

# BOLETÍN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA



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, 14.

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 una 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 XXXIX.

MADRID, OCTUBRE DE 1915.

NÚM. 667.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

El elemento español en Luis Vives (*continuación*), por Mr. Foster Watson, pág. 289.—La enseñanza profesional obligatoria en el extranjero, por el Dr. D. José María Frontera y Aurrecoechea, pág. 294.—Revista de revistas. Francia: *Revue Internationale de l'Enseignement*, por D. D. Barnés, pág. 302.—*Revue pédagogique*, por D. Rubén Landa, pág. 304.—Inglaterra: *The Journal of Education*, por D. Adolfo A. Buylla, pág. 307.

### ENCICLOPEDIA

La forma de gobierno, por D. Adolfo Posada, página 310.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM. D. Francisco Giner y Doña Concepción Arenal, por D. Fernando García Arenal, página 316.—El Catedrático, por D. Rafael de Ureña, pág. 317.—D. F. Giner de los Ríos, por D. Eugenio Arbones, pág. 317.—Decires, por Nuño Febrero, pág. 319.—En el tranvía, por D. J. J. Morato, pág. 319.—Libros recibidos, pág. 320.

## PEDAGOGÍA

### EL ELEMENTO ESPAÑOL EN LUIS VIVES (1)

por Mr. Foster Watson,

Prof. en University College of Wales, Aberystwyth.

(Continuación.)

### V

### VIVES EN PARÍS

Los adelantos de España en saber, en literatura y en cultura y el esplendor de la corte española parecía que habían de proporcionar ocasión para que se produjese un gran nombre literario e intelectual que marcase las características nacionales.

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Pero cuando se cita el nombre de Vives como un humanista específicamente español, se presenta la objeción de que la parte más importante de su educación académica la recibió en la Universidad de París y fué seguida de la enseñanza y el trato del humanista jefe literario de Europa, Erasmo, en conexión con el Colegio de las tres lenguas de Lovaina.

No cabe duda de que en París se asimiló Vives con entusiasmo toda la materia académica que se le ofrecía. Pero París estaba completamente penetrado de la vieja filosofía escolástica. Allí gastó Vives su energía persiguiendo las inútiles sutilezas de la lógica, las prolijas inanidades de la retórica inaplicable y las laberínticas dificultades de la disputa metafísica y gramatical. El nuevo saber del humanismo, fundado sobre la concepción de la gramática, como una interpretación de las grandes literaturas clásicas de Roma y Grecia, era allí considerado como falaz y peligroso. Así, pues, el influjo de París, hasta donde fué efectivo, tendió a conducir a Vives por los senderos del escolasticismo, no por los del humanismo. Al principio, Vives se nos muestra influído por aquella dirección y como ardiente y entusiasta estudiante de la antigua filosofía escolástica. Esto se ve luego en el conocimiento minucioso de los autores medioevales, especialmente de Santo Tomás de Aquino, en *De Disciplinis*, en *De Anima* y particularmente en *In Pseudo-dialecticos*. En este último libro, fechado en Lovaina en 1519, Vives renuncia por completo a su conexión con el escolasticismo medioeval y acepta

la vuelta a los viejos autores y a los métodos de estudio del Renacimiento. «Doy gracias a Dios, dice, de haber dejado París y de haber escapado de la oscuridad espantosa entrando en la luz». Por tanto, la formación de las opiniones intelectuales progresivas de Vives apenas puede atribuirse a París, excepto en cuanto a aquel efecto de reacción contra el antinatural alimento intelectual que allí se le ofrecía y que sirvió para exteriorizar y desarrollar la plena y natural disposición de su amor valenciano por la naturaleza exterior y por la espontaneidad interior.

Este poder de resistir a las viejas ideas, esta necesidad de someter las ideas aceptadas a la acción ventiladora del pensamiento, esta necesidad de investigar y buscar la verdad, me parecen haberse despertado en Vives merced a su sencillez de espíritu, a su sinceridad, al sentir la multicolorada y rica vida valenciana, al ejercicio de la observación de las cosas, clara y distintamente. Este *poder de observación* había sido desarrollado físicamente antes de llegar a París. París probablemente lo sutilizó y ayudó a que se hiciese refinado y se trasfigurase en penetración intelectual. La riqueza de contenido que había acumulado en sus tiempos de Valencia, junto con el hábito de observación, fijaron en él la actitud intelectual de criticismo penetrante frente a cuanto se ofrecía a su consideración. De aquí la frescura, la sugestión de sus puntos de vista especialmente en lo que respecta a educación.

En el más estricto sentido de la palabra, Vives estuvo acompañado continuamente de influjos españoles mientras permaneció en París. Uno de sus protectores en aquella ciudad fué un español, Gaspar Lax, natural de Cariñena, educado en Zaragoza y más tarde profesor en la Universidad de París. Lax instruyó a Vives en filosofía. Otro de sus maestros fué John Dullard, de Gante, que le enseñó medicina y filosofía. Este, claro está, no era español, pero a su lado encontró Vives un notable estudiante español, Juan Martínez Silíceo. Ocupaban puestos en París, entre otros: Juan de Celaya, de Valencia, profesor en el Colegio

de Santa Bárbara; los tres hermanos Coroneles, uno de los cuales fué rector del Colegio de Montaigu; Fernando de Encinas, maestro de un Colegio en que Vives era estudiante; es decir, el Colegio de Beauvais, junto con 20 españoles importantes, todos residentes en París, contemporáneos de Vives, «decididos campeones de las huestes reaccionarias». Sabemos por Vives que, más tarde, españoles notables, como Juan Martínez Población, Gabriel Aguilar y Juan de la Encina, «la juventud más inteligente del mundo» entraron en las filas humanistas.

## VI

### EL ELEMENTO ESPAÑOL EN VIVES DESPUÉS DE SALIR DE ESPAÑA

Volviendo a Juan Martínez Silíceo, el discípulo de John Dullard cuando Vives estuvo en París, cabe mencionar algunas estrechas conexiones de las ideas educativas de Vives con España. Silíceo, junto con el más conocido Stúnica, eran los dos maestros del príncipe Felipe (nacido en 1527 y muerto en 1598), hijo del Emperador Carlos V. En *Exercitationes* (1538) se contiene un diálogo *Princeps Puer*, en que aparece el príncipe Felipe diciendo que Stúnica es su educador (*educator*) y Silíceo su instructor literario (*institutor literarius*). Los dos consejeros discuten de cosas políticas, pero puede decirse que el diálogo es educativo. Morobolus es un consejero necio y Sophobolus un consejero sensato. Morobolus aconseja al príncipe que no haga caso de la autoridad de Stúnica y Silíceo, puesto que, políticamente considerados, son ellos sus *súbditos*. Sophobolus, por el contrario, dice: «Si no los obedecéis, seréis un esclavo de la más baja especie, peor que los que son comprados y vendidos en Etiopía o en Africa y empleados aquí por nosotros». Sophobolus aconseja después a Felipe que no acepte las opiniones de Morobolus ni «las más», sino que juzgue por sí mismo. Para este propósito, como para obrar rectamente en todos los acontecimientos de la vida, son necesarias la ciencia y la habilidad práctica.

Esta proposición se desarrolla después con alguna extensión, mediante tres juegos, que conducen a Felipe a comprobar que, si para que el juego pueda rectamente jugarse, para montar bien, para dirigir con seguridad una barca, son necesarios conocimiento y destreza, mucho más necesario será adquirir, para gobernar, una inteligencia ejercitada.

Vives escribió su diálogo con Felipe, cuando éste tenía 11 años. En 1523 había escrito en Inglaterra un *plan de estudios* para la princesa María, hija de Catalina de Aragón, prima de Felipe, con el cual se casó en 1554. Así, Vives se coloca en la notable posición de haber actuado como consejero educativo del español Felipe en 1538 y también de la hija de la reina española Catalina de Aragón, cinco años antes, en 1523. La profundidad del entusiasmo de Vives puede verse en la dedicatoria de estos diálogos escolares al mismo Felipe «a causa de la benevolencia altísima de tu padre para conmigo y también porque merecería bien de *mi patria, de España*, si puedo contribuir a formar la rectitud moral de tu espíritu. Porque la salud de *nuestra patria* depende de tu rectitud y de tu prudencia.

## VII

### LA ESPAÑOLA BRUJAS

Nacido en 1492, Vives salió de Valencia en 1509, estuvo en París de 1509 a 1512; de 1512 a 1516, en Brujas; de 1516 a 1520, principalmente en Lovaina, aunque alguna parte en Brujas; de 1523 a 1528, parte del año lo pasaba en Inglaterra y la parte restante en Brujas; de 1528 a 1537 estuvo domiciliado en Brujas; de 1537 a 1539 se cree que Vives lo pasó en Breda, en el Brabante, y que finalmente en 1540 volvió a Brujas y allí murió, a la edad de 48 años, unos 30 después de haber dejado Valencia.

La fecha más antigua de la estancia de Vives en Brujas es 1512. En 1526, escribe *De Subventionem Pauperum*, libro en el cual dice haber residido en Brujas durante los últimos catorce años. Sus estrechas conexiones con esta ciudad le hacen decir:

«Pensar que cualquiera cosa relacionada con esta ciudad me es ajena, es para mí un disgusto como si me encontrase en *mi ciudad de Valencia*». Fuesen las que fuesen las razones que indujeron a Vives a residir en Brujas, se encontraron sin duda reforzadas por el hecho de que había allí una colonia española; y que, fuera de España, es dudoso que hubiera podido encontrar más del espíritu y pensamiento español que en Brujas. Los atractivos que entonces tenía Brujas son descritos por el mismo Vives en términos que conservan los rasgos de su juventud valenciana. El hecho de que aquella ciudad fuese un gran centro de españoles dedicados al comercio, no deja de tener interés respecto a Vives.

Pero el interés principal de éste se aplicaba a las «buenas letras». En Brujas encontró al español Juan Martínez Población, el médico, natural de Valencia, ya citado. De él dice Vives: «Debo confesar que su teoría médica es tan exacta, que nunca los médicos antiguos describieron tan bien ciertas enfermedades, y, si lo hicieron, sus libros se han perdido o destruido». Y hablando, además, de Población como matemático, dice, después de mencionar a Proclus: «Pero mi compatriota Juan Población es más apropiado en sus ejercicios para los escolares».

Más importante para mostrar cómo Vives mantuvo sus afectos a su origen español y a las tradiciones españolas (y consiguientemente el influjo de éstas), es el hecho de haber sido recibido, al llegar a Brujas, en el hogar de la familia española Valldaura, de cuyos hijos fué maestro, y entre los cuales estaba Margarita, con la que se casó más tarde.

Otra conexión de Brujas con España debe ser mencionada: Con frecuencia, los estudiantes españoles de la Universidad de París, ya en el curso de su carrera, o, como Vives, al salir de la Universidad, hacían una corta visita a Brujas. Uno de los ejemplos más interesantes de estas visitas fué el de Ignacio de Loyola, que fué a Brujas entre 1528 y 1534, a fin de recoger algunos auxilios entre sus compatriotas

los comerciantes españoles. Los biógrafos del jesuita refieren que Vives mantuvo hospitalariamente a Loyola, y es bastante probable que ambos discutieran sobre cuestiones de educación, ya que la visita fué en el período en que Vives debía tener en proyecto *De tradendis disciplinis*, si es que no la había ya escrito.

### VIII

#### VIVES Y ERASMO

No cabe duda de que Erasmo fué el humanista que ejerció mayor influjo en la vida de Vives. Rara vez se ha dado mayor y más entusiasta lealtad de parte de un escritor joven hacia uno viejo que la de Vives hacia Erasmo. En sus cartas le designa con los nombres más honrosos y declara que aprecia la buena opinión de Erasmo más que la de todos los demás escritores. Sin embargo, en el período de Lovaina, tuvo Vives otro íntimo y estrecho interés español en el cargo de instruir al sobrino de Lord de Chièvres, duque de Soria, ministro de Carlos V, joven de diez y ocho años en 1517, y, no obstante, ya cardenal y arzobispo electo de Toledo. Tenía la obligación Vives de enseñar a este joven, William de Croy, Filosofía, Retórica y Oradores clásicos, o, como decía Erasmo, salvarle *a cruditatis periculo*. El *paedonomus*, o tutor, con diferente carácter que el preceptor del de Croy, parece haber sido Carlos Carondelet o Arondelet, señor de Potêles. Dice Erasmo, en una carta escrita después de la dolorosa muerte prematura del de Croy, que Vives fué nombrado en 1522 preceptor del hijo del Duque de Alba; pero que el mensaje en que se le daba este cargo, enviado por medio de un monje dominico, nunca llegó a manos de Vives. Entre los demás discípulos de Vives en Lovaina, además del de Croy, se contaban Honorato Juan, Pedro Maluenda, Diego Gracián de Alderete y Antonio de Berges. Vemos, pues, que aun en los tiempos de intimidad entre Erasmo y Vives, este último estaba en estrecho contacto con los españoles.

Nada puede ilustrar mejor estos hechos

que las mismas palabras de Vives cuando, habiendo emprendido, por urgente requerimiento de Erasmo, la pesada tarea de editar y completar los comentarios de la *Civita Dei* de San Agustín, cayó enfermo e insistió en ser trasladado de Lovaina a Brujas, para ser cuidado «*entre mis compatriotas españoles, a la manera y costumbre de ellos*».

Es probable que el odio de Vives a la guerra fuese intensificado, si no puesto en actividad por primera vez, por Erasmo. Vives dice: «En verdad, el combatirnos no es propio de hombres honrados, ni de bandidos, ni de ninguna clase de hombres, sino que es una furia bestial, y por esto se llama *Bellum*, de *bellua*, bestia». En esto se ve el enérgico espíritu de Erasmo. Pero hasta en esta cuestión Vives revela sus maneras españolas, porque hace una excepción en el caso de guerra contra los sarracenos y los turcos, la cual debe ser, en su opinión, un deber cristiano, una nueva cruzada, en ninguna parte tan deseada como en España, que ya la había comenzado en 1492, con la conquista de Granada.

Así, el poderoso influjo de Erasmo sobre Vives iba acompañado, como hemos visto, de su constante interés por España. Pero, como le aconteció en París, Vives empleaba la energía natural de su carácter en luchar contra todo cuanto impidiese su desarrollo intelectual, y de este modo, el influjo de Erasmo había de ceder ante las exigencias de la conciencia secreta que Vives tenía de la obra que personalmente debía cumplir en su vida. Cuando Erasmo recibió de Vives el manuscrito de los *Comentarios de la Civitas Dei de San Agustín*, fué cuando la nota discordante decisiva rompió las relaciones intelectuales y literarias entre ambos. Erasmo criticó severamente la obra de Vives, y más tarde, desaprobó grandemente el estilo de otra obra suya (*De Institutione Feminae Christianae*). Erasmo recomendaba a Vives que fuese más cuidadoso de su gloria literaria. Entonces fué cuando Vives hizo su memorable declaración, tan extraña a las preferencias del Renacimiento por el estilo,

pero tan estrechamente en contacto con el pensamiento y la tendencia democrática de hoy. Decía Vives a Erasmo: «Yo os pido, maestro mío, que no tratéis de incitarme hacia la reputación y la gloria personales. Porque declaro que estos fines me mueven menos de lo que podríais creer. Ofrezco lo que poseo para el bien público. Y quisiera vivamente hacer avanzar este bien cuanto me fuera posible. Afortunados, en mi opinión, los pueblos que son útiles en esta materia.» En *De Tradentis Disciplinis*, 1531, dice: «Tal es, en fin, el primero de todos los estudios, tal el objeto que debemos proponernos. Habiendo adquirido nuestros conocimientos, debemos procurar hacerlos útiles *para el bien público*.

Así, Vives se crea una posición independiente entre sus colegas humanistas. Aunque deseoso de elevar la escuela al más alto grado, deseaba aplicar todos los recursos del saber y de la cultura al servicio social de sus semejantes. El amor hacia su ciudad natal, hacia su patria, hacia su segunda Valencia, se había desarrollado según aquella penetrante observación sensible de su juventud, que le llevó a la fascinación que le producen los hábitos laboriosos de hombres y mujeres, en Valencia, en la Lonja, en el Mercado, en las calles—un tipo de interés humano muy diferente del de Erasmo. Cuando hablamos de Erasmo como un *Roterodamus*, la significación del nombre de la población es de poca importancia; pero Vives *Valentinus* está lleno de contenido, porque significa todo lo que quiere decir *el gran valenciano*. Esto se comprende bien cuando se comprueba que el *leitmotiv* de la última obra de Vives no era únicamente la enseñanza, sino la enseñanza incluida en la causa del *Bien Público*.

## IX

### VIVES EN INGLATERRA

Solamente se han citado dos fuentes, cuyo influjo sobre Vives fuese capital, aparte del influjo español, el de París y el de Erasmo. Ya se ha demostrado cómo la

fuerza real de Vives se manifiesta en la manera de resistir ambos influjos, con tanto vigor como se había adherido a ellos en un principio. Se plantea esta cuestión: ¿cómo y de dónde se deriva el adiestramiento preparatorio, primero para recibir y después para resistir ambos influjos? Puede darse la respuesta de que lo recibió probablemente de su elemento español, derivado de su profunda y ampliamente ejercitada «observación silenciosa» (para usar su propia frase) de la naturaleza valenciana física y humana y del gradual desarrollo de irrestrictible, personalmente activa y espontánea confianza en la verdad y en el bien.

Si nuestro análisis es correcto, los elementos españoles, y especialmente el valenciano, son importantes en el desarrollo de Vives. Podemos añadir ahora más por menores que lo confirman y completan.

Durante los años 1523-1528, en los cuales Vives visitaba Inglaterra, yendo desde Brujas, dedicaba parte de cada visita a la corte inglesa. La princesa española Catalina de Aragón había reunido en torno suyo un grupo de españoles. Desde que llegó a Inglaterra en 1501, había introducido en la corte inglesa un poderoso elemento español. En cartas escritas por Catalina cuando era princesa de Gales, habla de damas y caballeros españoles residentes en la corte. A los cuatro años de estancia en Inglaterra todavía no comprendía el inglés. Indudablemente, sus conversaciones más importantes las tenía con los españoles, y su relación con el rey Enrique VII sería en latín.

El séquito español de la princesa Catalina formó después la casa real cuando fué reina. Su bondadosa consideración hacia Vives, aun antes de que éste fuese a Inglaterra en 1523, es una prueba de su afecto por los españoles y de su placer por la sociedad española.

Gran número de ingleses visitaba España, entre ellos lord Berners y el escolar Cuthbert Tunstall, más tarde obispo de Londres. El primero se interesó por los libros de Antonio de Guevara, fué uno de los primeros en introducir libros españoles

en Inglaterra, y tradujo en 1534 una parte del *Libro Áureo*, de Guevara. Tunstal llegó a ser uno de los mejores amigos de Vives en Inglaterra. Hubo matrimonios entre los miembros de las cortes inglesa y española, siendo uno de los más conocidos el de lord Villoughby d'Eresby y la española María de Sarmiento, la servidora íntima de la reina Catalina. Se ve, pues, cómo en la corte inglesa había un grupo de cortesanos ingleses relacionados con España tanto como los mismos cortesanos españoles. De manera que Vives, al ir de los Países Bajos a Londres, continuaba relacionado con sus intereses nacionales. Después, sabemos que tuvo un compañero de alojamiento en Londres, Alvaro de Castro, que le sugirió la idea de que, habiendo escrito sobre la educación de la mujer en *De Institutione Feminae Christianae*, debería escribir el libro correspondiente sobre las obligaciones del marido. Con este objeto, Vives trazó el plan de semejante libro (*en español*, por acomodarse a las limitaciones lingüísticas de su amigo), que, amplificado después en latín, fué la obra *De Offitio Mariti*, 1529.

Aun cuando no hay seguridad de que hubiese en Oxford estudiantes españoles entre 1523-1528, había estudiantes en Oxford contemporáneos de Vives, como fueron Richard Morison y Thomas Paynell, que se interesaban por España. Poco antes de que Vives fuese a Oxford, era allí estudiante Richard Hyrde, a quien conoció después en casa de sir Thomas More, en Chelsea. Hyrde tradujo *Institutione Feminae Christianae*, de Vives (1523), al inglés en 1540. Morison tradujo *Introductio ad sapientiam* (1529), en 1540. Paynell puso en inglés *De Offitio Mariti* (1523), en 1553. Había un cierto interés hacia lo español, que maduró y fué base preparatoria para la residencia de los españoles en Oxford, tales como Rodrigo Guerrero, Antonio de Corro, Cipriano de Valera, Johannes Thorius, etc., que residieron allí en el xvi. En el reinado de María I, hija de Catalina de Aragón, «la más famosa grandeza de Castilla y Aragón», frecuentó la corte inglesa, y se dieron cátedras en

Oxford a Pedro de Soto y Juan de Villa García, y puestos en Londres a eclesiásticos como Bartolomé de Miranda y Alfonso de Castro. En resumen: puede decirse, en cuanto a la residencia de Vives en Inglaterra, que no sólo se sintió allí reconfortado y confirmado por las corrientes ya establecidas por la reina Catalina, sino que él también fué campeón, durante su estancia académica en Oxford, del interés hacia la literatura y el pensamiento españoles.

Finalmente, en los dos años que Vives estuvo en Breda, en Brabante (1537-1539), fué director literario de la mujer de Enrique, conde de Nassau, Doña Mencía de Mendoza, dama española que él había conocido de niña en Valencia.

Podemos, pues, decir que en toda la última parte de su vida desde la salida de Valencia, en Brujas, en Inglaterra, en Breda, nunca se encontró Vives sin un efectivo ambiente español, y que voluntariamente encontró relaciones que, en todos los tiempos y lugares reforzasen y desarrollasen sus asociaciones españolas.

(Concluirá.)

## LA ENSEÑANZA PROFESIONAL OBLIGATORIA EN EL EXTRANJERO (1)

por el Dr. D. José María Frontera  
y Aurrecoechea,

Catedrático de la Universidad de Oviedo.

.....  
Que las masas obreras están realmente necesitadas de las modernas enseñanzas, es cosa ya fuera de duda.

Ahora, ¿cómo suministrar al obrero y al empleado de mañana y al futuro modesto agricultor la preparación para el concienzudo ejercicio de su profesión, que no pueden adquirir actualmente ni en el taller, ni en la fábrica, ni en el mostrador, ni en el almacén, ni en el campo?

(1) Extractos del discurso de apertura del presente curso.

Nos hallamos, insisto, ante uno de los problemas que más seriamente han preocupado a los pueblos cultos, frente a una de las cuestiones más debatidas en el extranjero y que reclaman la atención de nuestro país y una pronta solución, si tratamos de hacer algo, y algo eficaz, aprovechando las circunstancias presentes.

No es Francia la que menos se ha distinguido discutiendo el tema, ni la que menos ha escrito acerca de él. Buisson, Gasquet, Dubief, Modesto Leroy... han tomado parte muy activa, siempre sin llegar a un acuerdo definitivo, en esa discusión sobre la obligación de asistir los obreros a esas enseñanzas; y F. Wogué (1), profesor agregado de la Universidad de París, Mathieu (2), secretario general de enseñanza de la Federación de mecánicos-electricistas, Chambonnaud (3), M. Bellom y muchos otros han publicado excelentes trabajos en opúsculos y obras sobre la organización de los cursos profesionales, abogando por el *aprendizaje obligatorio*.

Hacia el año 1904, M. Millerand, uno de los hombres que más han contribuido en la vecina república traspirenaica al desarrollo de la enseñanza técnica, en una brillante conferencia, en la que abordó valientemente el problema de la desaparición del aprendizaje en los talleres, reclamaba como único remedio para la salvación de la industria de su país, la enseñanza profesional obligatoria; y cuatro años después se daba el caso de no poderse aprobar en el Parlamento un proyecto de ley en el que se introducía tan importante modificación.

Por esta última fecha, M. E. Cohendy, profesor de la Facultad de Derecho en la Universidad de Lyon y miembro del Consejo superior de enseñanza técnica de Francia, pronunciaba un elocuente y documentado discurso (4) ante numerosa

concurrencia congregada en la Escuela de Altos Estudios Sociales, en pro también de la asistencia obligatoria de los aprendices a la enseñanza profesional.

Hasta el Consejo superior del Trabajo tomó en diversas ocasiones cartas en el asunto, y en 1911 volvía a estar éste a la orden del día, abundando nuevamente las soluciones, muchas de las cuales fueron expuestas, también con escaso resultado, en una serie de conferencias preparadas por la *Ligue française de l'enseignement*, sobre organización de la enseñanza técnica y profesional, que motivaron unos decretos ministeriales—en los que por cierto se establecía el *Certificado de aprendizaje* para los que libremente lo siguieran en las escuelas del Estado—que tampoco contenían la obligación de asistencia. Así lo comenta M. Bourrey (1) al hacer la crítica de cuanto se decretó en su país acerca de este debatido tema, y después de atinadas observaciones sobre la transformación del aprendizaje impuesto por la evolución misma de los medios de producir, y de considerar que las nuevas formas de trabajar entrañan una enseñanza profesional nueva también, pedía al Estado la organización de tan necesarios y útiles estudios con la intervención de cuantos hombres competentes descollasen en la Industria, en el Comercio y en la Enseñanza, y termina sosteniendo que por ser este problema simultáneamente de orden económico, político y social de urgente resolución, había que acometerlo sin pérdida de tiempo.

Esfuerzos vanos, puesto que hasta el día no han conseguido sea obligatoria la asistencia de los aprendices a los cursos profesionales.

\* \* \*

No existiendo en Francia el aprendizaje *obligatorio* ni en las escuelas técnicas, ni en los talleres de la industria particular, la ley aprovecha la circunstancia de ser obligatoria la primera enseñanza para pro-

(1) *L'éducation général dans l'enseignement technique*, publicado por la *Technique moderne*, 1909.

(2) *Essai d'éducation civique*, 1909.

(3) *L'éducation industrielle et commerciale en Angleterre et en Ecosse*, 1913.

(4) La conferencia se dió en 1908, pero se publicó por la *Technique moderne* en 1909.

(1) *Le problème de l'apprentissage et l'enseignement technique*. París, 1913.

porcionar a los niños, desde su ingreso, otro más científico y conforme con las necesidades de la vida moderna.

El Magisterio francés, que sabe no debe perder de vista la formación de obreros y empleados—tanto en las clases de día como en los cursos nocturnos anexionados a sus escuelas y destinados a los que no pueden asistir a otra hora—ejercita a los niños en trabajos manuales, siempre con miras al aprendizaje, hasta construir órganos de piezas de carpintería o de mecánica, y que puedan luego en las escuelas técnicas continuar el aprendizaje de la profesión por ellos elegida, los que voluntariamente lo deseen.

Inglaterra parte de un punto de vista enteramente distinto. En sus *District-schools* (1) y en sus escuelas de segundo grado, los ejercicios de trabajo manual, que son, por lo general, muy sencillos, consisten en la construcción de objetos que pueden utilizarse por los mismos alumnos; como juguetes e instrumentos de jardinería, palas y mazos de madera, raquetas, etcétera. Y es que en Inglaterra, no se propone la escuela primaria enseñar un oficio, sino simplemente iniciar y desenvolver el buen gusto y la afición al trabajo manual e invitar a los niños desde su primera edad a respetarlo bajo cualquiera de sus formas y en todas las clases sociales; ejercicios que desde el punto de vista práctico no proporcionan más que una relativa mayor aptitud para un aprendizaje determinado, y en cuanto a la educación general del individuo, ejercen una función análoga a la que entre los franceses se les reconoce en las escuelas primarias superiores, en los colegios y en los liceos en que han sido introducidos.

Opinaban no ha mucho los ingleses que nada hay que pueda reemplazar al taller para la completa posesión de un oficio. Pero aunque en cierto modo tenga esto algo de verdad en lo tocante a la práctica, es un error económico pensarlo, ahora que los hechos demuestran en los talleres que las necesidades modernas se oponen abier-

tamente a los antiguos sistemas de aprendizaje.

No obstante, como gente práctica en no perder de vista lo que les conviene, parece que, desechando aquella opinión, tratan de acercarse más a la realidad, por cuanto las escuelas técnicas mejor organizadas, las del Comité de Londres y las de Birmingham y Manchester, tienen por objeto, en sus cursos nocturnos, *perfeccionar* a los jóvenes que asisten a los talleres, ya que no enseñarles un oficio propiamente tal.

Han establecido igualmente, en corto número aún, escuelas de día, que, de acuerdo con el espíritu de sus fundadores, se dedican a suministrar a los hijos de los patronos una idea general de la profesión que cultivan; y en diversas localidades, en Leeds y Londres especialmente, se han fundado escuelas diurnas preparatorias para el aprendizaje, que tienden a semejarse, por su organización, a las escuelas técnicas francesas.

Por otra parte, la Asociación creada en Inglaterra con el fin exclusivo de atender al desarrollo del aprendizaje (1), reconoce de buen grado que no es posible en muchos casos dar en un almacén o escritorio un aprendizaje comercial conveniente, y recomienda a los jóvenes dedicados a estos trabajos que frecuenten los cursos técnicos.

Para la mujer, son un hecho en Inglaterra las escuelas de aprendizaje de costura.

El programa de la Escuela profesional femenina aneja al Instituto de Shoredith (Londres) dice categóricamente que sus cursos de instrucción tienen por objeto reemplazar el aprendizaje; y lo mismo sucede con la Escuela profesional de costura aneja al Instituto de Paddington, recientemente creada.

No es difícil que los ingleses hagan extensivo este criterio a las escuelas técnicas de los jóvenes, y en este caso, caerían de lleno en el sistema francés, puesto que reconocen que la escuela puede sustituir al taller para llegar al conocimiento perfecto de una profesión.

(1) Escuelas primarias elementales.

(1) L. Chambonnaud. Obra citada.

Opuestos son también en ambas naciones los puntos de partida adoptados para la división de las enseñanzas técnicas.

Mientras Francia admite como base de sus estudios industriales las dos grandes secciones: *la madera y el hierro*, los ingleses, mirando, como de costumbre, la cuestión bajo un aspecto más práctico, establecen, a base de que la escuela debe ser imagen de la vida, dos amplios grupos: *mecánica y construcción arquitectónica*. Esta división es más lógica y menos teórica que la francesa, está más en consonancia con la realidad; así, la construcción de carros y carruajes, que es una profesión en la que intervienen simultáneamente trabajos en madera, en cuero y en hierro, no tiene cabida en ninguna de las secciones del sistema francés; sus operarios, por consiguiente, no estarán tan al tanto de las menudencias de su profesión como los ingleses.

En la sección de mecánica están comprendidos los modelistas que trabajan en madera, los ajustadores, torneros, electricistas, constructores de máquinas y los que trabajan metales y toda clase de materiales. En la de construcción lo están los operarios que fabrican ladrillo, los albañiles, canteros, carpinteros de armar, ebanistas, decoradores, los que fabrican yeso, los plomeros, los cerrajeros artísticos, los herreros y los obreros empleados en calefacción, alumbrado y en servicios sanitarios.

Entre los cursos teóricos hay algunos comunes a diferentes secciones; pero los que se refieren a la práctica manual son distintos y los obreros trabajan en talleres especiales para cada oficio.

Respecto a los estudios comerciales en Inglaterra y Francia, podemos decir que, comparadas sus organizaciones, no existe entre ellas diferencia notoria, salvo ser la primera más ventajosa, por la distribución que hace de las materias y por sus programas.

En tanto que las escuelas superiores de comercio francesas no se proponen enseñar especialidades a sus alumnos, sino que se contentan con ponerlos, mediante una

cultura general, en condiciones de ser útiles en una casa comercial, la organización inglesa, teniendo presente la diversidad de trabajos que se presentan en esta profesión, especializa, y divide las enseñanzas de acuerdo con las distintas ocupaciones que en el porvenir pueden aceptar los jóvenes. Al efecto, considera tres grandes secciones. La primera abarca, a su vez, tres categorías: la de los *empleados de escritorio*, que practican la taquigrafía, la dactilografía y el inglés; la de los *secretarios y corresponsales*, que a más de ejercitarse en las materias indicadas, estudian los idiomas extranjeros; y en una tercera categoría aparecen los estudios superiores de comercio con las asignaturas de Legislación, Hacienda, Economía política, Transportes y Estadística dedicados a los que aspiren a ocupar los cargos de *jefes de servicios administrativos*.

Entran a formar la segunda sección los *tenedores de libros y los contables*, que estudian especialmente la contabilidad, la práctica comercial y la aritmética.

Y, finalmente, distingue dos grupos la tercera sección: el de los *empleados de almacén*, que estudian con preferencia las mercancías de cuya venta y manipulación están encargados, practicando reconocimientos sobre las mismas, los procedimientos de su conservación y venta, la contabilidad y los idiomas francés e inglés; y el de los *directores comerciales de exportación industrial y jefes de almacenes*, para los que hay un programa especial que contiene: Economía política, Comercio y práctica comercial, Contabilidad, Matemáticas puras, Mecánica y electricidad, Mercancías, Química, Francés, Geografía comercial, Derecho industrial y comercial y la Ley sobre los accidentes del trabajo.

Posee aún otra superioridad sobre la escuela francesa: la de no ser solamente un centro intelectual, sino a la vez un centro social para la juventud. Fuera de las horas de clase, los alumnos encuentran juegos, deportes, salas de lectura, etc. Trata de retenerlos hasta la edad de veintiséis años, proporcionándoles una cultura moral, y en

ese ambiente, educar su inteligencia y su voluntad, formar su carácter étnico, y después de estrechar amistades, salir en condiciones de luchar en la palestra de la vida.

\* \* \*

Por lo que atañe a Suiza, mucho podría escribir sobre sus escuelas técnicas, comerciales y agrícolas; pero se haría interminable mi discurso (1).

Me limitaré a manifestaros que siendo en conjunto estas escuelas muy diferentes de las que funcionan en los demás países, guardan entre sí, no obstante—las de los diversos cantones—rara uniformidad en sus organizaciones, métodos y aspiraciones.

Parece natural que ejerciendo soberanía sobre la enseñanza cada Estado de la Confederación suiza, debiéramos encontrarnos con veinticinco organizaciones distintas sobre la materia, y, sin embargo, ya hemos dicho que no es así; hay en todas ellas tantos puntos de contacto, que es fácil agrupar las tendencias de las diversas escuelas.

Comprenden tres grados de enseñanza: elemental, media y superior. Las primeras están dedicadas al aprendizaje de los obreros, a formar operarios hábiles en el ejercicio de su profesión. Las del grado medio—*Technicum*—vienen a ser lo que entre nosotros las Escuelas superiores de industrias; su objeto es la formación de técnicos que eslabonen al ingeniero, que representa la imaginación que concibe, con el obrero, que es la mano que ejecuta; es decir, hombres capaces de interpretar los planos y proyectos del primero o del arquitecto y dirigir luego su ejecución con inteligencia y seguridad.

Merced a la eficacia de la *Sociedad suiza de comerciantes* y de la *Unión sui-*

*za de artes y oficios*, fué reglamentado el aprendizaje en la mayoría de los cantones por una ley que determina un examen de reválida *obligatorio* para los obreros, puntualiza las condiciones en que debe efectuarse y organiza la enseñanza técnica elemental (1).

Los alumnos adquieren estos conocimientos independientemente del aprendizaje profesional que reciben en el taller. Los particulares en su comienzo, y más tarde la autoridad gubernativa, han creado para el caso cursos complementarios o profesionales donde los aprendices se ejercitan en dibujo y cálculo aritmético, en lecciones de cuatro a siete horas semanales.

Los patronos se comprometen a inscribir a sus aprendices en estas Escuelas, cuya asistencia es obligatoria, siempre que en la localidad exista una de las profesionales complementarias (2).

Estos cursos están subvencionados por los municipios, por corporaciones particulares y por las autoridades cantonales y federales; y están inspeccionados con regularidad por sus delegados.

Y en ciertas ciudades, han ido aún más allá de los cursos profesionales. Han organizado asociaciones de oficios para sostener, con el apoyo de las autoridades federales y cantonales, Escuelas profesionales en las que los jóvenes aprenden por completo su oficio, teórica y prácticamente. Sólo pueden ingresar en ellas los aprendices que no tienen obligación de asistir a la escuela pública primaria, a la edad de catorce años, y acudir durante dos, tres o

(1) En Berna, por ejemplo, el examen del grado elemental consiste:

- 1.º En una prueba práctica de taller.
- 2.º En un ejercicio oral sobre conocimientos profesionales; y
- 3.º En un ejercicio en que el alumno demuestre que posee los conocimientos escolares necesarios para ejercer su profesión.

(2) El programa de los cursos complementarios de Berna es muy elemental y comprende:

- 1.º Composición en materia profesional.
- 2.º Cálculo profesional.
- 3.º Contabilidad profesional.
- d) Dibujo.
- e) Instrucción cívica.

(1) Quienes se interesen por estas cuestiones podrán hallar curiosos antecedentes en algunos de los opúsculos de la publicación *Der mathematische Unterricht in der Schweiz*, dirigida por el profesor H. Fechtz, de la Universidad de Ginebra, la que al par que una explicación minuciosa de la distribución de los estudios matemáticos en esas escuelas suizas, contiene datos generales relativos a su organización.

cuatro, según el tiempo obligatorio determinado para cada aprendizaje. Las necesidades locales o regionales regulan el número y distribución de estas escuelas y aparecen aisladas, o, por el contrario, agrupadas las relacionadas con varios oficios. Berna, Ginebra y Winterthur han montado talleres para el aprendizaje de varias profesiones, mientras otras poblaciones de menor importancia han creado escuelas aisladas, bien de relojería, ya de mecánica o de ambas profesiones combinadas, conforme predomine una u otra industria en la comarca.

La mayoría de los talleres de aprendizaje establecen recíprocamente, por su parte, cursos profesionales nocturnos; lo que es bien lógico, si se atiende a que precisamente el incremento de estos cursos ha sido causa de que se hayan creado los talleres.

Y nada digo de los cursos comerciales de Suiza, sino que presentan análoga organización que las enseñanzas técnicas.

\* \* \*

Funcionaban ya en Alemania numerosas escuelas técnicas fundadas y sostenidas por Corporaciones locales, por Sociedades protectoras del Comercio y la Industria, por Corporaciones profesionales o por particulares, cuando fueron estatuidos los cursos obligatorios de perfeccionamiento profesional.

Penetrados trabajadores y patronos de las extraordinarias ventajas y utilidades que podrían acarrear los referidos centros educativos, tanto para sí como para su patria, idea esta última que preside constantemente las iniciativas de aquel gran pueblo, dándose cuenta exacta de que la instrucción profesional era de absoluta necesidad para mantener su industria y su comercio al nivel a que supieron elevarlo, acogieron la reforma desde el primer momento sin vacilaciones ni protestas, mereciendo la aprobación de todos, a pesar de su condición de obligatoria.

No faltará quien diga para explicarse este hecho, por demás notable, que la su-

misión y docilidad son costumbres alemanas inspiradas en una disciplina militar que se infiltra en todos los actos de su vida. El obrero la acepta—dice Jules Huret en su obra *Rhin y Westfalia*—porque el súbdito alemán aprende, desde su primera edad, a considerar dos clases de obligaciones igualmente jerárquicas: la escuela y el ejército.

Pero estas razones no bastan.

MM. G. Dron y E. Labbé, diputado del Norte el primero, inspector general de enseñanza técnica el segundo, y miembros ambos del Consejo Superior de Enseñanza técnica en Francia, durante una excursión a la región del Rhin con objeto de estudiar estas cuestiones pedagógico-profesionales, interrogando sobre este punto a los patronos y directores de los diversos centros fabriles e industriales, pudieron comprobar que todos los electricistas, mecánicos, ingenieros, etc., de Francfort, Dusseldorf, Offenbach, Mulhouse, se mostraban unánimes en aprobar tan radical modificación; y manifiestan (1) que uno de ellos, el Sr. Flintsch, de Francfort, que ocupaba un alto cargo en la industria y otro no menos importante en la vida pública, les hizo una declaración que reproducen textualmente y que encierra todo un programa económico: «Cuanto más instruido sea el obrero, tanto más pensará cuando trabaja, producirá más sin peligro para el material que se pone a su disposición, y más, en suma, ganará él y hará ganar a su patrono».

Fundados en estos hechos, los señores Dron y Labbé no titubean al sostener como argumento más sólido y convincente para aclarar la causa de aquella unánime conformidad, que: «Seguramente la mentalidad alemana se presta mejor que la francesa a soportar un reglamento tan severo, y ciego será quien no vea en esta sumisión tan perfecta al régimen establecido, una prueba evidente de su buen sentido práctico».

Dependiendo de los Municipios la administración de los repetidos cursos profe-

(1) En su Memoria *Les cours obligatoires de perfectionnement professionnel*, publicada en 1910.

sionales, es imposible se hallen sujetos a una organización uniforme. Sin embargo, a manera de lo que ocurre en Suiza, presentan muchos puntos comunes los diversos reglamentos vigentes. En todos ellos se observa que dedican sus enseñanzas a los jóvenes de ambos sexos que, saliendo a los 14 años de la escuela primaria, piensan dedicarse a una profesión.

Son extensivos también a todos los reglamentos las minuciosas precauciones que han tomado para asegurar el respeto a la ley, tanto para con los alumnos como con los padres, los educadores, los tutores, los industriales, y, en una palabra, para con todos cuantos de cerca pudieran influir sobre los primeros para impedirles la asistencia a los cursos.

Se cuidan asimismo de distinguir si el escolar falta por enfermedad o por haber tenido que colaborar en el taller de su patrón en algún trabajo urgente. Y cuando los aprendices, faltando a las clases, vagan por las calles, son sin piedad perseguidos por la policía, siendo conducidos a la escuela, si se trata de la primera falta, imponiéndoles a la segunda una multa que oscila entre uno y tres marcos; de cinco a seis marcos en la tercera, y, en fin, si reinciden, son conducidos a la cárcel.

Y no se crea que son prescripciones puramente teóricas. Aunque duras, son aplicadas rigurosamente hasta el extremo de que el año de la implantación del carácter obligatorio de los cursos profesionales en Breslau se elevó a 1.000 el número de multas impuestas a patronos y escolares por mala interpretación de la ley; y en 1904 en la escuela de Mayence entraron en caja, en concepto de multas por faltas al reglamento, más de 700 marcos.

Los gastos de sostenimiento de estas enseñanzas recaen sobre las Corporaciones locales oficiales, que pagan el personal y el material de la escuela. Algunas de éstas son gratuitas para los alumnos, como la de Francfort; mas la de Mulhouse y Breslau no lo son en realidad sino para los pobres, mostrándose la administración muy tolerante en punto a admisión de alumnos sin el pago de derechos de entrada, que,

en verdad, son muy exiguos, pues únicamente contribuyen en Mulhouse, pongo por caso, con dos marcos en verano y tres en el semestre de invierno.

Los caracteres esenciales y distintivos de los cursos de perfeccionamiento profesional alemanes, los más completos, los más definidos y los mejor organizados de cuantos he tenido ocasión de comparar, son: 1.º, ser *obligatorios*; 2.º, que son ante todo profesionales, y 3.º, sus originales programas de enseñanza y la distribución de las materias que comprenden.

Como consecuencia lógica de la segunda de estas características, los cursos se especializan, de suerte que admiten tantos como profesiones se conocen. Los aprendices o empleados de una misma categoría forman una clase, a no ser que su número sea insuficiente; en cuyo caso se reúnen los de profesiones parecidas formando una sola agrupación escolar; mientras otras cuentan con tantos aprendices que se hace preciso, por el contrario, subdividirlos en grupos, cual acontece con la de panaderos, que ascendiendo cierto año en Breslau a más de 270, hubieron de distribuirlos en siete clases. Todo ello en edificios construídos *ad hoc*, en verdaderos palacios, como los de Mulhouse y Francfort. En Breslau se levantó uno destinado únicamente a la asignatura de Dibujo, que costó la respetable suma de 1.000.000 de marcos.

Los pedagogos alemanes ponen en práctica los principios que han servido de guía a la organización de los cursos técnicos, redactando programas realmente profesionales y especializados, al par que prácticos y educativos, distintos según los diversos oficios, que comprenden tres partes principales:

La primera, que llamaremos impropriamente *general*, abarca el alemán, matemáticas y otras ciencias; no es una enseñanza de *revisión*, que dicen los alemanes, de lo aprendido en la escuela primaria, sino que está directamente orientada hacia la profesión a que se la destina, porque los ejercicios de redacción, verbigracia, se refieren de hecho a la profesión y con-

sisten en letras de cambio, cartas de reclamación, de pedido, de recibo, giros postales, extensión de recibos, declaraciones de aduanas, certificados diversos, contratos de aprendizaje, anuncios, reclamos, etcétera. La lectura versa sobre obras de Gœthe o Schiller, compendiadas en un Manual expresamente editado para estas escuelas, o sobre la historia de los grandes inventos, que representa para los alumnos una demostración palpable de lo que son capaces la energía, el trabajo y la iniciativa individuales, o sobre obras de Tecnología, Legislación y Economía social, etcétera.

Conserva igualmente el carácter indicado, el programa de aritmética; los ejercicios de cálculo tratan de cuestiones tomadas de la vida corriente y profesional, como problemas sobre ganancias, salarios, precio de compra y de fabricación; sobre diversos seguros, envíos, impuestos, sueldos de obreros, letras de cambio y de crédito, etcétera, y se extrema tanto la nota de especialización, que en Mulhouse se escribió un curso de aritmética especial para los obreros panaderos y otro para los que trabajan el hierro. Las demás ciencias nada tienen de especulativas ni técnicas, son propiamente profesionales: a los panaderos se les hace estudiar la harina, el agua, la leche, la sal, la levadura, la manteca, la margarina, las almendras, la uva, etcétera, todo bajo el aspecto práctico.

Constituye la segunda de las secciones del programa la *enseñanza especializada*, en la que las materias varían con las profesiones, y en conjunto comprenden la tecnología del oficio, el dibujo, la contabilidad y los idiomas extranjeros. Los tejedores, pongo por caso, adquieren los conocimientos propios del arte de tejer: estudian las primeras materias empleadas en esta industria y las máquinas de peinar, cardar, hilar, urdir, etc., enseñanzas también meramente prácticas, que se completan con excursiones a las fábricas diseminadas por la comarca, y a los museos pertenecientes a cada curso.

Finalmente, la *enseñanza cívica* forma la tercera parte. Es de capital importancia

para el obrero, pues se refiere a la vida política y social del individuo y está destinada a suministrarle conocimientos sobre sus deberes para consigo mismo, para con su familia, para con la sociedad y para con la Patria.

\* \* \*

Mucho pudiera decir de los adelantos de la pequeña Bélgica, grande por el desarrollo de su industria, agricultura y comercio, y que por sufrir indebidamente los horrores de la guerra europea atrae hacia sí todas mis simpatías. No poco pudiera tomarse de los métodos americanos empleados en los Estados Unidos. Pero renuncio a ello en obsequio a la brevedad, pues sería prolijo enumerar más testimonios ni aportar más datos.

En lo expuesto, he creído presentar bastantes para realzar la preeminencia de la organización del sistema comercial inglés y del procedimiento que Alemania emplea en sus cursos profesionales técnicos y en los comerciales. Hemos visto cómo Francia confiesa sin ambages, por boca de hombres insignes o bajo firmas autorizadas, la superioridad del método alemán sobre el francés en materia relacionada con la enseñanza técnico-industrial; cómo hace resaltar, asimismo, el predominio de ésta y de Inglaterra en los estudios comerciales en parangón con los suyos; y de qué suerte, en fin, proclama la necesidad de convertir en obligatorias estas enseñanzas, si los obreros de su país han de tocar de cerca resultados positivos.

Si nos limitamos a Europa y observamos atentamente los hechos, forzoso nos será deducir que aquellas naciones que especializan en este género de estudios, son las que sin asomo de duda han triunfado de las demás. La fama mundial del comercio de Inglaterra y la no menor de Alemania en este último cuarto de siglo, en cuestiones de industria y comercio no me desmentirán. Sólo que esta última ha ido aún más lejos y ha establecido estas enseñanzas con el carácter de obligatorias; y si se reflexiona sobre el alcance que pueda tener semejante instrucción como remate a un

régimen escolar desenvuelto con inteligencia y celo, se reconoce que estas lecciones de solidaridad, de civismo y de patriotismo terminan por acrecentar y perfeccionar las cualidades morales, el carácter étnico y sobre todo el espíritu de disciplina, que constituyen el gran poderío del pueblo alemán.

¿Sería ilógico, ahora, concluir que con la implantación en nuestro país de análogas enseñanzas para los aprendices profesionales y empleados de comercio con una organización que para nada recuerde la de las actuales Escuelas de Artes y Oficios; y colocados nuestros obreros en un medio semejante al en que viven en otras naciones, podrían conseguirse parecidos resultados en el desarrollo de ambos ramos de la vida nacional? (1).

¿A quiénes corresponde activar los medios de convertir en realidades nuestras halagüeñas esperanzas? Entiendo que el Estado, como todas las fuerzas vivas de la Nación, sean oficiales o particulares, deben ofrecerse con su influjo, con su capital o con su inteligencia a la consecución de este fin, sin olvidar la misión que en las futuras enseñanzas puedan prestar los alumnos a la sociedad (2).

Día llegará en que, convencidos de los

(1) En cuanto al aprendizaje agrícola, todas las naciones están conformes en que falsearía el espíritu de imitación si se tratase de aplicarle una organización basada en el criterio que les sirvió para el establecimiento de sus enseñanzas comerciales e industriales.

Opino con Georges Bourrey, que puede resolverse este problema creando escuelas prácticas de agricultura e instalando numerosas estaciones agronómicas regionales al alcance del productor, estimulándolo y guiándolo incesantemente a través de los progresos de la ciencia aplicada a la agricultura. Es de parecer que en cada aldea se estableciera uno de los buenos agricultores formados en estas escuelas, para que, imitados sus métodos de cultivo por los pequeños agricultores, se extendieran los conocimientos adquiridos por aquéllos.

Los sindicatos agrícolas podrían cooperar a esta labor, ocupándose de facilitar máquinas e instrumentos de trabajo.

(2) Son muy instructivas las consideraciones que sobre este punto hace M. Bellom, Ingeniero Jefe del Cuerpo de Minas y Profesor de Economía industrial de la Escuela Superior de Minas, en Francia, en su curiosa obra *La mission sociale des élèves des écoles techniques à l'étranger et en France*, que pudieran hacerse extensivas a los alumnos de Facultad.

beneficios que puedan reportarles, sean los obreros los primeros en exigir la generalización de las futuras Escuelas profesionales con su carácter de obligatorias y su instrucción profesional y educación cívico-moral; entendiéndose aquí por instrucción la que tenga por *objeto* suministrar a los obreros y empleados los conocimientos teóricos y prácticos precisos para facilitarles el aprendizaje por ellos elegido...

## REVISTA DE REVISTAS

### FRANCIA

#### Revue Internationale de l'Enseignement.

JULIO Y AGOSTO

*Germanismo y Humanidad*, por E. Boutroux. — Conferencia pronunciada en la Asociación de Señoras francesas. — El conjunto de ideas y teorías que se designa con el nombre de germanismo, no es para el profesor Boutroux una invención pedantesca de literatos que se esfuerzan por justificar, mediante razonamientos, una práctica determinada únicamente por instintos ciegos o de voluntades sin escrúpulos. El germanismo es una doctrina. Preside desde hace mucho tiempo la educación y la instrucción dada al pueblo alemán: ha conseguido modelar las inteligencias y las voluntades. Ha ejercido un influjo tan profundo como extenso. El germanismo está tan estrechamente unido a las tendencias innatas y tradicionales del espíritu, que hoy parece formar parte de su propia naturaleza. El germanismo no es un acceso súbito y accidental de infatuación y de violencia. Se refiere a tendencias manifestadas por los pueblos germanos en todo el curso de su historia. La Alemania de la Edad Media se agotó en esfuerzos para realizar, bajo el nombre de Sacro Imperio Romano de nacionalidad germánica, la unión de la omnipotencia espiritual y de la omnipotencia material, es decir, el Imperio absoluto y universal. Quebrantada como dominadora del mundo visible

por la guerra de los Treinta años y el tratado de Westfalia, Alemania volvió, afortunadamente, al mundo de la idea sus ambiciones sin límites. En esta región, Fichte llega a identificar con el yo absoluto, no precisamente la humanidad en general, sino la raza que, según él, era el alma de la humanidad: la raza alemana. Prusia, recogiendo decididamente en su mano, después de 1806 y después de 1864, la dirección de los destinos alemanes, dió la forma más precisa y concreta a aspiraciones que, hasta entonces, eran principalmente literarias, morales, poéticas o filosóficas. Bajo su acción se determina, de una manera perfectamente clara y positiva, el ideal del germanismo. La verdad para el germanismo es el aspecto que presentan las cosas para quien las considera desde el punto de vista supremo, desde el punto de vista absoluto. La verdad es lo relativo conocido en función de lo absoluto. Pero este absoluto está dentro de nosotros, y es privilegio de la conciencia alemana poder descubrirlo. Porque la característica del genio alemán es precisamente la interioridad, *die Innerlichkeit*. Esta superioridad nativa y «cultural», como se dice en Alemania, asigna a la nación alemana, a su ejército, a sus profesores y a su emperador una misión terrible, pero indeclinable: la de imponer al mundo la cultura alemana.

*La conciencia nacional en las letras francesas de Bélgica desde 1880.*—I, por Georges Doutrepont. — Muchos motivos explican la inferioridad literaria de los tiempos anteriores a la Joven Bélgica: las preocupaciones políticas, la indiferencia del público y la falta de aficiones literarias. Muchos se consagraban a la historia, a la economía política, a trabajos de erudición y a obras vulgarizadoras, mas no son esos libros los que forman la grandeza artística de un país. Pero, aun entonces, ya tenía Bélgica un número de escritores más considerable de lo que suele creerse, y es de justicia tener en cuenta su existencia y sus obras cuando se buscan los signos precursores del renacimiento de 1880. Por otra parte, entre estos escritores hay tres a los que los «renacentistas» han pro-

clamado Mesías; el poeta André Van Hasselt (1806-1874), el novelista Charles De Coster (1827-1879) y el moralista Octavio Pirmer (1832-1885). Gracias a ellos penetró en Bélgica el romanticismo comunicándole algo de su llama, de su colorido, de sus vuelos imaginativos. Y no solamente el romanticismo latino, sino también el germánico. De Coster, sobre todo, es el autor de un libro hecho célebre en Bélgica, *La Légende d'Ulenspiegel* (1867), que determina el éxito del romanticismo o más bien la unión y el cruce de ambos romanticismos, el francés y el alemán. En este libro, que uno de los escritores de la Joven Bélgica califica de «Biblia nacional», el autor resucita la figura legendaria de Ulenspiegel pero situándolo en un cuadro de epopeya, erigiéndolo en tipo de una raza y del genio de una raza. A su alrededor resume todo el siglo XVI flamenco con prolongaciones en el ideal y en el porvenir.—Al producirse el movimiento «joven» de 1880, había varios escritores que tenían ya gran reputación artística y que lo acogieron con cariño, porque en realidad fueron predecesores suyos. Entre ellos dos se distinguieron muy especialmente: Edmond Picard y Camille Lemonnier. A éste, sobre todo, le saludó la «Joven Bélgica» como un maestro. Por entonces siguió publicando dos de sus mejores obras, las que mejor marcaron su manera, el estilo que había de conservar al través de las variaciones aparentes o reales de su larga y fecunda carrera: *Un Mâle*, de 1881, y *Le Mort*, de 1882. Al año siguiente, en señal de protesta por la injusticia cometida con él por un Jurado oficial, le fué ofrecido un banquete que le elevaba al rango de «mariscal de las letras belgas». La fiesta fué calificada de «Pascua pública del renacimiento literario».

*La Universidad de Belgrado y la guerra*, por G. M. Stanoiéwitch.—Extracto de un folleto publicado por el autor bajo el título de *Le bombardement de l'Université de Belgrade*, que acaba de publicarse con una introducción de Luciano Poincaré y acompañado de numerosas fotografías. Acusa a los austriacos de haber

bombardeado sistemática y conscientemente la Universidad, de moderna construcción y de excelente instalación científica.

*Una investigación sobre el espíritu público durante la guerra.—El llamamiento para la guerra en el Delfinado*, por Ch. Petit-Dutaillis.—Casi al comienzo de la guerra y para recoger los documentos que utilizará un día el historiador, se invitó a los maestros de la Academia de Grenoble para que anotasen los acontecimientos importantes que presenciasen. Después, una circular del Ministro de Instrucción pública ha extendido esta invitación a todo el personal primario, estableciendo así una especie de encuesta general y permanente sobre el espíritu francés durante la guerra. Bajo la dirección del Comité de los Anales de la Universidad de Grenoble, acaba de publicarse una serie de documentos concernientes a la declaración de guerra y a la movilización en la región del Delfinado. Son documentos vivos y dramáticos que expresan la emoción y el espíritu público en aquellos momentos dominado por la sorpresa, la inquietud, y, finalmente, la resolución serena.

*Las lecciones de la guerra.—I. Discurso de M. Louis Liard.—II. Discurso de M. Lucien Poincaré.*

*Varietades.—Las Universidades francesas en 1913-1914.—La Universidad de Besançon.—La Universidad de Poitiers.—La Universidad de Rennes.—La escuela francesa de Derecho del Cairo en 1914.—En la Facultad de Derecho de París.*

*Bibliografía y extractos.—D. BARNÉS.*

*Revue pédagogique.—Paris.*

ENERO-FEBRERO

*El maestro y la guerra*, por Paul Lapie.—El autor da cuenta de la labor realizada por los maestros franceses desde el mes de Agosto. Hace un resumen de los informes de maestros e inspectores y reproduce los más interesantes.—I. En primer lugar, se ocupa de los maestros que

están en la guerra. Son, desde los primeros días de la civilización, unos 21.000, que con un millar de inspectores, de profesores de Escuelas Normales y de escuelas primarias superiores, y con los maestros jóvenes y los alumnos-maestros que prestan también servicio militar, hacen un total de 30.000 hombres. Entre ellos son muchos los voluntarios y los que se han distinguido en la guerra. Han muerto 712; 2.361 han sido heridos, 15, condecorados; 82, ascendidos, y 86 citados en la orden del día. Estos maestros, cuya conducta en la guerra es admirada, dan a la vez prueba de un gran amor a la enseñanza. Escriben con frecuencia a sus alumnos. Uno abre un curso de adultos en el frente del ejército; otro aprovecha los días de licencia para reanudar las clases de su escuela; algún informe de inspector ha sido escrito en las trincheras.—II. En las regiones ocupadas, algunos maestros y maestras han sido víctimas de fusilamientos o de bombardeos de los aeroplanos y dirigibles; otros varios están prisioneros en Alemania. Dos de éstos escriben dando cuenta de la apertura de clases para los niños franceses expatriados. Durante la invasión, muchos maestros se negaron, como en el 70, a abandonar su puesto y contribuyeron a levantar el espíritu de la población cuando se aproximaba el enemigo. Durante la ocupación han protegido a los ciudadanos contra exigencias inicuas, y como secretarios de los Ayuntamientos, han procurado hacer con orden y justicia las requisiciones. Al regreso de las tropas francesas guiaron a los soldados, dieron informes a los oficiales y facilitaron el aprovisionamiento del Ejército.—III. Los maestros distantes de los campos de batalla se dedicaron desde el primer momento al cuidado de los niños cuyos padres habían sido movilizados y cuyas madres tuvieron que dejarlos para trabajar. La guerra comenzó precisamente en los días señalados para el comienzo de las vacaciones; pero ningún maestro abandonó sus clases ni dejó de desempeñar su misión de consejero de los padres. No sólo son los que difunden entre los aldeanos las noticias oficiales, sino que las explican y co-

mentan. Varios inspectores hacen notar que «la escuela pública se ha convertido en el centro moral del Municipio». Los maestros y las maestras son los confidentes de sus convecinos; se encargan de la correspondencia de los que no saben escribir; acompañan a las aldeanas en sus viajes para visitar los hospitales; ejercen la tutela en las familias privadas de sus jefes, consuelan a las familias de los muertos. En algunos Ayuntamientos rurales, cuyos alcaldes y funcionarios habían sido movilizados, el maestro, o la maestra, si él también estaba ausente, era la única persona encargada de la administración. Y tanto los de la ciudad como los del campo han prestado su ayuda en los momentos de servicios públicos extraordinarios. Han intervenido en la vida económica dirigiendo panaderías cooperativas, ofreciendo alumnos de las escuelas primarias superiores a las fábricas de gas necesitadas de obreros, y, sobre todo, han activado las labores agrícolas con su trabajo material o despertando el espíritu de solidaridad y constituyendo asociaciones de voluntarios para recolectar la cosecha de los movilizados.—

IV. Los maestros han colaborado en las obras creadas para socorrer a los heridos, procurar el bienestar de los soldados o acoger a los refugiados de las regiones invadidas. Las maestras se han puesto a disposición de los médicos militares y de las Sociedades de la Cruz Roja. Movidas por el deseo de cuidar a los heridos, muchas de ellas, las de las ciudades, han podido satisfacerlo viendo las escuelas convertidas en hospitales; a otras, las de los distritos rurales sobre todo, ha sido preciso recordarles la necesidad de salir de los hospitales y volver a las escuelas donde su presencia era aún mas necesaria. A veces las maestras han sustituido a los médicos rurales movilizados. Los maestros han cooperado a la organización material de los hospitales, en cuya instalación han intervenido los alumnos de las secciones industriales de las escuelas primarias superiores; han entregado provisiones a los enfermos; han prestado servicios en los trenes sanitarios; en las escuelas convertidas en

hospitales, las alumnas y antiguas alumnas hacen ropas para los heridos. Desde la aproximación del invierno se confeccionan ropas de abrigo para los soldados. Los millares y millares de paquetes remitidos al frente quizás hayan bastado para 500.000 hombres. Los maestros han cuidado desde el primer momento de los niños de los países invadidos. El 23 de Agosto, la directora de una escuela primaria superior se ofrecía para recibir a dos niños belgas hijos de combatientes, comprometiéndose a socorrerles en todas sus necesidades y a darles instrucción. Añadía: «Si mi escuela no se transforma en hospital, acogeré a diez». Y como éste otros muchos casos. La Federación de los Amigos de los Maestros centralizó en seguida las ofertas y las demandas y formó una lista de 50.000 familias dispuestas a recibir desinteresadamente a los niños víctimas de la guerra. Para el sostenimiento de estas obras ha sido preciso reunir cantidades considerables. Se calcula en 10.000 frs., por término medio, lo recaudado en cada circunscripción de inspección hasta fin de Octubre, lo cual da un total de 4 millones para las 400 circunscripciones no invadidas. Los gastos hechos en la confección de ropas de abrigo se calculan en otros 4 millones. A esto hay que agregar los 532.060 francos para la Nochebuena del soldado y un millón, aproximadamente, de la venta de la bandera belga, reunidos con entregas de 10 céntimos de los alumnos.—Los maestros, aparte otros numerosos donativos, entregan todos los meses unos 400.000 francos por cesión del 2 al 5 por 100 de sus sueldos.

*Las voces inglesas*, por Ernest Dupuy.

*El llamamiento de Bélgica a Italia*, discurso pronunciado en Milán por Maurice Mæterlinck.

*Para los maestros en campaña* (poesías).

*La Nochebuena de los niños polacos*, por Vencelas Gasiorowski.

*Las conferencias de maestros en Bélgica*, por Georges Lemoine.—Las conferencias de maestros tienen una importancia muy considerable en la vida escolar belga. Apenas han sufrido modificaciones

desde su fundación, hace 70 años. En 1878 fué suprimida la clase de religión. Actualmente rige el reglamento general de 29 de Diciembre de 1902. En cada uno de los círculos en que está dividido el personal docente de un cantón escolar hay distintas conferencias: 1.º, para los maestros; 2.º, para las maestras; 3.º, para las maestras de escuelas de guarda (o de los Jardines de la Infancia). La asistencia es obligatoria para los maestros y maestras comunales, y facultativa para los demás. Se celebra una conferencia por trimestre y, sucesivamente, en todas las escuelas; pero no se establece con anterioridad el orden del turno. Las dirige el inspector cantonal, excepto la que anualmente dirige el inspector principal, el cual determina los programas y los somete a la aprobación del Ministro.—Desde 1902 la conferencia del primer trimestre es puramente administrativa. Consiste en el comentario que el inspector cantonal hace de ciertas cuestiones de legislación y administración escolares. Las propiamente pedagógicas son tres para maestros, tres para las maestras y dos para las de escuelas de guarda (o de Jardines de la Infancia). A veces estas dos conferencias se suprimen y entonces las de escuelas de guarda asisten a dos de las conferencias para maestras. Duración: de cuatro a cinco horas. «Tienen por objeto todo lo que se refiere a los progresos de la enseñanza primaria y especialmente el examen de los métodos, de los libros y de los medios materiales de enseñanza empleados en las escuelas». Consisten esencialmente: 1.º En ejercicios didácticos seguidos de una discusión acerca de los métodos aplicados. 2.º En el informe del inspector cantonal acerca de los trabajos preparatorios que están obligados a presentar todos los maestros dentro de las seis semanas siguientes a la última reunión. El inspector cantonal da cuenta todos los años de las conferencias celebradas al inspector principal y éste al Ministro. Los maestros asistentes que residen en la localidad de la reunión reciben dos francos, y los demás, cuatro.—Dos de ellos hacen un examen —seguido de un informe verbal—de la or-

ganización material y pedagógica de las clases, de los cuadernos de los alumnos, de las distintas colecciones, etc. También son objeto de crítica los ejercicios de recitación, de canto y de gimnasia, que el maestro de la localidad está encargado de dirigir. Pero lo esencial es la discusión de un asunto estudiado previamente por los maestros. Su elección responde siempre al propósito de adaptar la enseñanza a las necesidades permanentes de los alumnos y a las circunstancias locales y de hacer de la escuela un factor que influya poderosamente en la evolución social y nacional.—El inspector cantonal recibe los «trabajos preparatorios» al menos un mes antes de las conferencias. Los examina, los anota y el día de la reunión expone su juicio acerca de cada uno de ellos. «Yo mismo preparo —dice un inspector principal—una respuesta breve al problema propuesto a los maestros para su estudio. Presento mi trabajo a los inspectores cantonales; discutimos sus distintas cuestiones y cuando nos ponemos de acuerdo, este trabajo sirve a la vez de regla para juzgar los de los maestros y de base para la disertación del inspector. En la apreciación de los ejercicios didácticos se sigue un procedimiento análogo.—Estos consisten en tres clases (una por curso) hechas por uno o varios maestros, seguidas de una discusión.—M. Lemoine hace notar la labor considerable que exigen estas conferencias, tanto por parte de los maestros como de los inspectores. Juzga de este modo la escuela belga; en cuanto a los programas: un plan de estudios bien concebido en sus grandes líneas y en el cual ocupan un lugar importante ciertas enseñanzas: agricultura, dibujo, canto y gimnasia consideradas en Francia como «accesorias»; una adaptación constante de la escuela al medio social (¡la escuela para la vida!); nociones prácticas claramente determinadas y distribuidas con cuidado entre los distintos grados o cursos; y en cuanto a los métodos: el empleo continuo de la intuición; el estímulo constante para la observación; la experimentación y el esfuerzo personal; una graduación bien estudiada, rigurosa y conve-

niente de los diferentes ejercicios y preocupación de «combinar» las distintas enseñanzas. Censura: la tendencia a las clasificaciones formalistas, a las enumeraciones inútilmente detalladas y complicadas con exceso, el empleo a veces de procedimientos convencionales y rígidos y, sobre todo, la costumbre de terminar todas las lecciones con «una reflexión moral adecuada al asunto».

«Meeting» franco-escocés du Nancy, por L. B.

Crónica de la Enseñanza primaria en Francia.

A través de los periódicos extranjeros.

Necrología: Madame G. Schéfer (Inspectora de la Enseñanza profesional de la ciudad de París).—RUBÉN LANDA.

## INGLATERRA

The Journal of Education.—Londres.

JULIO

*Escuelas secundarias y modelos.*—No puede negarse que el presupuesto de estos establecimientos ha aumentado en cuatro millones desde 1902; pero tampoco debe desconocerse que el número de alumnos, que entonces era de 44.576, llega ahora a 174.423; por eso es de temer que en lo sucesivo, de continuar la *prudencia* en el gasto, se resienta la enseñanza en esas escuelas, a donde acudirán cada vez más los discípulos, que en pasados tiempos se contentaban con los conocimientos adquiridos en las instituciones de enseñanza primaria. Bueno que se construyan edificios adecuados, que se dote a las escuelas del material conveniente sin tacañería, pero no hay que perder de vista que el primero y principal elemento educativo es el maestro, y es lo cierto que parece dominar el sistema de *obligaciones* en la *cantidad* de edificios, y de *libertad*, en la *cantidad* de los maestros, y debido a esto el exceso de gasto en aquello se compensa por el defecto en esto; con lo cual los términos del problema quedan invertidos.

La necesaria consecuencia de tal estado de cosas es que a la baja remuneración corresponde un personal—verdaderas aves de paso—que toma su profesión, no como fin, sino como medio para asegurarse otras carreras, más comúnmente desde el punto de vista económico. Para 658 maestros directores hay 4.588 maestros auxiliares en la enseñanza secundaria; sólo, pues, el 12 por 100 de éstos podrá llegar al puesto superior, debiendo el 88 por 100 contentarse con permanecer siempre en una situación subordinada. No puede negarse que, desde hace 20 años, viene mejorándose la situación de esos profesores, puesto que mientras antes de dicha fecha el término medio del sueldo de entrada no pasaba de 135,22 libras, alcanza hoy a 167 y 175; pero aunque esto sea verdad, todavía los emolumentos que se hagan no son suficientes para proporcionarse en la actualidad un personal por lo menos tan eficiente como el que tienen otros servicios civiles; así, por ejemplo, en la segunda división de ese ramo de administración, en la que se ingresa por oposición no muy fuerte a la edad de 19 a 20 años, se disfruta de un sueldo de 300 libras, y hay una clase intermedia para jóvenes de 18 a 19 y medio, con remuneraciones de 350, 500 y hasta 700. En estas condiciones, no es de extrañar que el Cuerpo profesoral de las escuelas secundarias sea de un nivel inferior. Si ellas han de desempeñar concienzudamente el importantísimo papel que les corresponde en la cultura de un pueblo como el inglés, es preciso que estén reputados por los mejores productos de las *escuelas públicas* y de las Universidades, y para lograrlo, es preciso ofrecerles por lo menos un sueldo igual al concedido a los empleados del servicio civil y de la inspección médica escolar, en la cual los auxiliares entran con 300 libras mínimo. No hay que perder de vista la acertada opinión de Mr. M. E. Sadler: «La misión fundamental de la educación secundaria es hacer hombres; la escuela debe *humanizar*; debe dar a cada uno de sus alumnos la preparación que convenga a sus disposiciones naturales. Su negocio es

ayudarles a poseer amplitud de vistas, sinceridad de juicio, atracción simpática, pero gran dominio de sí mismo, y *humanizando* así a sus discípulos servirá a la comunidad que la sostiene».

*La música en la escuela*, por Ernest Young, del Comity School de Harsow. — La reciente circular del *Board of Education* sobre la música en la escuela sugiere al autor el propósito de publicar el resultado de sus experiencias en la materia durante tres años y medio, con la advertencia de que no se propone hacer profesionales, sino despertar y cultivar el gusto individual. En el primer año, debido principalmente a la novedad y a la falta de personal preparado, ni las pruebas individuales ni las colectivas ofrecieron nada de notable ni en la *justeza* ni en la expresión. En el segundo, el nivel no fué más adecuado, y si se hubiera de juzgar por los efectos, parecería que el ruido y la rapidez eran la mejor forma de expresión musical y los cantos excesivamente cómicos la forma más aceptable. Es verdad que en uno y otro período los elementos directivos pertenecían a la misma escuela. En el tercer año se varió del todo el plan; la escuela contaba con dos músicos de mérito indiscutible. Celebráronse seis conciertos vocales e instrumentales; los solistas procedían del *Queen's Hall* y los programas fueron cuidadosamente seleccionados, lo mismo respecto a los compositores que a los asuntos musicales, para que respondieran a la necesidad que se trataba de llenar, cuidando de que cada pieza fuera precedida de corta y expresiva explicación que preparara convenientemente el ánimo de los oyentes. No faltaron al principio desatentos y distraídos; pero se notaba que a medida que aumentaban las audiciones musicales crecía el número de los muchachos interesados en ellas, que ya no tomaban la atención como un deber, sino como una satisfacción, y que ya no solamente no hacían gracia los ritmos ruidosos, los aires acelerados de la música ni las letras expresivas de las desventuras de los cocineros y polizontes, sino que eran recibidos con visibles muestras de desagrado. En

cada programa hubo tres o cuatro cantos al unísono tomados de los *Songs of School Life*, de Weekes, y de las *Baladas nacionales*, de Boosey; pero siempre con mediana ejecución, tanto, que hubo que acudir a excitar la emulación de los alumnos poniéndoles de manifiesto la perfección con que realizaban estos ejercicios los alemanes, por medio de intercambios de visitas durante tres años consecutivos, con resultados sumamente favorables, al punto de que se llegó no sólo a apreciar en su justo valor música tan difícil como la de Brahm y otros clásicos, sino hasta a ejecutarla, aumentando considerablemente la afición por las audiciones de piano, violín y violonchelo. Ya al principio del cuarto año el cambio era perfectamente visible; alguno de los solistas pertenecían a la escuela, y por encima de todo el canto colectivo resultaba y las baladas nacionales tuvieron un gran éxito. Ahora mismo favorecería mucho el ensayo la circunstancia de encontrarse desocupados, por causa de la guerra, muchos músicos profesionales, que pudieran aprovecharse a poco coste para los conciertos escolares. Última palabra: los conciertos deben ser cortos; una hora es bastante: 45 minutos para los solistas y 15 para los alumnos.

*Del discurso presidencial de Miss M. E. Robertson en la Asociación de Maestras directoras* (Junio 1915). — Son muchas las repercusiones de la guerra en todas las esferas de la vida; pero el orador manifiesta que va a limitarse a lo concerniente a los deberes de las maestras. Agradece, en primer término, la carta que Mr. Pease ha dirigido a sus «colegas en el Servicio nacional de Educación», llena de esperanzas y de consejos, así como aplaude la iniciativa de Miss Gray de crear la «Liga patriótica de jóvenes», formada de alumnas de escuelas públicas y privadas, y que tanto y tan bien viene trabajando en su obra, y pondera los extraordinarios sacrificios de salud y vida de las enfermeras y médicas de la Cruz Roja; pero se pregunta si los maestros, hombres y mujeres, pueden jactarse de haber desempeñado justamente, hábilmente y magnánimamente

sus deberes en la paz y en la guerra. ¿Acaso no es verdad que la vida de la escuela se encuentra un tanto apartada de la vida nacional, por defecto de cultivo del sentimiento patriótico? «Nosotros hemos trabajado, en verdad, por aumentar el número de «espectadores»; mas no tanto por acrecentar el de los «actores» en el escenario de la vida.» Algunos creen que pueda remediar esta falta la enseñanza de lo que se llama *civismo*; no hay, sin embargo, que considerarlo como una panacea, porque bastante recargado se encuentra ya el plan de estudios, porque son muy raros los profesores preparados para darla, y porque lo esencial es procurar el engrane íntimo y recíproco de la escuela con la comunidad por excelencia, el Estado. Así se advierte que la antigua concepción educativa de limitar la esfera de acción de la mujer al hogar doméstico ha producido la impaciente reacción que ahora se advierte hacia un campo de influjo mucho más vasto. El Estado parecía bien servido con que salieran de la escuela jóvenes temerosos de Dios, limpios de corazón, de inteligencia clara y con habilidad manual; pero ahora las circunstancias muestran que se necesita bastante más para fertilizar el ardiente deseo de servir a la patria que se ha despertado. Nos hemos reducido a una *concienzuda* preparación para el examen de ingreso en el Servicio civil, que procurará una situación asegurada y un sueldo conveniente. Este *incivismo* ha sido objeto de constantes burlas de nuestros enemigos. Hay que insistir en la mostración de nuestros principales defectos, que tanto perjudican a nuestro bienestar nacional: el poco aprecio del trabajo y del conocimiento que exigen esfuerzo constante, el extremo amor a las riquezas, la falta de disciplina, de la disciplina interior especialmente, y la repugnancia a subordinar los intereses personales al interés de la comunidad. Estos defectos repercuten, como es natural, en la escuela, en la cual apenas se acierta a suscitar en el alumno interés por su propio trabajo, porque, sea por snobismo o por mal entendido espíritu aristocrático, muchos educadores desprecian los

estudios «utilitarios», y a los ojos de más de una inteligencia superior, cuanto enseña a «ganar de comer» es sospechoso, y, al contrario, toda labor inaprovechable tiene una virtud misteriosa. Debemos restaurar en las escuelas el honor de las tareas duras, realmente varoniles, practicadas con generosidad. Insiste el autor en la necesidad de la autodisciplina, cuya decadencia inflige graves daños a los individuos y a la nación. Todo parece haberse confabulado contra ella: abusos de la libertad, relajación de la autoridad paterna, de la religiosa y de la social, y, por si no fuera bastante, la indebida prolongación en la casa y en la escuela del período de infancia, o sea de irresponsabilidad. No es que se trate de poner cabezas viejas sobre hombros jóvenes; pero proteger a los jóvenes contra la natural dureza de la vida, preservarles de todo disgusto, defenderles contra la pena merecida por el vicio o por la ligereza, es tratarlos, no como niños, sino como «muñecos».

*La ciencia de la felicidad y necesidad de su enseñanza*, por C. S. Bremner.—Este es el tema del excelente libro de M. Jean Finot recientemente traducido al inglés de la décima edición francesa, que ha merecido ser premiado por la Academia. Es tan necesario aprender esta ciencia, cuanto que parece ser el pesimismo cosa natural en los jóvenes: esta autoobservación es de Goethe, de Schopenhauer, de Leopardi. Importa, pues, investigar las causas de tal desviación sentimental, y si acaso no puede lograrse su completa eliminación, atenuarla al menos, o quizás prevenirla por medio de una adecuada *vacunación*. M. Finot adelanta la consoladora noticia de que la biología enseña: «que la facilidad o la dificultad de sentir placer está en relación directa con nuestras funciones orgánicas; la vida normal determina las sensaciones agradables, a que son refractarios los órganos enfermos». «La Sociedad Eugénica» se complacerá seguramente con estas tendencias, y recíprocamente los maestros habrán de contar con la ayuda de las familias y del Estado; éstos le proporcionan el material

biológico; el modelar el psicológico, robusteciendo en el discípulo el amor al trabajo, mostrándose tan hábil en hacerle simpática la tarea, como aquella profesora de párvulos, a quien se refería una madre muy conocida del articulista, que al preguntar a su niña a quién quería más, a Miss Irene (la maestra) o a ella, contestó resueltamente: «¡Oh, a Miss Irene!» Corresponde al educador la gran arma usada, muchas veces inconscientemente por él, es la sugestión; es la preferida también por M. Finot, pero *conscientemente*. Un médico distinguido hacía que sus enfermas neurasténicas repitiesen doce veces seguidas la frase: «Soy completamente dichosa». El que esto recomendaba es un gran metafísico, porque es indudable que la felicidad y la desgracia, el optimismo y el pesimismo, son creaciones de nuestra mente; y por eso debemos expulsar de nosotros la peste de los pensamientos tristes, deprimentes, como cuidamos de echar de nuestras casas la suciedad, la infección. No hay, por consiguiente, nada de extravagante en reclamar la enseñanza de la felicidad en la escuela primaria. La dicha no es el fin imposible de que habla Carlyle. M. Finot dice que «llegará un tiempo en que la Pedagogía aspire a la liberación y al desarrollo de la voluntad, que será el preludio del reinado de la felicidad, *spiritus intus alit*; hay dentro de nosotros una semilla que no espera más que el brote: la sugestión transformará y embellecerá la vida. La felicidad puede afectar muchas maneras; pero no puede negarse que en su fondo es espiritual, y acaso nunca como ahora deba afirmarse lo que hace tanto tiempo se predicaba en las playas de Galilea, que la felicidad personal es consecuencia forzosa de la felicidad colectiva; nuestro pesimismo resulta del divorcio entre la felicidad individual y la de la comunidad. La felicidad, que es el verdadero estado del hombre, aquella de cuya enseñanza debemos preocuparnos, no es precisamente la que toma el individuo en la sociedad, sin preocuparse de devolvérsela, sino todo lo contrario. M. Finot recomienda como medio práctico de sugestión de la felicidad,

procurarse una especie de Breviario y repetir con frecuencia sus preceptos. Muchas gentes emplean la Biblia, otros, himnos, salmos y hasta poesías laicas.

*La Escuela y la Prensa.* — Acaso sea el periódico coadjutor del maestro; pero existe el peligro de que puede ser su enemigo. El niño vive algo en la escuela, mucho más en la familia; pero en más amplio círculo social vive por la Prensa diaria. Y si suele ver a menudo las cosas a través del color del cristal del espíritu de clase o de profesión de sus padres, es indudable que su opinión política y social se forma a través del periódico que lee ordinariamente; porque éste no se limita a suministrarle noticia de los hechos que pasan, para que él forme su opinión, sino que se la da hecha, y todavía más, le sugiere los métodos para formarla, a lo cual no suelen llegar con tanta eficacia ni el predicador, ni el maestro. Sobre todo esto diserta Mister Scott James, en su libro *The Influence of the Press*, llegando a decir que «lo que ha salvado a Inglaterra de la Revolución francesa ha sido *The Times*». Si Francia hubiera tenido al *Times*, no hubiera sufrido la Revolución, a despecho de La Bastilla, del abuso de los impuestos y del rutinario estado social. Aboga por la Prensa semanal o mensual, seria y documentada; por la hoja diaria simplemente noticieril, bien cuidada y *decente*, y por la persecución sañuda del periódico de empresa y de *chantage*.—ADOLFO A. BUYLLA.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LA FORMA DE GOBIERNO

por el profesor D. Adolfo Posada,  
Catedrático de la Universidad Central (1).

1. El gobierno es, según queda indicado, un fenómeno de *condensación* de las energías políticas, *especializadas*, que se produce merced a un sistema de *relacio-*

---

(1) De la nueva edición del *Tratado de Derecho político*, del autor, próxima a publicarse.—N. de la R.

*nes de representación:* la forma de gobierno es, como la del Estado, *representativa*, consistiendo, concretamente, en la manera como se hace efectiva la representación reflexiva y especial en que el gobierno consiste. Como el gobierno del Estado obra mediante aparatos más o menos adecuados, *instituciones políticas*, su forma será según el modo como éstas se constituyan y combinen, y teniendo en cuenta que se personalizan en los *magistrados* que desempeñan las funciones a las mismas atribuídas, la forma de gobierno consistirá en la *organización de las magistraturas del Estado*.

2. No puede, pues, hablarse de una forma de gobierno, aunque tantas veces se haya planteado el problema de la *mejor*. La forma de gobierno es *circunstancial*, y obra del influjo de las condiciones de cada Estado; así, depende: 1.º, de la naturaleza especial de éste: *Tribu, Polis, Nación*, y dentro de ésta la *Aldea municipal* o la *Ciudad*, pequeña o grande, la *Región*, etc.; y 2.º, del desarrollo y posición del Estado de quien es el gobierno. Esto aparte, la variedad de las formas de gobierno resulta de las combinaciones que se produzcan en la práctica del principio de la representación; en este punto, es preciso tener en cuenta la extensión con que en aquél se reconoce la representación oficial, las relaciones de ésta con el Estado y las formas bajo que se puede organizar dicha representación. Cada *Estado* tiene, pues, su *forma* especial de gobierno, que depende tanto de las condiciones generales del mismo (extensión, grado de intensidad, complejidad de la vida política), como de las circunstancias del medio, todo ello según las exigencias del momento, y según el tipo político dominante.

3. El *gobierno* — o sea la acción política reflexiva — infúese, de una manera difusa e intermitente, en zonas del Estado, que se confunden con las del hacer político más espontáneo antes estudiadas; hay, en efecto, en los Estados, representaciones, que, sin estar comprendidas en el sistema de las magistraturas públicas—oficiales—, realizan funciones de gobierno eficaz: el

pensador, el filósofo, el educador, el poeta, el sacerdote, etc., *socialmente*, gobiernan hasta en función política, a veces muy concreta, en momentos de crisis, sobre todo. Otra representación, intermitente también, pero amplia y expansiva, que se difunde por la masa, es la que se produce y concreta en el *Sufragio* (1); el sufragio es la forma más amplia en que se manifiesta la acción de gobierno: así no debe extrañar que propenda a considerarse como una manera de expresión de la voluntad colectiva de la sociedad política, y a causa de esto se define al elector como un «órgano» del Estado (2). En la estructura de los Estados, el sufragio aparece como una consecuencia de la intimidad entre la sociedad política y su Estado, y a la vez como el *órgano específico más inmediato* de éste, para «hacer política» con un principio de reflexión; en efecto: por muy extensa que sea la política que por él *se hace*, no debe estimarse totalmente *irreflexiva* ni *espontánea*: el elector que designa a un diputado, el ciudadano que vota una reforma legislativa, se detienen un momento, realizan un acto que pide cierta reflexión; votar no es permanecer pasivo: puede el elector que *no vota*, que *se abstiene*, no hacer política, a lo menos positiva; pero el que vota *hace* algo, determina su voluntad. La dificultad psicológica está en determinar el grado de intensidad y de reflexión que supone el sufragio. De un modo general, puede decirse que representa *el minimum de intensidad que exige la acción política expresa*.

4. En todo caso, el sufragio es una forma de representación de las colectividades, y, en el Estado, de la *representación política*: el elector o votante es un

(1) La doctrina del sufragio que ahora brevemente resumo, puede verse más ampliamente desarrollada en mi Manual *El Sufragio* (Manuales Soler, Barcelona).

(2) Los electores son «órganos directos del Estado, encargados de la función electoral de la nación». Saripolos: *La Démocratie et l'Élection proportionnelle* (1899), II, pág. 92.—Cons. Jellinek: ob cit., cap. XVII.—Laband: *Droit Pub.*, I, pág. 495.—Orlando: *Fondement de la Représentation politique (R. du Droit Pub.)*, (1895, I).—Duguit: *Trait.*, I, págs. 348 y siguientes.

órgano del Estado; expresa una relación psíquica de representación, y el representante — órgano — es *persona* llamada a interpretar por sí, en la medida de su capacidad, el sentir y el querer — en su esfera — de la colectividad. El sufragio, como parte integrante del gobierno, tiene como éste, y en él, propia sustantividad. El conjunto de electores que forman el *cuerpo electoral—representativo*—no es, en ningún caso, el Estado mismo, que comprende la total colectividad política prolongada en el tiempo. No cabe, pues, atribuir al cuerpo electoral la plenitud de la soberanía, que en todo momento reside en el Estado y se ejerce mediante sus miembros (1). Tiene el elector su voluntad—distinta de la del Estado—, la cual se suma con otra para constituir la voluntad resultante del cuerpo electoral, que no es, precisamente, la del Estado (2). Por muy amplio que supongamos el sufragio, jamás puede comprender el cuerpo de los electores la totalidad de los miembros del Estado. Como el *voto* exige *condiciones*, no pueden tenerlo todos los que forman la sociedad política: entraña aquél siempre una limitación que impide la confusión de la masa electoral con la masa del pueblo.

(1) «El cuerpo electoral, escribe Saripolos, no debe confundirse con el Estado; éste se compone de todos sus órganos y personifica el conjunto de las generaciones pasadas, presentes y futuras», obra citada, I, pág. 94. Duguit, refiriéndose a Francia, escribe que «el cuerpo electoral puede decirse que es hoy el órgano supremo del Estado francés, en el sentido de que todos los órganos, y hasta los agentes, derivan directa o indirectamente de él», ob. cit., II, página 175. Pero detrás, encima, o alrededor del cuerpo electoral, está la Francia misma constituida en Estado.

(2) Nada más contrario a la realidad de las cosas que la de confundir o fundir en el sufragio el Estado. «La teoría democrática reinante supone que la elección popular es el medio único para asegurar el espíritu social, el gobierno del Estado, que de otra suerte estima sometido a las ideas e intereses personales de los gobernantes: de aquí su tendencia a hacer electivas todas las magistraturas; tendencia que todavía, en su desconfianza respecto de dichos órganos, llega a considerarlos muchas veces como simples ponentes en los asuntos públicos que les están encomendados, privándoles del poder de resolverlos por sí, que reserva al cuerpo electoral — *referendum*.—Esta garantía exterior y mecánica no es sólo insuficiente, como todas las de su clase, sino que descansa en una errónea identificación del Estado con el

5. El elector es, en definitiva, un *funcionario* y el sufragio una *función* (1); no puede estimarse como un puro derecho personal, ni de mera ciudadanía. El sufragio no entraña una exigencia del hombre como tal, como sujeto de derechos: no es *condición jurídica* esencial de la persona ni del ciudadano, como la vida, la libertad de conciencia, de actividad, el honor, la propiedad...: el sufragio es sólo una *forma de condensación de la voluntad del Estado en la individual*, que reclama en el sujeto una *disposición* o *capacidad*. El carácter de función del sufragio se revela en la naturaleza misma del voto. «La designación de los funcionarios públicos por un cuerpo más o menos numeroso de ciudadanos encargados de esta única *función* que ejerce de un modo periódico, constituye la llamada elección popular, y la *función* de ese cuerpo, el *sufragio*» (2). Cuando el sufragio interviene en la vida política para *aprobar* o *desaprobar* una reforma legislativa—*referendum*—, desempeña el ciudadano con su voto una *función*. Y al verificar esas funciones, el sufragio desempeña otra, menos concreta, pero no menos real, y que consiste en reflejar la opinión de la masa social. Y por esto el sufragio función nunca puede atribuirse a todos los miembros del Estado. Y es que la función del sufragio, «como todas las específicas, corresponde, por necesidad, a determinadas personas tan sólo, que poseen la capacidad jurídica al efecto; cuando menos, la mayoría de edad». En este concepto «no hay nunca sufragio «universal» ni puede haberlo, sino de un cuer-

*cuerpo electoral*, cuyo poder propende esta doctrina a considerar como el único verdadero soberano. Pero aun en los tiempos que se suponen regidos por estos principios, donde llega al máximo la superstición electoral y se extienden a toda clase de poderes, en las repúblicas más democráticas modernas, el cuerpo electoral no es, ciertamente, la nación misma—según con inexactitud suele pensarse—, sino una *corporación más o menos numerosa de representantes*, como los demás, de verdaderos funcionarios públicos, cuya acción es intermitente, y que a su vez son designados, en último término, por ministerio de la ley.» (Giner: *Estudios y fragmentos*, pág. 214)

(1) V. Duguit: Ob. cit., I, p. 315.

(2) Giner: Ob. cit., p. 213.

po electoral más o menos amplio, pero limitado siempre» (1).

6. Que el sufragio sea una *función*, no es incompatible con su consideración como *derecho*. El sufragio es también un derecho (2) que no arranca de la naturaleza del hombre abstracto, sino de la posición concreta en que el ciudadano puede encontrarse respecto de su Estado, y en cuanto éste, debe condicionar jurídicamente la intervención en su vida del ciudadano según su capacidad. El *derecho* al sufragio arranca del hecho mismo de su existencia; desde el momento en que, por virtud de una evolución histórica, el sufragio se ha llegado a constituir como órgano del Estado, los miembros de éste que reúnan las condiciones que aquél exige *tienen derecho* a ejercerlo.

La concepción del elector, como funcionario representante del Estado, convierte el sufragio en *deber* cívico de ciudadanía. Dada la función electoral como exigencia

de la solidaridad base del Estado, quien lo tiene está obligado: 1.º A plantearse el problema del *voto* — si debe *votar* —, y 2.º A imponerse una conducta adecuada al fin general del sufragio y a aquel concreto especial de cada acto de sufragio; o sea, ¿el elector tiene el deber de votar — o no? — y de votar de una cierta manera, según los intereses del Estado que él representa y que no son, necesariamente, sus individuales intereses. Hay una *ética* del sufragio (1) que, a veces, toma formas netamente *jurídicas*, v. gr.: cuando se declara el *voto obligatorio*, con sanción penal contra la abstención injustificada (2); según esta doctrina — *legal* en España —, el elector está obligado a votar en cuantas elecciones fuese convocado.

7. El sufragio suscita *dos problemas capitales*, cuya solución afecta hondamente a la forma de gobierno del Estado, considerada ésta en el criterio generador de la misma, independientemente de su concreción histórica, como Monarquía, República, Aristocracia, Democracia, etc. Se refiere el primero al modo como se condensa la masa social del Estado a través de sus órganos más inmediatos — el *sufragio*: el cuerpo electoral o la asamblea de ciudadanos —; se refiere el segundo al *alcance y eficacia* de la opinión pública condensada en sus órganos más inmediatos — los indicados — con relación a las *tareas necesarias* de gobierno.

8. La esencial tarea del gobierno de un Estado parece ser la de convertir en acción eficaz, representativa, el sentir y querer de la colectividad, interpretando a la vez sus necesidades reales, desde el punto de vista de la especial función del Estado mismo: el establecimiento y sostenimiento de un orden de Derecho: ahora bien, siendo el sufragio, con su tendencia

(1) Giner: Ob. cit., p. 213.

(2) Duguit: Ob. cit., I, p. 319. «El carácter del sufragio», considerado a la vez como función y como derecho, se admite generalmente por los autores franceses, especialmente Esmein, *Droit const.*, 5.ª edición, 1909, p. 300.—Cons. L. Rossi: *Sulle nat. jur. del diritto elettorale politico*, 1908.—Michoud: Ob. cit., I, 1905, p. 287.—Duguit recuerda la posición de los partidarios de la teoría de la nación-órgano, «que no ven en el electorado en general más que una función. El elector es un miembro de la nación: es un órgano-miembro, y como todo órgano, no tiene derecho subjetivo»; es instrumento del Estado, y cita Duguit a Laband, ob. cit., I, p. 495.—Orlando: *Fond. de la représentation politique*. Estima Duguit «esta solución la única lógica». Pero advierte, como Jellinek, que enseña la teoría de la nación órgano, «admite que el electorado es a la vez una función y un derecho». La posición de Jellinek que es, con razonamiento distinto en parte, la que yo he sostenido (V. *El Sufragio*, cap. IV), me parece lógica. Aun estimando que la nación sea una personalidad real y el sufragio órgano del Estado. Baste recordar que el elector, por muy órgano que sea del Estado — o de cualquier colectividad — es, además, persona, a saber, sujeto de exigencias, de derechos, frente al Estado; el ciudadano no deja nunca de ser hombre, y, como tal, puede reclamar frente al Estado las condiciones de su personalidad y de su ciudadanía — una de las cuales puede ser — dados los supuestos de la capacidad exigida para la función del sufragio, que le sea éste reconocido, garantido y respetado. Con razón se dice que el elector tiene un derecho subjetivo; no el de votar, sino el de ser reconocido por todos, aun por el Estado, como teniendo la cualidad que le permita ejercer la función de votar (V. Jellinek: Ob. cit.).

(1) V. mi monografía *El Sufragio*, cap. V.

(2) «La consecuencia principal que resulta de que el electorado es una función, es la de que el elector está *obligado* a votar, como todo funcionario lo está a desempeñar su función». V. Duguit: Ob. cit., p. 378. El voto obligatorio es la base de nuestra Ley electoral vigente de 7 de Agosto de 1908. V. nuestra monografía *El Sufragio*, cap. VI.

expansiva, el órgano más inmediato de la colectividad-Estado y de su soberanía, ¿es el instrumento más adecuado para realizar la tarea del Gobierno? ¿Qué significación debe darse a la acción del sufragio en dicha tarea? Dos soluciones, en cierto modo extremas, se dibujan en la historia de las instituciones e ideología política reinante, a saber: 1.º La que, suponiendo la masa social—multitud, colectividad—con capacidad para el ejercicio de la soberanía, atribuye al cuerpo electoral, considerado como prolongación específica de la masa, el gobierno del Estado—*Democracia directa*. — 2.º La que, conceptuando incapaz para la acción de gobierno a la colectividad, o con capacidad, a lo sumo, para transmitir el poder necesario al verdadero gobernante, estima que el sufragio, de haberlo, es sólo un procedimiento intermitente de elección de gobernantes, siendo el Gobierno un cuerpo *representativo*. Estas dos soluciones, que se entrecruzan y contraponen, han generado y producido diversas formas y estructuras de gobierno.

Actualmente el problema reviste términos muy concretos en relación con las funciones del sufragio; y las soluciones contrarias engendran en sus fórmulas extremas dos tipos o formas de gobierno: primera, la del gobierno llamado *directo—democracia directa—* y la del llamado *representativo—régimen representativo—*. Aquélla se caracteriza por atribuir «al cuerpo de ciudadanos el ejercicio de las diversas funciones del Estado»; ésta se distingue porque reduce la función del sufragio a la elección de los gobernantes que han de desempeñar las funciones políticas (1). El proceso actual de los Estados hállase trabajado por la acción contradictoria de esos dos ideales de gobierno, los cuales, sin embargo, no entrañan, necesariamente, concepciones contradictorias del Estado, sino acomodamientos históricos de principios y estructuras.

9. El gobierno *directo* describese como aquel en el cual el cuerpo de ciuda-

danos—electores capaces—gobierna; en su virtud, estimanse instituciones de gobierno directo todas aquellas en que el ciudadano—activo—es llamado a *resolver*—no a facilitar la acción resolutoria—; por la *elección*; v. g.: la asamblea del pueblo, la de los vecinos, en concejo abierto de nuestro municipio medioeval—y que hoy todavía vive en algunas regiones de España—, la *Landsgemeinde* suiza, la *Parishmeeting* inglesa: en general, toda reunión de ciudadanos para discutir, deliberar y decidir sobre asuntos de interés común, se conceptúa de gobierno—(democracia) *directo*—, como así también aquellas otras intervenciones en que el ciudadano actúa, sea para iniciar, sea para resolver, en función de gobierno—legislativa, ejecutiva...—: por ejemplo, la *iniciativa*, en virtud de la cual el ciudadano puede promover, con eficacia, una intervención de los poderes constituidos—para hacer una ley o suscitar una medida o una intervención del cuerpo de ciudadanos—; el *referendum* o facultad reservada al elector para rechazar o aprobar—*sancionar*, más bien—una medida legislativa elaborada por los poderes constituidos, y el llamado *recall*—en los Estados Unidos—y consistente en la facultad del elector de provocar y en su caso conseguir la *deposición* de un funcionario de gobierno.

Pero el problema esencial aquí es el de si estas instituciones son, en efecto, de gobierno *directo*, y aun si éste es posible. A mi juicio, esas instituciones son siempre representativas; dada la naturaleza del Estado-colectividad-grupo, no cabe gobierno *directo*: el Estado obra siempre *por representación*. Esto aparte de que el cuerpo de ciudadanos—funcionarios—jamás coincidirá con el cuerpo del Estado, que será siempre más *amplio* y más *profundo* que todo cuerpo electoral.

Por otra parte, el gobierno *representativo* no lo es porque tenga un cuerpo electoral que designe funcionarios, sino porque el mismo cuerpo electoral y el sistema de funcionarios que forman con él el gobierno responden a la necesidad esencial del *obrar por representación*, caracte-

(1) V. Duguit, ob. cit., I, p. 327.

rístico de *todo* Estado social. No hay, pues, oposición radical de formas de gobierno *directo y representativo*, sino variedad histórica de instituciones, nacida a veces de la extensión y complejidad del Estado, además de la distinta ideología política dominante (1).

10. El otro problema surge al considerar el carácter necesariamente *especial y específico* de las tareas del Estado, frente a las exigencias del espíritu social, que aspira, de una parte, a que aquél refleje en todo momento sus exigencias, y de otra, a que el Estado se *gobierne eficazmente*. Luchan aquí las dos concepciones del Estado que integran el proceso de su historia: la una que estima el Estado obra de arte, o de imposición de una dirección suprema—de los capaces o de los fuertes—; y la otra, que lo conceptúa obra de la masa, de la multitud, del pueblo, *de abajo*. Pero la posición actual del problema entraña un punto de vista, por encima y más allá de esa oposición de concepciones contrarias. El Estado *representativo, de opinión*, más o menos organizada, ¿puede gobernarse a sí propio merced al puro impulso de la opinión, generalmente condensada en el cuerpo de ciudadanos electores?; o bien, ¿debe prescindirse de esta fuerza para dejar el gobierno a los *técnicos y gobernantes* por serlo? ¿La solución no estará en fórmulas de armonía? El proceso histórico parece inclinarse a las fórmulas de armonía, consistiendo el problema de la forma de gobierno—de cada gobierno—precisamente en encontrar dicha fórmula adecuada. Y abona la solución: 1.º El análisis objetivo del Estado, y 2.º La posición actual del problema mismo. El análisis del Estado, desde el más sencillo en su forma—el de una comunidad rural—hasta el más complejo de las grandes nacionalidades, es, a la vez, aunque en distinto grado de combinación,

obra de opinión, de instinto y de voluntad y de estudio y de ciencia aplicada: de *ciudadanos* y de *profesionales*. En las formas sencillas del Estado, la intervención de éstos es mínima; basta el buen sentido de una junta de vecinos para gobernar un pueblo rural, pequeño. Pero el Estado, a medida que se complica y amplía, sin dejar de ser una *comunidad de vida, de ideal, de aspiraciones éticas*, que obra a través de la masa y de sus órganos, es, cada vez más, un complejo sistema de *servicios técnicos*, y el gobierno ha de reflejar esta doble naturaleza del Estado, armonizando el sentido democrático con las exigencias del servicio público; o sea la Democracia y la Eficacia, mediante una hábil combinación del elemento *individual y social*, y del elemento *profesional* (1).

A mi juicio, el eje del problema total de la forma de gobierno, íntegramente considerado, entraña: 1.º La elaboración de una estructura concentrada en un sistema de instituciones adecuadas para reflejar e intensificar, en una resultante armónica, el sentir y el querer de la comunidad, los cuales habrán de recogerse y elaborarse merced a la acción y reacción constantes entre el Estado *oficial* y el Estado *no oficial*. 2.º La elaboración de una estructura, a la vez *representativa y técnica*, que entrañe: *a)* La organización de los medios de formación y manifestación de la opinión pública. *b)* Una hábil y calculada disposición de los instrumentos *técnicos* de gobierno mediante la formación profesional del funcionario o la utilización del formado en la vida social (sindicalismo): *c)* Una estrecha y constante relación entre ambos factores estructurales, de forma, sintetizable en la noción fundamental del *servicio público*—labor concreta del Estado.

(1) He tratado de este grave problema de una manera general, y con especial relación al régimen municipal, en mi discurso de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, sobre *La Ciudad Moderna*. Véase, además, mi libro sobre *El Régimen municipal de la ciudad moderna*, esp. los caps. X y XIV, con la bibliografía que allí se registra. V. Lowell, ob. citada parte III.

(1) Esmein, *Rev. du droit public.*, 1895. I. Curti, *Le Referendum* (1905, edic. fr.). Ryffel, *Die schweizerischen Landsgemeinden* (1904). Wilcox, *Gouvern. by all the People or the Initiative, the Referendum and the Recall as instruments of Democracy* (1912). Lowell, obra citada, p. III.

La variedad de formas de gobierno no depende, pues, sólo, como suele estimarse, de la mera disposición de este o de aquel Poder, Magistratura o conjunto de algunas preminentes; de un lado depende del criterio con que se defina la soberanía; de otro, de la disposición circunstancial de los elementos del Estado, o sea de la historia, y de la complejidad natural de la sociedad política; en todo caso, la forma afecta o puede afectar a la totalidad del aparato de gobierno, verbigracia, desde el elector hasta el jefe del Estado.

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

#### DON FRANCISCO GINER Y DOÑA CONCEPCIÓN ARENAL

---

No tienen estas líneas la pretensión de ser un estudio de estos dos espíritus tan grandes y tan complejos. Para tan ardua empresa nos faltan competencia, imparcialidad y tiempo. Tienen solamente por objeto dar idea del carácter de la amistad que existió durante un período de 25 años.

Empezó, si no recuerdo mal, el año de 1868; era entonces D. Francisco un profesor muy joven, muy inteligente, con el carácter, abierto y cariñoso, que ha conservado hasta su muerte. Mi madre tenía 48 años, pero sus achaques la habían envejecido y representaba muy bien 60. Su espíritu corría parejas con su cuerpo, y como decía, con frase gráfica, estaba vieja por fuera y por dentro. Con estas diferencias, muy bien pudiera haber ocurrido que mi madre, que era poco comunicativa, se hubiese encerrado en la concha y no hubiera pasado la relación de un conocimiento superficial. Había, no obstante, de común en ambos, una gran bondad y una gran inteligencia, y sobre estas bases se cimentó la amistad que en 1873 era muy sincera, pues con ocasión de una grave enfermedad, que puso a mi madre entre la muerte y la vida, en los meses de Enero y Febre-

ro de ese año, era D. Francisco de los que diariamente acudían a enterarse de su estado, con un interés y un cariño igual, por lo menos, al de los más antiguos amigos.

Estos eran excelentes, pero muy pocos en número, pues, como queda indicado, mi madre, para la generalidad, tenía carácter adusto y era preciso intimar para darse cuenta de que su corazón era aún mayor que su inteligencia. No entraban en la regla ni eran medidos por el común rasero los niños ni los desdichados de todas clases y condiciones, para los cuales todo era ternura y conmiseración. D. Francisco fué, desde luego, no sólo persona grata, sino querida, y de las pocas cuya opinión tenía en mucho, dándose el caso de que le consultase en cuestiones sociales, en las que procuraba tener criterio deducido de la propia observación. Esto demuestra que el espíritu de D. Francisco, como esos grandes efluvios hertzianos, irradiaba en todas direcciones, ejerciendo atracción, no sólo en sus discípulos, sino en cuantas personas le trataban, aunque por su edad y condiciones de carácter fueran tan poco asequibles a influencias exteriores como mi madre. Claro está que la acción fué recíproca, y es muy difícil determinar la que ejercieron mutuamente, pudiendo sólo asegurarse que tal vez fué el espíritu de Don Francisco el que tuvo con el de mi madre mayores armonías. Lo que puede afirmarse es que representaban los tipos muy marcados, de lo que son capaces las razas del Norte y las del Sur de España, y que un país que ha producido, en una misma generación, dos individualidades de tan alto valor moral e intelectual, lleva en sí elementos que permiten esperar su perfeccionamiento y progreso, hasta llegar al nivel de los pueblos más cultos.

FERNANDO GARCÍA ARENAL.

(*El País*, Madrid, 18-IV-15.)

---

## EL CATEDRÁTICO

No he de recordaros al varón justo y pruente, al profundo filósofo, al sabio jurisconsulto, ni al renombrado escritor, gloria inmarcesible de nuestra España y a quien hoy todos lloramos, no. Al hablaros de D. Francisco Giner de los Ríos he de conmemorar en este momento tan sólo al profesor ilustre y sin igual pedagogo que, consagrando su vida entera a la enseñanza y despreciando los fáciles triunfos de una oratoria atrayente y las grandes exhibiciones escolares, se manifestaba, con toda la grandiosidad de su elevada misión, en el apartado y dulcísimo hogar de la cátedra, rodeado de un selecto y respetuoso auditorio, en aquellos interesantes y sublimes diálogos socráticos, que subyugaban con su mágico encanto y fundían, en el más puro crisol de la verdad y de la ciencia, el maduro espíritu del maestro y el inexperto y juvenil de los discípulos.

No se preocupaba, y con razón, el sabio adoctrinador de tantas y tantas generaciones, de que sus discípulos conocieran una construcción filosófica o una teoría jurídica más, sino de que en el progresivo desenvolvimiento de su espíritu llegasen a un estudio más elevado y perfecto; aspiraba a una plena y armónica acción de todas sus facultades y a formar, sobre todo, una inquebrantable voluntad encaminada directamente al rudo y penoso trabajo de las investigaciones científicas. Sin despreciar, ni mucho menos, el elemento instructivo, que, por otra parte, desbordaba, digámoslo así, sin pensarlo ni quererlo, en la sobria y correcta palabra que caracterizaba su oratoria didáctica, ponía su principal empeño en el predominio del elemento educador que, con aquél, integra el fondo de la enseñanza. Quería, ante todo, formar «hombres» aptos para la lucha científica y social, que pudieran, con el natural desarrollo e incontrastable empuje de una rica y exuberante actividad, dar días de gloria para la patria.

Seguía y señalaba de esta manera Don

Francisco Giner de los Ríos el único camino que hemos de recorrer, si queremos llegar al ansiado momento de nuestra regeneración, si deseamos salir del profundo abismo a que nos ha conducido esa fatal decadencia, cuyas causas no quiero, ni debo ahora recordar y que desde hace más de tres siglos corroe y pone en constante peligro la preciosa existencia de nuestra nacionalidad.

¡Quién podrá sustituir a tan inolvidable maestro!

RAFAEL DE UREÑA.

(*El País*, Madrid, 18-IV-15.)

## D. F. GINER DE LOS RÍOS

La muerte de este preclaro hombre, para cuantos conocíamos la trascendencia suma de su fecunda labor, significa quizá una de las más grandes pérdidas que España puede sufrir en todo el siglo xx.

Era tan inmensa su personalidad, como símbolo de Nación y Patria, que la inteligencia no acierta a buscar precedentes en la historia con que parangonarlo en altura de miras, en potencia inteligente y en pureza de corazón.

Si en lo moral y como intento cabe invocar la memoria de nuestros místicos, y entre ellos a Santa Teresa, en lo intelectual y culto, desdibújase la historia en un sin fin de sombras sin carácter alguno.

Santo, como lo llamó Ramiro de Maeztu, ocupaba el corazón y el alma de una institución sin pompas ni vanidades, donde todo culto, rito y tradición reducíase a ofrecer a los niños, sin distinción de clases, el eucarístico pan del saber en un ambiente de amor y justicia.

Dado por entero a una España ideal, romántica, aquel santo hombre vivía en los niños y los niños en él, firme en una elevada aspiración, firme en un sublime amor, ese amor que, desviado por los cauces de una sana y recia pedagogía, había de cristalizar en un venturoso mañana que cambiase radicalmente y en el alma, los

valores de esta España, que pudiendo serlo todo en justicia, camina sin luz y a tientas por los senderos del azar.

Su vida, aquella vida grande y plena de ciencia y de humanidades, pertenecía a una España que él, después de largos años de meditación y estudios, había hecho surgir entresacando de nuestros nacionales filones lo bueno para purificarlo en el crisol de su existencia, cuya sangre era bondades, y sus nervios una lira donde la justicia adaptaba su más perfecto y delicado acorde.

Viejecito, pequeño, alba la cabeza como rey mago de los palacios encantados del saber, en la cátedra universitaria, en la escuela de sus amores, en la calle, en el campo y en viaje, D. Francisco, como aquellos maestros de la Grecia clásica, platicaba, y en sus pulcros decires tomaban relieve las esencias de la bondad y los elixires de los humanos conocimientos que discurrían caudalosos por los cauces de su modestia infantil, como agua fresca y cristalina brota limpia y trasparente a flor de pico de oro.

Y este venero profundo de saber e intenso de moral llegó con sus linfas sabias y purificantes a ser motivo de extrañas simpatías y estela de peregrinaciones que, desde apartadas tierras, donde hoy flamea la aureola del progreso, venían a España, a esta pobre España, para admirar en Don Francisco, el maestro de maestros, la voluntad, el valor, el carácter fuerte y recio de los héroes, capaces de guiar multitudes para conquistar las regiones del pensamiento y ceñir a los hombres con la corona del bien; un bien amplio, un bien pleno, un bien que D. Francisco llevaba en su corazón como profeta de una España nueva ungida en altares de la fraternidad universal.

Los que por esas tierras de Dios, los que fuera de la patria, en ambientes de ciencia y trabajo, hemos tenido el honor de vivir cerca de aquellos que D. Francisco consideraba sus mandatarios en la labor, cerca de aquellos que hoy han de continuar su obra, presenciamos más de una vez el respeto, la unción, el cariño

con que era invocado su nombre por hombres de ciencia de las más distintas nacionalidades y diversos idiomas. Y es que este D. Francisco, que hoy pierde España, era en el extranjero grande en su tarea oscura, mientras en España, casi desconocido, servía como blanco de las iras de los malhechores del bien; mientras en España, ignorado casi, el hombre santo, el hombre justo, dando de lado las ruindades de los que pueden y mandan, firme y sin mácula, fiel a su misión, seguía entre niños y hombres, entre hombres y niños, laborando tenaz en su sacerdocio de enseñar a todos en todo; pero siempre en el recogimiento de su modestia, siempre en la humildad, siempre en el espíritu del bien por el bien mismo.

Como dijo el poeta, no muere el genio; no puede morir D. Francisco Giner, aunque sus ojos de carne los hayan cerrado las imposiciones de la carne, porque al calor de su inteligencia portentosa, en el taller de sus afanes divino maestro, transmitió a los discípulos los mandamientos de la ley que eran su vida y por las tierras holladas de Santa Teresa van los continuadores de la innovación, laborando por su España que como forma nueva surgirá apuntalada en la augusta trinidad de los Pi, Costa y este D. Francisco que hoy se reúne con ellos en la mansión donde moran nuestros grandes místicos, nuestros contempladores, en la paz de los justos.

Aquel viejecito de la cabeza blanca, como rey mago de los palacios encantados del saber, si pudiese, hubiera recogido todos los niños de España, hubiera llevado hacia sí cuantos inocentes ven luz en estas tierras castigadas por el oscurantismo y la audacia, y con ellos formara bandadas de locos pájaros cuyos vuelos instintivos guiara a no dudar al corazón de la Naturaleza libre o salvaje, hacia el campo abierto en pleno pulmón de la tierra, donde la vida sana y fuerte se deja sentir y late limpia de los pecados capitales en funciones de un bastardo progreso; y allí, estrella de un tal enjambre fuera su alma flor donde los niños libasen el néctar para unas mieles que cuajadas en pureza

de corazón y grandeza de alma, fueran panales con que ofrendar a la Patria en aras de un culto ungido en el bien, nos redimiese del cautiverio de hombres sin conciencia y pícaros de mala ley; allí, fuera divino pastor de un rebaño en cuya alma bebiesen las aguas cristalinas que, cual las del Jordán, obraran el milagro de purificarnos del pecado original en que nacen los hijos de esta España, que como la Samaritana, espera al pie de la fuente la bendición de un puro amor.

Entre los pinos de la salud, a la sombra de los robles, enfrente de los montes, a campo traviesa, D. Francisco fundara una escuela de virtud, un centro de trabajo y cultura, una familia patriarcal con todas las arrogancias y energías que son menester para levantar una ermita al nuevo ideal, donde los niños bendijesen el trabajo, cantasen la vida en corales de amor al Dios de los justos, donde hoy yace Don Francisco Giner de los Ríos, el más acabado símbolo de Patria y Nación.

EUGENIO ARBONES.

(*La Concordia*, Vigo, 20 Febrero 1915.)

## DECIRES

### Giner.

Permitid que os hable de él. ¡Le debo tanto! ¡Le debemos tanto todos!, que su muerte es, para mí, como la de un padre que fuese a la vez maestro y guía. Mas no temáis que vaya a descubrirlo; por fortuna, en esta esquiva tierra de España su nombre decía excelsitud. Tampoco voy a hacer su panegírico; lo amo lo bastante para respetar su pudor, aun ahora, y sé cuánto le repugnaba el elogio. Pero necesito hablar de él; deseo que su muerte sea para nosotros una redención.

Español: tú puedes ser algo de lo que fué Giner, y si quieres redimirte, debes serlo, necesitas serlo; sólo así podrás salvarte y salvar a tu patria.

Era un sabio; mas eso no a todos nos es dado; pero era, sobre todo, una voluntad,

y eso sí que es patrimonio universal; no hay sino querer y vencerse, y eso, español, es lo que puedes ser tú, lo que debes ser tú, lo que necesitas ser tú: una voluntad.

Imita en eso al muerto amado, y serás como él, ¿Qué importa el lugar en que vivas o la labor a que te apliques? Labrador o menestral, profesor o comerciante, ¿qué importa lo que seas?, lo esencial es que quieras ser como él, un querer puro y constante, y entonces serás como él, un hombre, y tu patria, una patria.

Ahora, español, ni tú eres un hombre, ni tu patria es sino un solar que espera la obra de tus manos, de tu cerebro y sobre todo la de tu corazón.

Ponte a la labor, español, como Giner, calladamente, tenazmente, obscuramente.

NUÑO FEBRERO.

(*Día Gráfico*, Barcelona, 20 Febrero 1915.)

## EN EL TRANVÍA

Conocí a D. Francisco Giner en el *Heraldo*. Un día llevóle allí el gran Morote y nos presentó a todos con aquellos elogios desafortunados que le dictaba el corazón. D. Francisco tuvo para mí palabras de afecto y de aliento; confieso que me envanecieron.

Desde aquel día, ya un tanto remoto, volví a ver al Sr. Giner algunas veces. En entierros, dos o tres; con el Sr. Azcárate, y cuando el *lock-out* de albañiles, una; en el tranvía, varias.

Era yo amigo suyo aun antes de haber estrechado su mano en el *Heraldo*; pienso, acaso adulándome, que lo era él mío; no puedo decir que hayamos sostenido largas conversaciones, porque desde la plaza de Chamberí a la calle de Gravina no es largo el viaje.

Cuando nos veíamos, yo quería que Don Francisco hablase; mas él se daba tal maña, que era yo quien tenía que hablar.

Le interesaban sobremanera las cosas obreras, y acerca de ellas me preguntaba.

Yo le respondía con deseos de oír réplicas, objeciones, reparos; y cuando callaba, el Sr. Giner encontraba el medio de hacerme seguir hablando...

Sin embargo, por sus preguntas, por las observaciones con que me hacía reanudar la charla casi unipersonal, puedo inferir, sin agravio de la verdad, lo que él pensaba, y si me equivoco, harán bien los que tuvieron la dicha y el honor de ser sus discípulos y sus íntimos, rectificándome o poniendo las cosas en su punto.

El Sr. Giner encontraba excelente y salvadora la acción obrera, íntegra, total, sin diferencias de escuela, secta ni tendencia, acaso la encontraba salvadora no tanto por los bienes materiales que de ella podían derivarse cuanto por ser esta acción vida y educación.

No sólo no combatía D. Francisco ideal alguno proletario, sino que pensaba que había que fortalecer, cultivar y ensanchar cada ideal, haciendo que él fuese como la razón de la vida de cada luchador, de cada obrero, de cada hombre; el norte de sus acciones, la fuente de sus actividades, el manantial de sus iniciativas.

Anarquista, sindicalista, socialista, sí; pero más cada día y, sobre todo, con mayor conciencia y ésta más vivamente ilustrada...

Sin duda pensaba que el ideal ardorosamente sentido nos hace mejores desde luego, y suscita en nosotros inquietudes espirituales, y tal vez veía, ante todo, en el ideal el agente insustituible de elevación y dignificación de las masas doloridas, que viven en la doble ignominia de la indiferencia y de la ignorancia.

Hombres, hombres; no seres pasivos, ni rebaños, ni cosas inertes; que la redención y la liberación del individuo y de la masa no pueden lograrse sino cuando cada uno se redime y se libera. El ideal total se realizará o no, mas pugnando para realizarle se hace obra de liberación y de redención...

Y esto es, lector, lo que yo colijo que pensaba D. Francisco Giner de la esencia del movimiento obrero o proletario, lo que colijo del sentido de sus preguntas, de sus

exclamaciones, de los *neros* con que en el tranvía de Hortaleza me obligaba, suave y amable y gentilmente, a reanudar el casi soliloquio que se interrumpía con un apretón de manos cuando el vehículo llegaba frente a la calle de Gravina.

J. J. MORATO.

(*El País*, Madrid, 18 Abril 1915.)

#### LIBROS RECIBIDOS

Obermaier (Hugo). — *Estudio de los glaciares de los Picos de Europa*. — Madrid, Fortanet, 1914. — Don. de la «Junta para la Ampliación de estudios».

González Frago (Romualdo). — *Nueva contribución a la Flora micológica del Guadarrama*. — Madrid, Imprenta Clásica, 1914. — Don. de ídem.

Riba y García (Carlos). — *El Consejo Supremo de Aragón en el reinado de Felipe II*. — Madrid, 1914. — Don. de ídem.

*Primer Congreso Nacional de Riegos, celebrado en Zaragoza en los días 2 al 6 de octubre de 1913*. — Tres volúmenes. Zaragoza, G. Casañal, 1914. — Don. de D. Severino Bello.

White (J. William). — *Alemania delatada por América*. — Nueva York, Nelson and Sons. — Don. de D. J. M. R.

Macdonald (Arthur). — *War and criminal anthropology and Principles of criminal anthropology*. — Dos folletos sin pie de imprenta. — Don. del autor.

Chipoco de Portocarrero (E.). — *Diego Ruiz. (Notas de una personalidad de filósofo y de médico)*. 2 ejemplares. — Buenos Aires, «La Semana Médica», 1915. Donativo del autor.

Commissioner of education. — *Report for the year ended June 30, 1913*. — Dos volúmenes. — Washington, Government Printing Office, 1914. — Don. del Comisario.

Valentín Vivó (J.). — *La pena de muerte. Un análisis antropográfico*. — Barcelona, La Neotipia, 1915. — Don. del autor.

Madrid. — Imp. de Ricardo F. de Rojas, Torija, 5. Teléfono 316.