hablar de un ideal humano á cumplir, ideal humano que sin cesar se remoja, que jamás se exhausta y que va decantando en la historia lo que de él se hace carne.

No hay más fin á perseguir que la virtud, virtud rica en sus aspectos. Exaltarla es el supremo interés de la historia. La virtud tiene otro nombre de significación aparentemente incierta, mas le corresponde y cubre totalmente, como un círculo á otro de igual diámetro; y este otro nombre es el saber. Bien conoces, lector, cuán distante está el día en que esto se dijo por vez primera; fué ello en la edad dorada de la Grecia: cuando vagabundeaba por Atenas el padre del Humanismo, Sócrates. Buscaba con codicia ocasiones en que ejercitar su oficio, y, por dicha de todos, encontró á su patria en sazón para ejercerlo. Y un día y otro dijo esto mismo: Virtud es conocimiento.

Pero no ha de ser bastante conocer lo de fuera; en este conocimiento apastan las fuerzas espirituales interiores, que ávidamente van adentrándose lo que del exterior recogemos. Precisa henchirlas de vida para que la voluntad desparrame su jugo, ya convertido en acción moral. Esta conversión interior de la experiencia en un contenido de la actividad moral, es para el hombre el momento de su culminación. Ha necesitado á este fin que la razón cese un instante en sus andanzas espaciales y vierta sobre la voluntad la savia acumulada. Del ayuntamiento de las dos grandes potencias del ánimo, ha nacido la voluntad racional, que exige para sí el ser atendida como una musa inspiradora del vivir. Cuando cedemos á estas dulces instancias podemos en justicia hablar de que hay conocimiento.

La voluntad bebe en el pensamiento, el cual tiene por cebo la cultura. Para encontrar ésta, es preciso acercarse á la colectividad; vive aquí, distendida, diseminada. No ha sido cosecha madurada en un día ni por la sola acción de un hombre; es labor de

perseverancia, labor de muchas actividades; constituye el patrimonio que unas generaciones entregan á las que le suceden, con obligación de acrecentarlo; es la simiente recolectada por la bondad ya que, en la intimidad de todo espíritu sano y elevado existe la confianza en la eficacia de la acción. Esto quiso decir San Pablo cuando escribió: «Andamos por fe, no por vista.» Y en este andar sin tregua, los pueblos forman el depósito de su cultura y los hombres ven justificado su paso por la historia.

Empero este pasado histórico puede llegar á ser obra muerta. Por desventura, los pueblos pierden en ocasiones la conciencia de su significación; cuando esto acontece, la solera espiritual se desbrega y queda sin el poder necesario para madrear. Y lo que entonces nace es insignificante; el principio de vida que va á desarrollarse no se puede prever, porque la ley interior que informaba sus creaciones se ha desvanecido.

Tienen las naciones carácter propio, singularidades que inspiran su hacer, y en esto se fundaron los devotos de una escuela romántica, para pedir tenazmente obediencia absoluta á las creaciones del espíritu nacional. Falsa é insana me parece la exigencia; mas es complejo el esclarecerlo; bastará observar, para nuestro objeto, que el supuesto no es exacto; la continuidad imaginada no existe en todo caso; la actividad inicial no siempre sigue empujando; á veces, el fuego que la alentara se agota, y si sucede, ni el derecho, ni la poesía, ni las costumbres quedan engarzadas en espíritu con las primitivas y originarias.

Es indispensable, para que este caso no llegue, que al suelo en que hunda su raigambre la colectividad no le falte frescura ni se halle estéril. El pasado necesita estar despierto en la conciencia de los pueblos. Sólo el sentimiento histórico ofrece solidez bastante para servir de apoyo á un futuro que responda á exigencias hondamente humanas de la historia nacional.

¿Qué hacer, pues, para mantener viva la flor de la criadera espiritual de la raza? Cuenta Plutarco de Anaxágora que viejo éste y creyéndose olvidado de su discípulo Pericles, resolvió abandonarse y morir de ham-

bre. Al saberlo Pericles, corrió desolado al maestro é imploró de él que desistiera de sus propósitos. De nadie, le dijo, necesito tanto los buenos consejos en las presentes circunstancias de la República.» Anaxágora recogió entonces un poco el manto, descubrió la cabeza y respondió: «Pericles, los que han de cuidar de la luz de una lámpara necesitan verter en ella aceite.» Nuestra lámpara es la comunidad política y el óleo á derramar sobre ella es la ciencia, á fin de que no se extinga la cultura.

En el lecho sobre que huye la historia se ve arrastrar cuanto lentamente ha ido asentando. Este fondo limoso fertiliza siempre el presente, y es el residuo común de donde emerge el sutil ambiente que el sujeto individual absorbe. Hay un punto de vista desde el cual el estudio de la educación equivale al estudio de la civilización; pero éste es un aspecto parcial, el aspecto genético. No es tan sólo el hombre un depósito social: tiene el centro en sí mismo y hay una función que es específicamente suya. Sólo él da objetividad al pasado, y por su carácter ético, es decir progresivo, le hace avanzar en su valor moral.

De todas partes recibe influjos el individuo. El medio en su plenitud de contenido es un instrumento formativo poderoso. Su acción difusa penetra hasta los entresijos de la medula. Pensar es valorar, cualificar, y esto hacemos sobre cuanto es objeto de nuestra observación; pero la sociedad tiene en cada momento un número de juicios que le sirven para justificar y proteger lo actual ó para apreciar lo que es eterno, y estos pensamientos están diluídos, viven en los trajes, en la literatura, en las conversaciones y entran en nosotros, y con ellos nos acercamos al libro ó al paisaje, y esta experiencia oscura no es indiferente para nuestras interpretaciones. La riqueza cultural, ética, de este medio es un factor de enorme valor, porque de él se nutre el individuo y contribuye, por tanto, á dar elevación al sistema de condiciones en que cada sujeto se encuentra al tiempo de su producción.

Mas dentro de esta gran instructora, la vida, hemos puesto la escuela, y en ella se especifica y concreta la función educadora

que de hecho se encuentra esparcida. La acción de la escuela es reflexiva, internacional. Educar es dirigir, conducir; ¿á dónde? Kant ha escrito: «No deben educarse las generaciones nuevas conforme al presente, sino según el mejor estado posible en el porvenir; esto es, según la idea de Humanidad». Y he aquí cómo de nuevo reaparece el concepto de lo ético; él es el regulativo de la educación. Hacer conocedores á los hombres de los recursos morales que posee, es la obra esencial de la enseñanza; por ello, su centro ha de caer sobre la fuerza raíz, la voluntad racional, ya que, merced á ella, engrosa en valimiento la vida por hacerse más noble, más bella.

Y la escuela que halla ante sí, al igual del pensamiento, una X, la masa, va discreciánandola, haciendo de ella unidades, construyendo pueblo; y este proceso es inacabable; pero por su virtud, lo amorfo empieza á determinarse por obra de la acción educativa. Un día y otro arranca del bloque pedazos que á seguida modela. Y esta ascensión ideal es un imperativo ético, porque sólo así cabe desarrollar el Humanismo.

REVISTA DE REVISTAS

ALEMANIA

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege.

(Revista de higiene escolar.—Hamburgo.)

MARZO

Las fuentes de surtidor para beber, por L. Burgerstein.—En el número de Diciembre último de esta Revista (1), describe el Doctor Steinhaus la instalación de surtidores hecha en Dortmund, y cita una que funciona desde 1906 en la escuela de estudios realistas de Viena (VI. Marchettigasse, 3). Después de esa fecha, se ha implantado en dicha escuela una modificación, que evita los dos graves inconvenientes de estos surtidores: el que puedan los alumnos tocar con la boca ó con las manos el orificio de salida del agua; y el que el resto de agua

(1) Véase el número 578 del BOLETÍN.

que cae de la boca vuelva al surtidor. Para lo primero, cada uno de éstos va amparado de una cubierta de metal, abierta en el punto de su parte superior correspondiente á la subida del chorro. Para lo segundo, lleva encima un casquete movable que una presión hace apartar mediante una palanquita cuando se quiere beber, y vuelve á su puesto una vez que cesa la presión. Así se consigue que cambie de dirección el surtidor al beber y no caiga el agua restante sobre el orificio. Cuando no se bebe, el surtidor lava continuamente éste último, cayendo sobre él. Acompaña un grabado para la mejor comprensión de este sencillo aparato.

Casi en idénticos términos resuelve los inconvenientes mencionados el Dr. Monton en otro artículo, también con su grabado explicativo.

Medios de combatir el nerviosismo en los alumnos de enseñanza superior, por R. Fischer (conclusión) (1). Dedicó esta parte del artículo á la organización exterior de este tratamiento y enseñanza de los nerviosos, ó propensos al nerviosismo. Desecha el régimen de internado y pensión común, por el peligro del contagio y en vista de ese espíritu imitativo de tales enfermos, y sólo halla en la vida de familia las ventajas que son de desear; pero no en la familia propia, sino en la de profesores que reúnan en la suya las circunstancias del educador y del enfermero, aplicables á los casos individuales posibles, desde luego, prolongando mucho el período de niñez, con ausencia de todo elemento artificial, predominio del ejercicio físico y evitación de impresiones desagradables. Por lo que hace al régimen de enseñanza, se recomienda el cultivo del sentimiento sobre el del mero intelectualismo: aprender puramente lo preciso en la educación, el comercio constante con la naturaleza, el amor á la vida del campo, el cultivo del arte (que no es el aprendizaje de un instrumento, como adorno); y en cuanto á las relaciones entre maestros y alumnos, que la necesaria disciplina se apo-

ye más en el mutuo afecto que en la imposición autoritaria.

Sociedades y reuniones.—El 12 de Enero último, con motivo de la fiesta consagrada á Pestalozzi en Zürich, habló el Dr. Kerschensteiner sobre la necesaria transformación de la escuela primaria, desde el principio de intuición pasivo, que tiene hoy, según imaginó el gran pedagogo, al de actividad y de producción que reclama la vida moderna. Es preciso que el niño enlace con el taller, el laboratorio, los trabajos de jardín ó de cocina, y no con los libros, aquello que ha visto antes de entrar en la escuela, y que ahora se interrumpe bruscamente durante 6 ó más años: en una palabra, que la enseñanza intelectual esté basada en el trabajo de la mano. Sigue ya este camino, en gran parte, la ciudad de Munich, desde hace 12 años, que estableció el trabajo manual obligatorio, durante varias horas semanales, así en la instrucción masculina como en la femenina. Es convicción que tiene asegurado el éxito; sólo faltan medios materiales de realizarla, y á eso han de tender en lo sucesivo todos los esfuerzos.

Noticias.—En Worms se ha establecido un curso para los niños tartamudos, pobres, de los Municipios rurales cercanos, costeados de fondos del distrito.—La Sociedad fundada en París (1903) por el profesor Grancher para sostener, entre familias campesinas, á hijos de tuberculosos, desde la edad de 2 años hasta los 12, ha llegado á reunir, en 1906, 250 de ellos en 10 colonias. Cada niño sólo gasta 1 franco diario. Desde entonces, son 14 las ciudades francesas que han fundado Sociedades con un fin análogo.—Según opinión generalizada entre los maestros alemanes, no tendrá eficacia la disposición que hace obligatoria la gimnasia diaria, 10 minutos cuando menos, si se practica en otra forma que al aire libre. En este sentido se ha dictado una disposición en el ducado de Coburgo, para compensar los efectos de la prolongada posición de los alumnos en su asiento.—Los datos leídos en Wiesbaden (Abril, 1907) por los médicos de la infancia reunidos allí, acerca de los niños pobres en el período escolar, confirman la existencia de un

(1) Véase el número 582 del BOLETÍN.

tipo raquítico, escrofuloso y con tendencia á contraer tuberculosis, procedente en su mayoría de padres alcohólicos, vagabundos ó de mala conducta por cualquier concepto. Es de notar la mejor situación de las niñas.—En la 1.^a serie de las conferencias sobre higiene, para el magisterio, próximas á inaugurarse en Halle, se tratará de los principios generales de anatomía y biología humanas, y de los agentes exteriores sobre el organismo. Se darán todos los martes, desde Noviembre á Febrero, de 5 $\frac{1}{2}$ á 6 $\frac{1}{2}$.—Una reciente disposición del Ministerio de Cultos de Sajonia prohíbe á las alumnas el uso del corsé, por lo menos en las clases de gimnasia, y recomienda un traje de forma marinera, que deben llevar también en casa, y hasta en la calle. En Prusia rige aquel precepto desde 1905.—Comentando la escasa observancia de esta regla en los establecimientos de enseñanza femenina, particulares en su mayoría, se lamentaba recientemente la doctora en Medicina Alice Profé, ante la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, de la indiferencia con que acoge la enseñanza privada las disposiciones oficiales de este orden. También censuró, en la Sociedad berlinesa de Maestras, el traje usual de la mujer, y presentó á la reunión un modelo de vestido femenino para gimnasia.—Un profesor censura el sistema de corrección de los cuadernos de los alumnos, que lleva una suma enorme de tiempo, y es poco eficaz, á juzgar por la repetición de faltas en los trabajos siguientes. Cree preferible la revisión por el mismo alumno, á presencia del maestro.—Unos 300 niños de Neustadt (Sajonia) formaron parte de la última semicolonía, habiendo recibido desayuno y merienda de $\frac{1}{2}$ litro de leche y un panecillo durante la temporada, y practicado juegos y paseos escolares. Hubo aumentos de peso desde $\frac{1}{2}$ libra hasta 6.—También se extiende notablemente el beneficio de las cantinas escolares de Munich (había 17 de ellas, en 1906), con gasto de cerca de 64.000 marcos, sufragando una cuarta parte, próximamente, la recaudación por raciones de sopa, que pagan 8 céntimos de marco cada una.—Entre las ciudades de Alemania, Leipzig es la que ha reunido mayor número

de alumnos en sus campos de juego: en 1906, jugaron cerca de 432.000 niños. En Rixdorf, jugaron 64.000 alumnos durante el curso último, predominando en número las niñas.—Una reciente innovación á favor de las clases de gimnasia se ha introducido en Alemania, que consiste en aprovechar para ella 10 minutos de uno de los descansos, los días en que no corresponde dicha clase. Pero contra este sistema insiste en protestar la Sociedad de Higiene escolar de Berlín, que considera necesario dejar esos ratos completamente libres para el descanso del alumno.—Convienen los resultados de las experiencias hechas por Lobsien y por Plecher, con varios grupos de alumnos, en demostrar que es completamente distinto el trabajo que hacen en épocas de examen, respecto del período normal. Como término medio, puede afirmarse que se acerca al doble el número de faltas que cometen en un mismo dictado ó problema, hecho con la angustia y el temor de los exámenes.—Maguncia es la primera ciudad de Alemania donde se ha tratado de un modo sistemático la escoliosis ó torcedura vertebral de los alumnos primarios. Según el informe reciente de la Alcaldía, se han destinado á este fin 8.000 marcos en el curso último.—Los médicos escolares continúan encareciendo las ventajas de respirar por la nariz, para evitar así la resecación de la laringe, como los catarros consiguientes. Es general atribuir también á la costumbre de respirar sólo por la boca muchas de las fluxiones de oído y las sorderas. El Dr. Froeltsch afirma que $\frac{1}{3}$ de las personas entre 20 y 30 años no oyen normalmente.—De los 35.000 niños reconocidos para el ingreso en las escuelas primarias de Berlín, han sido rechazados cerca de 1.500, y puestos en observación 2.000 próximamente, por padecer escrófulas ó tuberculosis, y, en primer término, por debilidad. Más de 8.000, de los 227.730 que componen hoy aquel contingente escolar, están actualmente en observación por las mismas causas, dominando especialmente la debilidad producida por insuficiente alimentación. Esta enorme rémora de la escuela, y más tarde del servicio militar, viene anualmente á aumentar

las cargas de la beneficencia pública.—Según las disposiciones vigentes, son 70 días el total de vacaciones anuales en las clases primarias, 14 menos que en la enseñanza secundaria; no habiendo razón alguna que justifique esta diferencia, antes al contrario. Además, en muchas familias hay alumnos de uno y otro grado, y sería un motivo más para unificar las épocas de vacaciones.—Con motivo del decreto del Ministerio de Sajonia sobre la supresión del corsé y el uso de un traje femenino apropiado, la Comisión escolar de la ciudad de Dresde ha circulado un impreso, con grabados, á las familias, recomendando la adopción de un terno de lanilla ó satén, azul oscuro, compuesto de corpiño con calzón cerrado (en éste, un bolsillo al lado derecho); blusa con escote redondo, y saya que se abotone fácilmente. Por gestión de las Sociedades de profesores de gimnasia y de la reforma del traje femenino, se adquiere aquel terno por 40 céntimos de marco cada pieza; y en dichos centros se facilita cualquiera información que se necesite en este respecto.—Según la *Gaceta de Voss*, el Colegio de Médicos de la provincia de Sajonia se ha ocupado, en su 25.^a Asamblea plena, reunida últimamente, en dirigir una moción á los Ministerios del Interior y de Instrucción para que adopten acuerdo definitivo en punto á las instrucciones que han de darse á los alumnos que terminan la enseñanza, sobre la índole de las relaciones sexuales. La ponencia opinó que de no dejarse esto al arbitrio de la familia, debería hacerse por un médico, dentro de las explicaciones de higiene general, en el último semestre.—La Comisión central de juegos populares ha establecido varios cursos de juego, de una semana próximamente cada uno, gratuitos, para maestros y maestras, en varias ciudades de Alemania, durante la primavera próxima. El Congreso de dicha Sociedad será en Kiel (19 á 21 Junio); y el de la Sociedad alemana de trabajos manuales, en S. Johann a. Saar (4 y 5 Julio).—La Comisión escolar del Municipio de Berlín tiene pendiente de resolución dos proyectos de sanatorio en un bosque próximo á la capital. El patrocinado por el

alcalde consista en instalar dormitorios, comedores y pabellones de clase para 200 niños durante la mitad del verano, y 200 niñas durante la otra mitad, todos con sus maestros respectivos. La Comisión propone, en vez de esto, admitir los niños enfermos y convalecientes que sea posible durante todo el año, sin distinción de sexo, con asistencia médica y escuela.—El informe dado por la Comisión escolar del Municipio de Brema respecto de la coeducación, dice que deben estar reunidos niños y niñas en las clases inferiores de la escuela primaria, y separados en las superiores.—En lo sucesivo, todos los alumnos primarios del ducado de Anhalt serán reconocidos en cuanto á la dentadura, por los respectivos maestros.—Se ha mandado en Berlín averiguar, por la autoridad escolar, cuántos niños hay ocupados como modelos por los artistas.—En una escuela de Chemnitz se ha instalado servicio para cambiar el calzado de los alumnos por el que lleven de repuesto, al entrar en clase; á la salida, tienen ya seco el que se quitaron.—Muchos alumnos de enseñanza secundaria de dicha ciudad utilizan, en particular antes de entrar en clase de gimnasia, la leche cocida, previamente sujeta á reconocimiento químico, que se vende en las escuelas mismas, á 9 céntimos de marco el tercio de litro.—La Sociedad de cantinas escolares de Berlín hace un llamamiento á las autoridades y al público respecto de la insuficiencia de sus medios para seguir dando alimentos á los escolares pobres, como lo está realizando hace 14 años; cree que de éstos deben encargarse aquéllas, mientras ella sigue cumpliendo su misión con los niños que aún no tienen la edad escolar. En Febrero y Marzo, ha gastado el Municipio 20.000 marcos en raciones para escolares pobres.—En la policlínica médica de la Universidad de Berlín, va á crearse una sala para tartamudos, en vista de lo frecuente de este defecto y la indiferencia de padres y maestros respecto de las desventajas que tiene para la instrucción y el porvenir del niño.—La administración del canal Teltow (Berlín) concede un campo de hielo para patinar, mediante una pequeña cuota de los concurrentes. En Steglitz se ha inau-

gurado otro establecimiento de este género, al que acuden gratuitamente los escolares de la localidad; y en otras partes se fomenta también este deporte de invierno, que estaba algo olvidado.—El Ministerio de Instrucción de Rusia se ocupa en la cuestión de los exámenes, cuya supresión se pide generalmente en las escuelas de grado medio.—Los efectos de las malas notas siguen siendo desastrosos, habiendo crecido en el quinquenio último el número de suicidios, consumados y frustrados, el abandono de los estudios y otras consecuencias. El asunto está en manos de una Comisión especial.—En una escuela de Zeitz enfermaron 30 alumnas con síntomas tóxicos, por haber absorbido polvo de arsénico en la clase de música, donde anteriormente había una colección de animales disecados.

Disposiciones oficiales.—Del Ministerio de Cultos y de Instrucción de Prusia recomendando mayor benevolencia á los directores de escuela para aquellos alumnos que, por cambio de domicilio, tienen que acudir á otra nueva, y vencer las dificultades consiguientes al distinto medio (13 Diciembre 1907).

Libros nuevos.—*Ojeada pedagógica sobre la enseñanza primaria en 1906*, por E. Clausnitzer. Leipzig, 1907. (En alemán.)—Contiene este volumen, 6.º de la serie, todas las nuevas ideas recién introducidas en la enseñanza y educación, desde el aspecto educativo y científico hasta el de organización escolar, relacionándolas con las antiguas.—*Pequeño manual de gimnasia para escuelas primarias que carezcan de local á propósito*, por A. Maul-Karlsruhe, 1907. (En alemán.)—Describe la mayor parte de los ejercicios corporales, juegos gimnásticos y de lucha que pueden sustituir á la gimnasia de sala y con aparatos. Para las escuelas rurales, en particular, será de utilidad este folleto, publicado ahora en su 4.ª edición.—*Belleza y gimnasia*, por Schmidt, Möller y Radczwill. Leipzig, 1907. (En alemán.)—De estos 3 opúsculos, dirigidos á fomentar el renacimiento estético de los ejercicios físicos, el primero, expone las bases naturales de la educación corporal en relación con la belleza; el segundo trata del influjo educativo de la conexión entre am-

bos elementos; y el último resume los discursos de su autora acerca de los bailes en corro.—*Profilaxis del crecimiento y métodos para la medida del cuerpo*, por el Dr. Stephani. Cuaderno 2.º Charlotemburgo, 1907. (En alemán.)—Es una edición aparte, con 2 grabados, del artículo impreso en la Revista *La Clase (Das Schulzimmer)*, dirigido á demostrar la necesidad de individualizar mucho los procedimientos para medir el cuerpo de los niños, pues no son aplicables á toda edad y estados corporales, ni aun á las diversas razas, las leyes generales del crecimiento; como tampoco son del todo satisfactorios los sistemas usados hoy para la medición. Se propone vencer las dificultades que ésta ofrece mediante el aparato que ha inventado, y cuya descripción contiene el presente trabajo.—*Advertencias populares sobre los goces perjudiciales á la juventud*, por Schüssler, Tänzler y Wittig. «Cuestiones pedagógicas de actualidad». Tomo 3.º Cuadernos 16 y 17. Munich, 1907. (En alemán.)—Son 3 trabajos premiados, entre los 67 que acudieron al concurso abierto por dicha publicación. En ellos se dan explicaciones, no sólo acerca de los perjuicios del alcohol, sino de la cafeína y de la nicotina; se exponen los medios de propagar estas advertencias á la juventud por medio de folletos, conferencias, reuniones de padres, Sociedades de templanza, inspección de las familias y de la lactancia mercenaria, cuidados en la gestación; y en particular mediante el fomento de la cultura higiénica.—*Ideas sobre la reforma de la higiene, fundadas en la biología*, por el Doctor Bachmann. Hamburgo y Leipzig, 1907. (En alemán.)—Más bien que sobre base científica, aparece fundado este trabajo en un prejuicio político, que consiste en deprimir el intelectualismo y sus hábitos, como causa de perversión, y ensalzar la frugalidad y sencillez de la vida campesina.

—

Sumario de la Revista *El Médico Escolar*:
La cuestión del sistema en la institución de los médicos escolares, por el Dr. Stephani (conclusión).—*Ideas para organizar establemente el servicio médico-escolar*, en la escuela primaria de Berndorf (baja Austria), por R. Dehne.

—*Ultimos informes anuales de médicos escolares: Estrasburgo, Magdeburgo, clínica dental de Friburgo.—Comunicados.—J. ONTAÑÓN.*

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.
París.

MAYO

Ocho cartas de Locke á Grævius, por monsieur Ch. Bastide.—En Diciembre de 1684 se estableció Locke en Utrech, donde llegó con cartas de recomendación para Grævius, el conocido profesor de Historia y de Retórica. Obligado Locke á salir de Utrech, donde no se encontraba muy seguro, escribió, durante su ausencia, estas cartas, encontradas entre los papeles de Grævius, conservadas en la biblioteca real de Copenhague. En ellas se muestra Locke muy preocupado de mantenerse al corriente del movimiento literario. Leía mucho, y lo que leía no tenía sino muy lejana relación con sus trabajos personales. Se muestra en su correspondencia con el carácter que siempre se le ha atribuído, muy cortés y complaciente y no abordando sino los asuntos que le inspiraban interés.

Informe de M. Bienvenu Martin (continuación).—Continúa insertando en su integridad este minucioso informe presentado al Ministro de Instrucción pública á nombre de la Comisión encargada de coordinar los sueldos.

Crónica de la enseñanza.—Escuela superior de comercio de Berlín: Programa y horario de los cursos de esta escuela para el semestre de verano de 1908.—La enseñanza religiosa en la Cámara de Diputados italiana: Las discusiones sobre este problema han tenido un carácter mucho más político que pedagógico. He aquí el texto del proyecto, que, propuesto por el Gobierno, fué finalmente aceptado el 26 de Febrero: «Los municipios proveerán á la instrucción religiosa de los niños cuyos padres la pidan, en los días y durante las horas fijadas por el Consejo provincial escolar, por medio de maestros que sean juzgados competentes para esta función y la acepten, ó de otras perso-

nas cuya competencia sea reconocida por el Consejo escolar. Sin embargo, cuando la mayoría de los consejeros del municipio no crea necesario deber instituir la enseñanza religiosa, ésta será proporcionada, á cargo de los padres de familia que la hayan reclamado, por una persona que tenga una patente de maestro elemental y cuya elección será aprobada por el Consejo provincial. En este caso, los locales escolares se habilitarán para esta enseñanza en las horas y en los días que fijará el Consejo provincial.» —Inglaterra. Universidad de Oxford. Al finalizar el curso de 1907, el canciller de la Universidad de Cambridge, lord Devonshire, dirigió una alocución á la prensa y á la opinión inglesas. Una iniciativa análoga acaba de tomarse á favor de la Universidad de Oxford en una gran reunión presidida por el nuevo canciller, lord Curzon. Lo mismo que los amigos de Cambridge, los amigos de Oxford desean ver su vieja Universidad abrirse más ampliamente á las enseñanzas modernas, sin sacrificar nada, por otra parte, de ese carácter de institución de amplia y elevada cultura intelectual, que debe continuar distinguiéndola de las nuevas Universidades inglesas, más directamente orientadas hacia las necesidades de la vida práctica. Se ha constituido un Comité de 30 miembros para la formación y la administración de un «Oxford University Appeal Fund», destinado á dar satisfacción á las necesidades de la Universidad en los dominios de la enseñanza de las lenguas modernas y de la enseñanza de las ciencias de la naturaleza. Para conseguir el fin propuesto parecen necesarias 250.000 libras esterlinas. De esta cantidad han sido suscritas en muy pocos días 57.000. Un solo suscriptor, Mr. T. A. Braney, ha entregado por de pronto 10.000 y ha ofrecido entregar otras 15.000.

Sociedad de enseñanza superior.—Análisis y extractos.—Revistas francesas y extranjeras.—D. BARNÉS.

Revue pédagogique.—Paris.

MARZO

La reforma de las escuelas primarias superiores, por M. A. Gilles.—Es sencillamente una nota bibliográfica del libro del mismo título de M. René Leblanc. Este libro es un verdadero tratado de Pedagogía de las cuestiones que motiva la acentuación de la enseñanza profesional en la crisis por que atraviesan en Francia las mencionadas escuelas. El autor hace 2 años que está encargado de la organización en tal sentido de su función. El libro es, á la vez, la consecuencia y la conclusión de otro suyo anterior, titulado *L'enseignement professionnel en France au debut du XX^e siècle*.

El valor de la Física, por M. L. Poincaré.—Señala la importancia para los maestros, y examina brevemente el contenido del libro de M. Abel Rey, acerca de *La théorie de la physique chez les physiciens contemporains*. Es menester dar á los educadores fe en la ciencia frente á los espíritus que proclaman su bancarrota. M. Rey se ha dirigido, para lograr su empeño, á los sabios que más se ocupan en filosofía física y llega á afirmar que existe un fondo de verdades necesarias y universales, adquirido por la experiencia y acrecido sin cesar por la labor incesante de los especialistas; fondo que permanece perfectamente intacto, aunque muchas veces sean arbitrarias nuestras construcciones teóricas. Parece, pues, que podemos creer legítimamente en una verdad absoluta, hacia la cual tiende el espíritu humano por una serie de aproximaciones sucesivas.

Las lenguas modernas y la literatura, por M. A. Croisset.—Conferencia hecha por el decano de la Facultad de Letras de París, á la Asamblea general de la *Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*. Versa, principalmente, acerca de la enseñanza literaria de las lenguas vivas.

Cuestiones escolares italianas (2.^o artículo), por M. M. Roger.—Con motivo de la Exposición de Milán, los Congresos reunidos para tratar cuestiones pedagógicas han tenido una señalada importancia; han ofrecido la muestra del espíritu que agita la re-

forma en nuestro tiempo, gravitante alrededor de la adecuación de las organizaciones de enseñanza con las exigencias de la creciente general cultura. No basta enseñar á todos los ciudadanos á leer y á escribir, hay que elevar á todos los que saben, analfabetos muchas veces de hecho, á los progresos de la idea. De ahí la enseñanza popular de los adultos, tímidamente organizada todavía, más ó menos obligatoria en algunas partes, afirmada, especialmente con cierta inquietud del lado profesional, aunque sobre base íntegramente cultural. Las naciones que como Italia cuentan 13.000.000 de analfabetos, tienen que supeditar á la primera tarea toda esta obra. La ignorancia casi absoluta del mayor número es para los Estados una debilidad ó un peligro político y económico; es, además, una vergüenza.—El *Congreso de los maestros* y el de las *Obras de educación popular*: he ahí las dos reuniones que el autor nos describe. El primero era el 6.^o organizado por la *Unione Magistrale*, cuya historia es la de la enseñanza primaria italiana en estos últimos años. Dicha Unión es la cooperación, el concierto privado de los maestros para la reforma de la escuela, y nació de «la necesidad en que se ha encontrado Italia de esparcir la instrucción, bajo pena de una interrupción en su desenvolvimiento económico». Cuando en 1878 formaron los maestros su primer grupo, *Associazione Magistrale*, la situación de la Nación no era idéntica que la de Francia; no podía seguir los mismos rumbos *estatalistas*. Para ésta se abría el período heroico de su historia de la enseñanza. A partir de 1879, Julio Ferry, con el concurso del Parlamento, establece la enseñanza laica, gratuita y obligatoria. Se funda una escuela en cada aldea; su funcionamiento normal queda asegurado. desde luego, con la adquisición de un local conveniente, la preparación de los maestros, su retribución regular y, en cierto número de Municipios, es verdad que no demasiado grande, con la *Caisse des Ecoles*. Luchas y considerables esfuerzos no faltaron; pero el espíritu público, ó mejor dicho, según ocurre en un país de grande centralización imperante, la opinión del pequeño número que piensa por el resto de la Na-

ción, era favorable á la noble empresa. Se luchó contra algunos principios; nadie lo ha hecho contra la escuela. El obstáculo económico no existió; la prosperidad de la Hacienda permitió, sigue permitiendo, consagrar á la enseñanza los millones indispensables. Italia era entonces muy otra cosa. La instrucción obligatoria, que sancionaba una ley, era completamente ilusoria. La escuela tenía que luchar, lucha todavía, contra el espíritu público, insuficientemente preparado, y contra las dificultades financieras. Tampoco para crear una potencia favorable á la instrucción podía contar con la irradiación de una potencia central; mientras en Francia, los Municipios soportaron las cargas sin demasiadas resistencias, sabiendo que el Estado les ayudaría y que hasta en ocasiones acabaría por asumirlas por completo, en Italia, á pesar de la reciente unidad, Provincias y Municipios no han renunciado á su autonomía, imponen más bien sus propias tendencias á los elegidos que se dejan plegar á su influencia. Para transformar en estas circunstancias el espíritu público, no basta, pues, obrar sólo sobre un pequeño número, hay que llegar á la masa. ¡Tarea difícil donde hay que convencer á analfabetos y á casi iletrados, del valor y ventajas de la instrucción, de imponerse sacrificios de tiempo y de dinero para lograrla! He ahí la razón de los dos distintos procedimientos. Las más ricas provincias italianas no consintieron entonces en los desembolsos necesarios; muchas todavía andan harto atrasadas —¡por algo existe aún la cuestión del Mediodía! El respeto á la autonomía es á estas fechas grave obstáculo para la reforma escolar. —Por eso, al lado de la obra legislativa, es esencial el estudio de la cooperación privada cuando se trata de historiar la pedagogía italiana. El primer núcleo de maestros apenas tuvo vida. La situación era deplorable; no tenían seguridad ninguna de conservar su puesto, su sueldo, su retiro; las escuelas, en número infinito, carecían de la más elemental higiene. Los Municipios no podían alentar un movimiento que acrecentaría sus cargas y rescataba á los maestros de sus caprichos. El Poder central, la situación financiera del reino, no podían tam-

co ser favorables á una agitación que les creaba tantas dificultades. Sin embargo, fueron poco á poco formándose grupos y secciones de maestros en todas partes, y en 1900 ya pudieron juntos 10.000, firmar una petición al Parlamento, sobre mejora de sueldos y garantías de estabilidad. La contestación de que esperaran obtuvo una débil mayoría. Gran parte de la prensa se puso del lado de los maestros. Estos emprendieron una propaganda activa. Un Comité presidido por el diputado Sr. Credaro, estudiaba las bases de una gran Asociación nacional, la cual se fundaba en Roma, en 1901, por los delegados de 141 Sociedades, que representaban 30.180 maestros: la *Unione Nazionale delle Maestre e dei Maestri*. En 1903, tomó el título definitivo de *Unione Magistrale Nazionale*. Contaba en 1906 34.346 miembros, sobre los próximamente 50.000 de uno y otro sexo que había en Italia.—Fieles á su divisa: *Unidad nacional y autonomía*, practican ésta en amplia medida en sus secciones y federaciones provinciales. La Unión consulta á todas las cuestiones; recoge los votos y se limita á sumarse en cada *referéndum* á la opinión de la mayoría. El alma de la Unión fué el discurso de Credaro en la reunión de Roma, de que hemos dado cuenta. Tratábase de crear en Italia una opinión pública favorable á la escuela popular, «hacerla amar de los trabajadores por los provechos materiales y morales que de ella obtengan; hacerla apreciar de los ricos, porque en el tráfigo de las corrientes mundiales actuales, en vano se esperará una vida nacional intensa, tranquila, rica y honorable para todas las clases, sin que las masas populares, esta nueva é inmensa fuerza económica y política, posea una educación intelectual». De todas las reformas, la que la Unión ponía en primer término era la de «elevar el nivel intelectual, moral, económico y político de los educadores de todos los grados». Y de tal manera armonizaban las aspiraciones económicas con las morales, reconociendo muchas veces que los maestros estaban muy por bajo de su misión, que Credaro decía en el Congreso de Bolonia: «Muchos piden socorros en dinero. La Unión no apoyará estas demandas, á menudo

necesarias, sin duda, pero que son humillantes». También condena el gusto de las medallas y recompensas para quienes el trabajo es su sencillo deber cotidiano.—La causa de la Unión en estos hermosos años de lucha era, pues, nacional y civilizadora. Algunos choques con la Administración y vivas agitaciones y polémicas pudieran registrarse; pero su moderación, su sentido bien ponderado, equilibrado y sereno, era celebrado en todos sus Congresos, cuando no por el propio Ministro de Instrucción, por alguno de sus delegados. La conciencia que se iba formando de que su acción no era meramente académica, sino de trascendencia para el Parlamento, para el Gobierno y para el país, le hacía tener siempre en cuenta la realidad histórica. En el mismo Congreso de Bolonia (1902), comprendió que no podía echarse en vías de una reforma de conjunto. Era menester ir despacio; y cuando se discutió si las secciones deberían inscribirse en las Cámaras de Trabajo, prevaleció la opinión de Credaro y se retiró la moción por inoportuna. Y esto no significaba que se apartasen del pueblo, ni siquiera de las Cámaras del Trabajo, ni de las Federaciones nacionales de Artes y Oficios, despertando en obreros y labradores «la conciencia escolar». Al año siguiente, el mismo Sr. Credaro, en una carta abierta á su colega Cambrini, dirigía su brillante llamamiento á los socialistas: «Estaban demasiado apartados de la escuela. La conquista del pan y la de la instrucción debieran llevarse simultáneamente». En fin, vinieron los socialistas, y la Cámara del Trabajo de Reggio Emilia ha probado bien la importancia que las organizaciones obreras conceden á la instrucción. Y vinieron también á la misma apasionada campaña la Federación de profesores de la enseñanza secundaria y la Asociación de los inspectores de las escuelas, y se formó en el Parlamento un grupo de Amigos de la Escuela.—En el Congreso de Nápoles de 1903 se discutieron el problema de las cantinas escolares y el de la prolongación de la obligación escolar de tres á seis años. La obligación de alimentar á los niños indigentes deriva de la obligación legal de instruirlos y, en espera de ver deve-

nir las cantinas un servicio público, es menester ayudarlas por todos los medios. Además declaró el Congreso que los candidatos que en las elecciones quisieran obtener sus votos tenían que inscribir la reforma escolar en sus programas.—A esta acción privada correspondía un poco la legislativa influida por ella: ley de los retiros en 1902; ley de 1903, concediendo al maestro garantías de ascenso, de estabilidad y de sueldo, fijando la contribución del Estado á la caja de retiros; en fin, en 1904, la famosa ley Orlando, á saber: obligación escolar de tres á seis años; creación de una sexta clase en la escuela elemental; prohibición á los Municipios de multiplicar las clases mixtas y suprimir las inferiores; institución de 3.000 nuevas escuelas nocturnas y en días festivos en los sitios de mayor analfabetismo; obligación escolar para los analfabetos adultos; aumento de sueldos á los maestros y modificaciones en su nombramiento. A los cinco años de la promulgación de la ley, el sueldo mínimo en las escuelas de niños y mixtas serían 1.000 liras y 850 en las de niñas.—El autor del artículo aplaude esta ley, que tantas decepciones produjo á los impacientes de Italia. En ocasiones, se limitaba á aconsejar á unos Municipios que tanto necesitaban de un imperativo ferreo, por ejemplo, en cuanto á la asistencia escolar. Pero también repetía con insistencia, que allí donde los Municipios fuesen impotentes para organizar la escuela, el Estado tenía el deber de intervenir é interveniría. Que la ley no fué, ni así, aplicada estrictamente desde su promulgación, lo dicen las reivindicaciones que siguen haciéndose, y sobre todo, el Sr. Corterese como ponente del presupuesto de Instrucción pública de 1907 08. Sin embargo, significa bien claramente el compromiso de la Nación de establecer realmente la enseñanza primaria en Italia. La cuestión de las escuelas elementales está casi resuelta. Los Municipios solicitan cada vez con mayores ansias la apertura de escuelas. El reglamento definitivo para su ejecución no ha sido publicado todavía por dos causas: *a)* por la dificultad de precisar la contribución del Estado; *b)* por la mayor todavía de encontrar una solución

ó un compromiso para la cuestión de la enseñanza religiosa, muy molesta en un Estado separado de la Iglesia y que se ampara de una escuela que no está separada de ella. Pero ya que se había obtenido la *Carta* de la enseñanza, eran menester nuevas organizaciones y conquistas. En el Congreso de la Unión celebrado en Perusa en 1904, el señor de Robbio trazaba un programa completo de reorganización: laicización de la escuela; obligación para el Estado de contribuir á los gastos; para los maestros, de organizarse y de ilustrar al pueblo acerca de sus necesidades; para la clase trabajadora, de defender una reforma que tiene por fin la libertad de pensar, el desenvolvimiento de la inteligencia, la mejora de la vida; medidas especiales permitiendo á los adultos analfabetos instruirse, llegando á considerar las horas de escuela como horas de trabajo; la necesidad para los maestros de participar en la acción electoral en vista de la reforma escolar. Y el Sr. Credaro, á quien iba á suceder el Sr. Caratti en la presidencia, reclamaba para la escuela primaria una contribución de 5 liras por habitante, lo que elevaría el presupuesto de la enseñanza elemental á 160.000.000. Esta cifra ha seguido siendo la fórmula de las reivindicaciones posteriores. El Sr. Comandini, diputado, presidente actual de la Unión, pedía en 1907 un sacrificio mucho mayor. En el Congreso de Cagliari, de 1905, se vieron las tempestades que la idea de laicización había promovido en algunas partes. Los maestros católicos querían separarse de la Unión, «para seguir fielmente las instrucciones pontificales». Era menester no producir la más leve división entre la gente, y á la vez, no aplazar la cuestión religiosa. En el Congreso de Milán iba á tratarse más netamente. Al comienzo de las sesiones, un sacerdote propuso que el Congreso afirmase su intención de «mantenerse en los límites de la más estricta neutralidad»; es decir, indiferente ante los trabajos de la Iglesia y los manejos en la opinión de los laicistas. La reunión contestó ovacionando la entrada del Delegado francés M. Petit, á los gritos de ¡Viva Briand! ¡Viva Francia! Se votó después una respetuosa proposición de Cabrini, que declaraba la corrección del

Bureau en el desempeño de las intenciones de la Unión, á saber: trabajando por «la enseñanza civil», necesaria á la integridad moral del niño, esforzándose en aproximar á los educadores del pueblo «de las otras categorías de trabajadores manuales y del pensamiento». La Unión continuaría independiente de los partidos políticos. La proposición obtuvo 229 votos contra 11 y 2 abstenciones. Después se pasó al estudio de los medios prácticos de combatir el analfabetismo, debido principalmente, según el Sr. Soglia, á causas económicas. Los señores Friedel, Corterese y Corradini confirman esta opinión. La autonomía de las provincias y de los Municipios tiene también en el mal graves responsabilidades. Pídesse, por lo tanto, la absorción gradual de las escuelas por el Estado, y conocidas son las dificultades financieras y religiosas que ello implica. Estas, después del debate apasionado del Parlamento (19-27 de Febrero 1908), entraron en un *modus vivendi* propuesto por el Gobierno y votado por una gran mayoría; entre la legalidad de hecho, que era la enseñanza religiosa obligatoria, y la laicización absoluta propuesta por Bissolati, se prefirió el término medio de dejar á los Municipios decidir si la enseñanza religiosa debía ser ó no dada en la escuela, eligiendo en el primer caso los padres de familia á los maestros al efecto, y á quien suministrarían locales los Municipios. Se pidió también un sufragio universal absoluto, en el que sólo como hoy, los iletrados no participaran. En opinión de M. Roger, sólo la asistencia escolar y la *Caisse des Ecoles* pueden remediar el mal verdaderamente. Para los adultos analfabetos, se pide la asistencia obligatoria á las escuelas adecuadas y reducción del servicio militar para los que hayan aprendido en la escuela del regimiento. Las demás cuestiones: situación jurídica de los maestros no titulares (muy mejorada en la ley de 14 de Julio de 1907) y reforma de la administración provincial escolar, se discutieron con mucho menor detenimiento.—Se ve, pues, qué ligada está la Unión á los progresos de la enseñanza en Italia. Se conoce hasta en los presupuestos su influjo: de 52.000.000 para Instrucción pública en 1903-04, ascen-

dieron á 85.000.000 en 1908 09. La escuela por el Estado, gana todos los días prosélitos. La ley sobre el Mediodía en realidad ya la ha logrado para las provincias de Sicilia y Cerdeña.—Después del Congreso VI de la Unión, ha venido, como se ha dicho, el de las obras de *Educación popular*, organizado por la *Società Umanitaria*. Sus trabajos versaron sobre «las obras auxiliares y complementarias de la Escuela primaria», «las Escuelas profesionales obreras» y los «cursos de cultura popular». M. Roger estudia incidentalmente cómo el Valais ha resuelto la cuestión del aprendizaje por la ley de 1903.

Sesión inaugural del curso de Historia del trabajo en el Colegio de Francia, por M. G. Renard.

Michel Jouffret.—Discurso pronunciado por M. E. Dupuy, en la inauguración de un monumento consagrado á su memoria en Entraigues (Vaucluse).

Crónica de la enseñanza primaria en Francia. Especialmente: *La enseñanza agrícola en la escuela primaria y la enseñanza indígena en Argelia*.

Al través de los periódicos extranjeros. Is las Británicas, por M. A. Guillaume. *Estados Unidos de América*, por M. A. Gricourt: *El valor educativo del «humour»*.

Revista de la Prensa.

Bibliografía.—A propósito del *Nouveau cours de Pedagogie*, de Dufrenne, y otros libros.—LEOPOLDO PALACIOS.

ENCICLOPEDIA

NOTAS SOBRE LA CRISIS DEL DERECHO POLÍTICO

por el Prof. D. Adolfo Posada.

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

I

UN LIBRO DE DUGUIT

El Sr. Duguit es, sin duda, uno de los cultivadores del Derecho político más distinguidos de Francia; con gran persistencia trabaja hace años en la renovación doctrinal —de efectos prácticos muy inmediatos— de la ciencia política, especialmente en la relación jurídica, que esta ciencia supone con tan apremiante é inevitable necesidad.

Y no se anda el Sr. Duguit por las ramas: su labor, sobre todo crítica, se dirige, al menos en el propósito, á aquellos conceptos é ideas que hasta ahora se estimaban, y estiman todavía—y hay para rato—, como fundamentales en la filosofía del Derecho y del Estado y como generadores del régimen político moderno de los pueblos cultos.

Sin duda hay en la atmósfera, en la vida real, en el proceso mismo de la historia inmediata, la que se va cristalizando actualmente, sugerencias de suprema intensidad, que suscitan con fuerza estas posiciones críticas del alcance y orientación de la del Sr. Duguit. Y acaso una característica principal de este publicista consiste en aceptar reflexivamente aquellas sugerencias, á fin de incorporar su labor transformadora de los ideales prácticos á la teoría y á la ciencia del Derecho político. Que en esta región serena de las doctrinas filosóficas pierden la violencia esquinada que, á veces, tienen las fórmulas de lucha en que los ideales se condensan, y la obra crítica del científico puede contribuir no poco á provocar las deseadas y deseables soluciones de armonía en que á la larga se resuelven las oposiciones de los partidos y de las contiendas políticas más encarnizadas.

El último libro, recientísimo, del profesor de Burdeos, que motiva estas consideraciones, tiene un largo título: *Le droit social, le droit individuel et la transformation de l'Etat*; en rigor, se trata de una de las interesantes manifestaciones de la crisis actual del Derecho político. El Sr. Duguit recoge en este tomito (*de Alcan*) tres conferencias pronunciadas en la *Escuela de altos estudios sociales*, de París; compuetos con exquisito arte, se leen con gran facilidad, no obstante abordarse en ellas problemas de cierta complejidad y erizados de dificultades.

Véase la prueba. «Al hablar—dice—de derecho social y de derecho individual no tengo la intención de proponer, después de otros mil, un nuevo sistema para conciliar los derechos de la colectividad y los derechos del individuo, sino tan sólo demostrar que ni la colectividad ni el individuo tienen derechos; que no hay ni derecho social ni derecho individual.»

Nadie negará que la cuestión es grave. Pero no hay que alarmarse demasiado; no estamos frente á un ensayo de *nihilismo jurídico*. El Sr. Duguit entiende el derecho á su manera. «Pienso—escribe más adelante—que los individuos no tienen derechos, que la colectividad tampoco los tiene; pero todos los individuos están obligados, porque son seres sociales, á obedecer á la regla social, que todo acto individual que vio la esta regla provoca necesariamente una reacción social...», porque toda sociedad es una disciplina, «y como el hombre no puede vivir sin sociedad, no puede menos de vivir sometido á una disciplina».

Razón de estas afirmaciones: los hechos. La observación de la realidad impone la concepción de la regla social. «Nuestra regla de derecho no tiene nada de absoluto» —escribe el Sr. Duguit—; «no es un ideal, es un hecho».

Pero ¿es que no podemos elevarnos á una explicación racional del hecho? ¿Es que tenemos que renunciar á toda justificación ética de las reglas sociales, por muy objetivas que las imaginemos?

La concepción fundamental, crítica y constructiva, del Sr. Duguit tiene, en el respecto filosófico, esa base realista, y en la relación política podría considerarse como un intento para formular una doctrina *más allá* del individualismo y del socialismo y capaz de explicar ciertas manifestaciones y tendencias actuales que propenden á destruir los cimientos del Estado contemporáneo, que es, en efecto, una resultante de influjos socialistas é individualistas. Individualismo y socialismo afirman la existencia del llamado derecho subjetivo—ó poder reconocido de una persona para imponerse como tal á otras personas—, ya sea la persona que se impone individual, ya colectiva. Y según el autor, «sobre el fundamento de la eliminación de los derechos subjetivos se constituye un nuevo régimen político y social».

No es posible seguir desde aquí el desarrollo interesante del pensamiento del señor Duguit. La crítica recae sobre aquellas ideas que estamos acostumbrados á considerar como el contenido de las doctrinas políti-

cas; v. gr., las del poder ó potencia pública, la de soberanía, la de derechos individuales ó más propiamente de la personalidad, la de ley y, como comprensiva de todas, la misma idea del Estado.

Para el Sr. Duguit estamos ahora precisamente asistiendo, más que á la muerte del Estado, á una de sus más hondas y radicales transformaciones. Va en camino de morir «la forma romana, jacobina, napoleónica, colectivista del Estado, forma que, bajo esos diversos aspectos, es tan sólo una misma y única forma del Estado. Pero al propio tiempo se constituye otra más amplia, más flexible, más protectora, más humana...» ¿Sus elementos? El profesor francés señala dos: «La concepción de una regla social que se impone á todos ó *derecho objetivo*, y la *descentralización* ó el *federalismo sindicalista*». Y á su estudio se dedican por el Sr. Duguit dos de sus importantes conferencias.

II

LA SOBERANÍA Y EL PODER

En buena parte de la literatura política más corriente parecía admitido como concepto de cierta solidez y expresión de la misma realidad histórica, el de *Poder público*, adornado con el atributo ó cualidad de la *Soberanía* y la consecuencia natural de la *Ley*—regla jurídica—como reflejo de la conciencia social atraída por un ideal ético. Hábase llegado á considerar el Estado como la forma política de la sociedad síntesis de sus fuerzas en la tarea de elaborar un orden de Derecho, ya sea merced á la acción espontánea del espíritu del pueblo—*costumbre*—, ya sea en virtud del trabajo reflexivo de los Poderes constituidos—*ley*—. Propendíase, además, á no explicar el Derecho tan sólo como la norma *objetiva* que se impone, sino á la vez, y, sobre todo, como la adaptación de la voluntad social á las necesidades depuradas, y convertidas, por virtud de una reacción psíquica, en móviles de la conducta.

Una idea, quizá de las más luminosas que parecían dibujarse en el derecho político contemporáneo, es la de la soberanía del todo social: la nación, el pueblo, el Estado,

significando soberanía no el poder material irresistible, el mauser, sino el poder moral de dirigirse y dirigir, según las exigencias del espíritu social; una fuerza de impulso íntimo que discierne y se determina... Una cualidad, en suma, propia de quien es capaz de proceder racionalmente.

Y brotaban de este concepto de la soberanía los de autonomía, autarquía, y hasta este otro de la *autolimitación* del Estado, de los juristas alemanes (por ejemplo, Jellinek), en el cual, como el propio Duguit recuerda, la soberanía aparece como una facultad de *autodeterminación*.

El Derecho político, sin separarse *todavía* de la tradición que supone el *imperio*, propendía—y propende—á buscar la razón del Estado en la afirmación del derecho—el reinado ideal de la justicia—; pero mirando, sobre todo, hacia *adentro*, hacia la conciencia del hombre y del ciudadano, para buscar en la intensificación del sentido jurídico, en la autodeterminación libre—en la *Ética* y en la *Cultura*—el apoyo más firme de la constitución política. Parecía estimarse preciso empezar por enseñar al individuo el valor de su poder moral en *su propio Estado*, para que la sociedad, síntesis de conciencias, comprendiera el valor de esta frase: *el Estado somos nosotros*, ya que la vida ética, racional, el imperio moral positivo—no por miedo á la pena—depende del esfuerzo soberano, constante, de la sociedad misma, manifestado en expresiones jurídicas que por igual obligan al soberano que las elabora y al conjunto de ciudadanos que han de vivirlas.

Y tenía este derecho político amplio apoyo en muchos de los filósofos, políticos y juristas que personifican más fielmente el espíritu moderno; y, además, cabe una interpretación política de la historia desde la Reforma, y aun antes, que equivaldría á la explicación del proceso de las ideas fundamentales de ese derecho político, no rectificado siquiera por la corriente socialista, ni destruído por el anarquismo, no obstante sus audaces negaciones.

Una primera lectura del Sr. Duguit produce la impresión de que todo ese derecho político está próximo á deshacerse como

castillo de arena; todo él pura metafísica, ó sea música celestial. El poder político, se dice, «no es sino fórmula escolástica vacía, un concepto que en cierta época respondía á una necesidad... hoy inútil y peligroso». «El Sr. Esmein habla de soberanía; el señor Jellinek, de poder político...» Es lo mismo; todo ello es una afirmación *a priori* del poder público concebido como derecho subjetivo», el cual se ha querido justificar con la doctrina del derecho divino y con la de la soberanía nacional. «Y del derecho divino no vale siquiera la pena de hablar... Pero la justificación buscada en la voluntad nacional, se añade, no tiene más valor»; «sustancia nacional, personalidad de la nación, alma nacional» y todos los conceptos que entrañan la personalidad del Estado como una realidad y el valor ético del poder como expresión del querer colectivo, son simples fórmulas escolásticas, invenciones que no encuentran ninguna base de hecho. Y el derecho político debe generarse como una interpretación de los hechos.

Nueva lectura de Duguit rectifica bastante la impresión primera. Se trata, en efecto, de una interpretación de hechos políticos, y de ella resulta con vida la idea del Poder político, que es «un hecho», se dice, «pero no un derecho»; no hay derecho á mandar, aunque hay el hecho de que se manda por el Estado, como órgano de la reacción social. A pesar de todas las negaciones, también queda con vida la noción de la regla de Derecho, que será una fórmula de una imposición, nacida, no del derecho á imponerse, sino del impulso de la reacción social, que se *impondrá*, naturalmente, mediante el Poder político.

Hay, á mi juicio, en esta interpretación realista de los hechos del Estado cierta limitación rectificable. Sin duda, la observación *exterior* del juego de las fuerzas políticas descubre inmediatamente el Poder político, inspirado en la idea de dominación y el hecho positivo de la reacción social. Pero ¿no llevan nada dentro? ¿No descubre la observación, además, el *fluído ético*, haciendo su labor? ¿No cabe una explicación moral del Poder político, en virtud de la cual la regla jurídica es una reacción social,

pero elaborada por la conciencia humana, merced á una síntesis de reacciones éticas? Y el caso es que, en cuanto admitamos como un hecho esta relación *ética* de la política, reverdecen lozanos casi todos aquellos conceptos indicados arriba como fundamentales en el Derecho político, puesto en crisis.

III

LA NOCIÓN DE LA LEY

Como no podía menos, el Sr. Duguit aborda en su libro sobre la *Transformación del Estado* el problema de la *Ley*; se impone éste necesaria é inevitablemente en toda doctrina política general. El Estado *hace* leyes; á la vista de todos está semejante función del Estado. ¿No hay en todos los pueblos su *templo ó fábrica* de leyes? Esos Parlamentos, ¿qué son?

Pero quizá el Sr. Duguit no afronte la cuestión de la Ley tocando directamente en la raíz, que es donde importa, aun proponiéndose el problema con sincera resolución crítica. Hay en la doctrina del sabio profesor de Burdeos, al parecer tan radicalmente opuesta á la que hace de la Ley la expresión de la Voluntad general ó la decisión eficaz de la Soberanía, hay, digo, en tal doctrina algún supuesto, que es el que acaso debería discutirse, y que discutido produce la crisis en lo más hondo del Derecho político. En reciente artículo del Sr. Giner, «A propósito de la función de la Ley», publicado en la *Revue Internationale de Sociologie*, de París, puede verse cómo anda por el aire todavía el supuesto á que se alude.

En mi concepto, no llega al corazón del asunto de la Ley el debate que sólo discuta si ésta es ó no la expresión de la Voluntad general, ó de la voluntad del Estado, ó la decisión obligatoria de la Soberanía, para sostener, v. gr., que la Ley es la fórmula de una regla de Derecho, siendo la Ley obligatoria precisamente por ser la fórmula y realización de una regla tal que se impone por sí misma.

La crisis del Derecho político no se agrava de veras en este punto sino cuando se renueve la contienda clásica de la escuela his-

tórica, frente al culto fetichista de la Ley, culto hoy en cierto renacimiento por motivos de muy diversa índole.

Para razonar la naturaleza del Estado es preciso ver si, en efecto, la realidad de la vida de la Ley, como fórmula jurídica histórica y reflexiva y como expresión, transformable por obra de la reflexión de un ideal jurídico cristalizado, justifica la noción que de ella se tiene por los que legislan, y al legislar estiman que fuerzan y dirigen la voluntad y el ser mismo de la comunidad.

Se queda, en mi opinión, corta toda crítica que se limita á considerar la expresión formal de la Ley; va más allá, por ejemplo, el anarquismo, que en cierto sentido podría emparentar, aunque parezca raro, con la escuela histórica del Derecho, no obstante su carácter conservador.

La noción corriente de la ley, expresión del Derecho político contemporáneo en cierto respecto, proviene en línea directa de Rousseau y del derecho natural, y entraña el supuesto de que es la afirmación de la Voluntad general; tiene tal noción, además, otra raíz en la superstición de Poder público, al que se estima capaz de formular reflexivamente normas de derecho y de imponerlas como tales. El Sr. Duguit opone á esa noción de la ley la de que ésta es ley sólo cuando, en efecto, sea la fórmula positiva de una regla de derecho, ó sea la expresión del común sentir jurídico ó quizá de lo sentido como derecho en la sociedad. La ley no se impone por ser obra de un Poder soberano que *manda*; la voluntad de los que *de hecho* mandan «obliga sólo en la medida que se conforma á la regla de derecho».

No me parece que un cambio de nociones como el que ahí se apunta modifique en lo esencial la idea de la ley, y menos que afecte gravemente al sistema actual del Derecho político.

Porque, en todo caso, queda en pie que la elaboración de la ley es posible y que su acción es segura; en otros términos, no se discute así el valor de la reflexión en la creación del derecho positivo de un pueblo y la fe en la eficacia directora de la obra legislativa.

El problema fundamental entraña, creo

yo, una serie de preguntas que ponen precisamente en estudio esas y otras creencias análogas. ¿Puede el Estado— ó su representación *oficial*—formular reflexivamente la regla de Derecho social? Y si puede, ¿qué alcance tiene su intervención en la vida real del Derecho? ¿Crea la ley? ¿Genera con sus decisiones circunstanciales la conducta ulterior jurídica de la masa del pueblo, ó se reduce su función á recoger en la conciencia jurídica difusa de la sociedad la noción reinante de una regla de Derecho admitida ya espontáneamente? ¿No puede el Estado con su acción reflexiva—con su *arte*—cristalizar en fórmulas el ideal jurídico de su tiempo, lo que *debe* ser? ¿Es la ley que *hace* una norma *objetiva* que se impone á todos con la fuerza de una ley natural, ó es más bien tan sólo una modesta propuesta que el legislador somete al *referéndum* popular, como diría Costa? ¿No se limitará la ley á suscitar reacciones sociales, á sugerir conductas? ¿No será su función, como advierte el Sr. Giner, «un caso particular de la acción del hombre sobre el hombre?...» ¿Será el legislador, más que nada, un mero *educador* social, y la ley, sobre todo, un medio pedagógico? El legislador, con este ó aquel propósito, respondiendo reflexivamente á este ó al otro ideal, hace la ley, y la ley se estima una obra del Estado: esto es lo corriente; así viven los pueblos hoy, con sus Parlamentos legislativos, y á veces con su *referéndum* popular. Pero ¿no hay en todo esto mucha *ficción*, que acaso sea necesaria?...

Aún podríamos continuar con otra serie de interrogantes.

Y en ellos está, sin duda, lo más agudo de la crisis actual, teórica y práctica, del Derecho político.

IV

LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO

La crisis del Derecho político no afecta sólo á las nociones fundamentales de la soberanía, del Poder, de la Ley; se advierte también, y con gran eficacia transformadora, en las manifestaciones positivas de la vida real de los Gobiernos, en la producción y en la interpretación de los hechos en que

se concreta la actividad del Estado, en su conducta y en las relaciones de ésta con las personas. En cierto respecto, podría decirse que la crisis del Derecho político se refleja, honda y directamente, en el Derecho administrativo positivo actual.

Este punto y el de la organización política—consecuencia del renacimiento del espíritu corporativo—son, quizá, los que trata con más profundidad el Sr. Duguit en su libro sobre la *Transformación del Estado*; por lo menos son aquellos en que señala con más claridad los efectos reales ó posibles del movimiento crítico, aunque no siempre resulte, á mi juicio, admisible la explicación que de las causas y del alcance de este movimiento anota el ilustre profesor.

Sin duda, en todas partes se advierte una tendencia muy acentuada y decidida á modificar la idea de los actos de Gobierno, de Policía, de Administración... transformando la noción fundamental de la responsabilidad del Estado en el sentido de someter la vida entera del Poder público—del Soberano mismo—á las exigencias y prescripciones del Derecho. Pero esta tendencia, en virtud de la cual se coloca en la misma línea jurídica al Estado y al individuo, en las relaciones que nacen del roce inevitable de las actividades de gobernantes y gobernados, de Estados y particulares, al efecto de que se responda siempre de las consecuencias perjudiciales ó perturbadoras de los actos, ¿es una tendencia que presuponga la disolución de la doctrina de la personalidad del Estado y el aniquilamiento del atributo de la soberanía y de la noción del Poder político?

Se dice que no hay de hecho actos de Estado; que lo mismo los actos *administrativos*—de pura gestión de intereses—que los de *autoridad*—de mando—son *realmente* actos de voluntad individual; del agente ó funcionario que los ejecuta, no habiendo detrás ni encima nada ni nadie; ninguna entidad superior capaz de imprimir un sello excepcional á tales actos para sustraerlos al régimen jurídico de la responsabilidad.

«El acto administrativo ó jurisdiccional—escribe el Sr. Duguit—emana de una voluntad individual, y la voluntad de un jefe

de Estado, de un ministro, de un prefecto ó de un juez que toma una decisión no tiene nada que la distinga de mi propia voluntad. No puedo, pues, admitir que se hable de actos de autoridad, de potencia pública, de delegación de ésta, de funcionarios que tienen una parte de la misma. Son todas palabras vacías de sentido, y además peligrosas, porque del acto de poder público al de gobierno, exceptuado de todo recurso, no hay gran distancia, y del régimen de *puissance publique* al de régimen dictatorial y tiránico no hay más que un paso.»

Cierto; el peligro es evidente, y no es sólo un peligro el régimen á que se alude, es una realidad en aquellos pueblos donde el sentido jurídico no ha vivificado las intimidades todas de la constitución política; mas esto se explica por el influjo—una supervivencia—del concepto tradicional de la soberanía personal. Hay todavía en muchas partes manifestaciones de la crisis del antiguo régimen, ó sea de la crisis del absolutismo y de la concepción patrimonial del Poder público.

Pero, aun en los países donde esto ocurre, se aplica parcialmente la doctrina de la responsabilidad del Estado, merced á la distinción entre actos de autoridad, es decir, actos de poder público, de mando, manifestación más ó menos directa de la soberanía, y actos de gestión administrativa, habiendo, además, aquellos otros en que el Estado obra como una persona privada. En mi sentir, para definir todos estos actos—excepto los de autoridad—, según el criterio jurídico de la responsabilidad (del Estado) con los oportunos recursos defensivos del interés y del derecho particulares, no es preciso disolver la entidad Estado ni prescindir del supuesto de que tales actos son del Estado mismo, á fin de afirmar que son sólo actos de los funcionarios considerados como personas privadas.

Toda la crisis y la transformación que produce se explican, en parte, persistiendo con fuerza la noción de la sustantividad del Estado, y aplicando á la definición de su conducta la teoría de la representación con sus fecundas consecuencias. El funcionario es un representante del Estado, y, por tanto,

obra á su nombre, comprometiéndole y comprometiéndose él, según los casos.

Y esta misma teoría basta para transformar la doctrina tradicional de la irresponsabilidad del Estado como autoridad, con sus funciones soberanas de mando, en el sentido que revela la jurisprudencia á que se refiere el Sr. Duguit cuando recuerda que el «Consejo de Estado francés no vacila en declarar al Estado responsable en casi todos los dominios de su actividad. Es responsable, por ejemplo—dice—, cuando se abstiene de tomar las medidas de policía necesarias para garantizar la seguridad de la navegación, la protección de las personas y de las cosas, cuando se realizan operaciones materiales de policía irregulares é insuficientes, cuando se ha procedido *since raramente...*» La misma irresponsabilidad del Estado, incontestable «cuando procedía por vía de acto reglamentario», «está á punto de desaparecer».

Pero repito que la transformación de nociones políticas que la crisis apuntada supone quizá se explica mediante una razonable aplicación de la doctrina del Gobierno representativo; doctrina que sería preciso depurar más y más para resolver también el grave problema que el Sr. Duguit suscita al preguntar si se llegará á reconocer la responsabilidad del Estado en materia legislativa propiamente dicha.

INSTITUCION

CORRESPONDENCIA

- D. V. P.—*Barcelona*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de este año.
 D. D. A. L.—*Valverde del Camino*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de este año.
 D. E. G. de Q.—*Burgos*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de este año.
 D. J. G.—*Utrera*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de este año.
 D. E. R.—*Calahorra*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de este año.
 D. A. G. G.—*Huelva*.—Recibidas 10 pesetas por su suscripción de este año.
 D. J. G. N.—*El Ferrol*.—Recibidas 5 pesetas por su suscripción de este año.

Madrid.—Imp. de Ricardo Rojas, Campomanes, 8.
 Teléfono 316.