

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA  
ATENEU DEL BARCELONES

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

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

El BOLETÍN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 6.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

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

AÑO XLIV.

MADRID, 30 DE NOVIEMBRE DE 1920.

NUM. 728.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

El gran pedagogo español del Renacimiento Juan Luis Vives (1492-1540) (*conclusión*), por *Mister Foster Watson*, pág. 321.—El presente de las Universidades y el porvenir en sus relaciones con el regimen autonómico, por *D. Adolfo Gil y Morte*, pág. 327.—Las ideas y la obra de un fabricante de tejidos, por *D. Adolfo Posada*, página 333.—Vidal de la Blache y la enseñanza de la Geografía, por *D. Angel do Rego*, pág. 336.—Revista de revistas: Francia, por *D. D. Barnés*, página 338.

### ENCICLOPEDIA

Los tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia, por *D. Eugenio Cuello Calón*, página 316.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Las obras de Giner de los Ríos, por *D. Antonio Royo Villanova*, pág. 349.—Giner de los Ríos, pág. 352.—Libros recibidos, página 352.

## PEDAGOGÍA

### EL GRAN PEDAGOGO ESPAÑOL DEL RENACIMIENTO JUAN LUIS VIVES (1492-1540) (1)

por *Mr. Foster Watson*,

Prof. en University College of Wales, Abersysturigt.

(*Conclusión.*)

#### *Madurez de sus ideas pedagógicas.*

Cuando Vives se retiró de Londres y se fué a Brujas, abandonó todos sus honorarios y, por amor a la lealtad, corrió el riesgo de reducirse a la miseria con su familia, a aquella pobreza que, por lo demás,

había tenido todas sus simpatías y su piedad cuando la encontraba en los demás. Ni aun la conducta de Vives con Catalina logró modificar la opinión de Erasmo. Al hacer mención de los literatos de 1528, Erasmo no incluye a Vives, omisión que produjo la protesta de Ursinus Velius, aunque Vives mismo declarase que estaba satisfecho, porque seguramente Erasmo no lo había hecho con sentimiento hostil. En la cuestión del divorcio de Enrique VIII, Erasmo se abstuvo de dar su opinión, mientras que Vives defendió y sostuvo a Catalina.

En su primera edad, Vives había escrito una cantidad de trabajos literarios y filológicos, como *Pompeius fugiens*, *Fabula de Homine*, *Praelectio in Leges Cicero-nis*, *Praelectio in Georgica P. Virgilii Maronis*, *Praelectio ad Catonem Majorem sive de Senectute Ciceronis*, *Somnium in Somnium Scipionis*, *Praelectio in Convivia Francisci Philephi*, *In quartum Rhetoricorum ad Herennium praelectio*, *Dialogus qui Sapiens increbitur*, *Aedes legum*, *Isocratis Areopagitica oratio*, *Declamationes septem*, *Pub. Virgilii Maronis Interperatio Bucolicorum potissimum allegorica*, *In Suetonium quaedam*.

Estos trabajos fueron clásicos, por su asunto y humanistas por el modo como fueron tratados. Si bien publicados en diversas fechas, revelan la idealidad de la primera edad de Vives. Después de su vuelta a Brujas en 1528, hasta su muerte (1540), Vives no siguió ya su primera ma-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

nera de ortodoxia académica o literaria. Sus trabajos son predominantemente sociales, educativos, religiosos, y su método fué el de aplicación de todo su saber al lado práctico de la vida, por el bien de la Humanidad. En 1529 publica en Amberes un trabajo sobre un asunto que, en aquel tiempo, reclamaba el mayor interés y la mayor atención. *De conditione vitae Christianorum sub Turca*. Un gran número de cristianos habían sido hechos prisioneros por los turcos y eran tratados con extremada dureza. Vives, en este opúsculo, presa de indignación al pensar que Grecia, el lugar clásico de los héroes, esté sujeta a los turcos, hace un llamamiento a los cristianos para que los rechacen, y esto con una elocuencia de convicción, que ha sido equiparada a la de los autores de la emancipación de los esclavos en los tiempos modernos.

Vives fijó el pensamiento sobre los problemas críticos del tiempo, rogando a todos los hombres que ocupaban el Poder que presentasen programas políticos, prácticos, nobles y grandiosos, con ideas análogas a las que Sir Tomás Moro había expresado en la *Utopía*. No parece irracional suponer que en los primeros tiempos que Vives pasó en Inglaterra haya discutido con Moro sobre la gran cuestión social. En 1529, a la vez que el tratado sobre los turcos y la pacificación (que es un elocuente llamamiento a la paz internacional entre los cristianos), fué publicado el importante trabajo *Concordia et Discordia humani generis*, concluido en 1526, y dedicado al emperador Carlos V; es una de las más dignas obras del tiempo, desde el punto de vista sociológico.

La *De pacificatione* está dedicada al arzobispo de Sevilla, lo que indica que, a través de tantas vicisitudes, no olvidó Vives de ejercitar sus influjos en favor del incremento y el bienestar de su tierra natal.

Aborrece el espíritu de discordia entre las diversas naciones y afirma que este espíritu está mantenido por los que debieran poner paz: literatos, filósofos y teólogos. Implora por la paz universal y por la cari-

dad entre los hombres. Apela a Carlos V, para que se valga de su inmenso poder en favor de la paz y del bien de la Humanidad. Desea cristianizar el Estado, inspirando una genuina religión, y quiere dirigir las mejores energías de la Iglesia hacia una sentida filosofía basada en el amor de Dios y de los hombres. Más tarde, en 1538, Vives publica su *De communione*, en la cual muestra que, a despecho de todas sus teorías sociales, él no es un colectivista, sino esencialmente un convencido individualista, y protesta contra las recientes inicuas guerras, en las cuales los anabaptistas hicieron la petición de que la propiedad fuese común; usurpación esta de los principios de libertad y de igualdad. Por ninguna promulgación de leyes es posible transferir la capacidad de un hombre, o su memoria o su saber, en propiedad común.

Las simpatías sociales de Vives en relación a las doctrinas sobre la educación estaban basadas en la diferencia de las habilidades mentales, en la necesidad de descubrir las aptitudes y las capacidades de cada individuo, mediante la obra de los maestros y de los que con éstos coadyuvan, y en la necesidad de reforzar las facultades naturales. Así, Vives tuvo la intuición del concepto moderno de la educación. Comprendió lo que había permanecido oculto para los educadores durante muchos siglos, esto es, que todo sistema de educación debe tener bases psicológicas, y que la psicología debe ser estudiada por los maestros, por el clero, por los doctores y por los juristas.

Destacándose mucho de sus predecesores y de los contemporáneos, comprendió que la concepción psicológica aristotélica, como había sido desarrollada por los escritores medievales, resultaba incompleta y estrecha. Todos los que habían escrito, o se habían interesado por la Psicología, sólo se habían propuesto investigar qué sea el alma en su esencia. Vives, sin tener en cuenta la afirmación que había sido base de todos los estudios precedentes, dijo que era preciso investigar, no qué es el alma, sino qué es lo que ella hace.

El estudio necesario para el hombre es

conocer cómo el alma actúa, cuáles son sus funciones, cuáles sus manifestaciones. Y del estudio de las facultades mentales, de la observación de las actividades intelectivas, del conocimiento de las ciencias psicológicas, es de donde podemos esperar el obtener una guía para la práctica. Con la clara percepción de esta verdad, dió Vives la dirección para un fructífero programa de psicología empírica.

El libro *De Anima*, en el que delinea el método que ha de seguirse en el estudio de la Psicología, fué publicado por Roberto Winter, en Basilea, en 1538. Pero Vives trató este asunto en su *De Disciplinis*, que fué publicado en Amberes en 1531.

Hemos visto ya que, en *De Anima*, Vives, al delinear los medios empíricos, resuelve el problema educativo para los sordomudos. Mientras que antes, en *De Subvencione Pauperum*, había planteado la cuestión de la educación de los ciegos y de los defectuosos (anormales) en general. La extraordinaria fecundidad de su método empírico en los estudios psicológicos se nota en la exposición de la teoría sobre la memoria y sobre la asociación de ideas, a propósito de las cuales Guillermo Hanailton (el sabio filósofo escocés) dice: «las observaciones de Vives se aprecian inmediatamente».

Nosotros sólo hacemos constar la plena convicción que animó a Vives en este empleo del método de introspección y de observación, sobre todo cuando notamos la constancia con que quiere aplicar los principios psicológicos a la práctica profesional, a la conducta individual y, prácticamente, a la explicación de los procesos de la enseñanza. En la vida práctica, Vives trató de aplicar los preceptos psicológicos y de crear en los individuos el hábito de reflexionar sobre los hechos y sobre los asuntos psicológicos.

La mejor aplicación de estos estudios de Psicología se encuentra en el principal libro de Vives sobre la teoría de la educación, *De Tradendis Disciplinis*, publicado en 1531. En él se dice que en toda escuela los maestros deberían reunirse cuatro veces al año para discutir sobre la índole y

la naturaleza de cada alumno. Estos deberían ser admitidos en la escuela a condición de haber sido antes examinados y clasificados según su valor, excluyendo a los no aptos para los estudios.

Tiene completa fe en el principio de que la instrucción se adapta según la capacidad de cada individuo. La extraordinaria variedad de disposiciones en los alumnos exige la máxima atención de los maestros al escogerlos. Como Archam confirmó en seguida, Vives precedentemente había afirmado que las mentes más lentas son frecuentemente las mejores, si bien comúnmente los maestros dan la preferencia a los alumnos de mente despierta.

Vives, además, vió claramente que el problema de la educación está fundado sobre la autoactividad. Quiere que el alumno tenga un libro de notas, en el que recoja por sí mismo el principal material para la propia instrucción. Este análisis psicológico de Vives es aún más avanzado que en los pedagogos modernos, porque desea que el alumno conserve sus primeros ejercicios y que, con los debidos intervalos, sean parangonados por los maestros con el último examen del alumno.

De este modo se obtiene la comprobación directa del alumno en sus varias pruebas; todo examen debe constituir una especie de competencia entre los alumnos de mayor capacidad.

Vives no limita la aplicación de la Psicología a la obra del maestro.

El estudio de la psiquis ejerce un gran influjo sobre toda especie de disciplina, porque nuestro saber está determinado por la inteligencia y por todo lo que ésta coge, no por las cosas en sí mismas; por consiguiente, para el eclesiástico es necesario el estudio de la Psicología, como es necesario para el médico.

Vives considera la medicina como el paso del estudio de la naturaleza al de la inteligencia; el doctor debe ser erudito del cuerpo y del intelecto, y debe, además de adquirir habilidades prácticas profesionales, considerar a cada enfermo individualmente, con un estudio de su físico y de su mente. Vives demuestra también que el

jurista, el hombre político, el economista deben estudiar las disposiciones y la mentalidad, o sea la psicología del pueblo. Y con vasta mirada observa que también el historiador debe aportar principios psicológicos al estudio científico de la historia. Esta revela las manifestaciones afectivas y los juicios de la inteligencia humana, y aún, dos siglos y medio antes que Rousseau, Vives comprendió que la vida práctica del hombre en las varias épocas se debería estudiar con mayor celo y con mayor interés que los hechos sangrientos de las guerras.

Mantuvo Vives, durante toda su vida, la huella del psicólogo. En el período del humanismo, del Renacimiento, cuando los grandes escolásticos volvían la vista al pasado en busca de modelos para sus estudios, a la edad de oro del clasicismo, Vives insistió sobre las necesidades de la vida práctica escribiendo *De Tradendis Disciplinis*. Los estudiantes no deben sentirse humillados por entrar en lastiendas a hacer preguntas a los operarios para venir en conocimiento de los pormenores de su trabajo. «Los antiguos desdeñaban ocuparse de lo que es de práctica importancia en la vida. Esta ignorancia ha crecido a través de los siglos, hasta el presente, y así nosotros sabemos mucho más de la época de Cicerón y de Plinio que de la de nuestros más próximos antepasados.»

No es fácil definir el pleno valor de Vives y su contribución para el progreso del pensamiento educativo. En su época fué juzgado, por alguuo de los más grandes pensadores, como un segundo Quintiliano. Lange, el mejor expositor del pensamiento alemán, caracteriza la obra de Vives como la de uno que anuncia los tiempos. Vives señala en el campo educativo el paso de la Edad Media al pensamiento moderno. Fué juzgado, desde el principio de sus obras, como un innovador que se hubiese elevado muchísimo sobre la Edad Media.

Su optimismo acerca del desarrollo de la cultura es semejante al de Francisco Bacon, medio siglo posterior. Y constituye una nota nueva en la historia de la educación, nota que se hace sentir después en

Bacon, Comenio y Rousseau. Al lado de estos grandes hombres ocupa su puesto como educador, pero siendo su predecesor, y ellos han sufrido su influjo más de cuanto ellos mismos se daban cuenta. Vives protestó contra el aristotelismo y la autoridad eclesiástica, y si bien no rompiese sus relaciones con el catolicismo, ningún protestante favoreció más que él la necesidad del ejercicio del juicio individual, sea como instrumento para descubrir la verdad, sea como proceso del desarrollo educativo en el individuo y en la raza. «La verdad, dice, está abierta a todos.»

Cuán democrático era Vives se comprende por la insistencia con que afirma que el fruto de todos los estudios debe ser aplicado al bien común. No limita sus observaciones al presente, ya que quiere que los conocimientos sean adquiridos y transmitidos para el bien de la posteridad. En la discusión de los métodos para adquirir los conocimientos, Vives es un precursor de Bacon, y un precursor de Rousseau en su llamamiento al estudio de la Naturaleza; exalta la contemplación silenciosa de la Naturaleza como un correctivo de las discusiones metafísicas y dialécticas. «Los sentidos—dice—son nuestros primeros maestros. La observación de la Naturaleza es al mismo tiempo escuela y maestro para nosotros.» Quizás es en el estudio de la lengua donde Vives se distingue singularmente. Contra el latín decadente, Vives se indignó tanto como Erasmo; pero éste consideraba el latín como la única lengua que debiera usarse en la literatura y en la educación, y fué siempre un medieval, aun cuando combate en pro del latín puro contra el latín de la decadencia. Pero Vives profundiza la cuestión a fondo.

Comprende que el lenguaje es el instrumento del progreso de la sociedad humana; por tanto, la elección de la lengua que haya de usarse, el latín o el vernacular, debe depender: 1.º, de su eficacia como medio de comunicación; 2.º, de la propia eficacia de elocuencia y de expresión.

Vives deseaba conservar el latín como lengua universal que deben conocer todos los escolares para comunicaciones interna-

cionales y para fines de misioneros, ya que pensaba que los mahometanos habrían podido aproximarse a los cristianos si hubiese habido comunidad de idioma. El conocimiento o la idea encerrada en las palabras constituye el valor de la enseñanza lingüística, no la pura consideración filológica. «Cual sea la lengua que ha de preferirse—declaraba Vives—no importa, pero es necesario que se enseñe otra, además de la propia. Con tal de que sea grande y rico el pensamiento, es indiferente que esté expresado en sencillo y vulgar lenguaje, más bien que en una lengua elaborada.» Por haber expresado tales opiniones Vives, no fué apreciado por alguno de sus secuaces humanistas. Y, sin embargo, ningún humanista ha dado mejores consejos acerca del método racional de enseñar el latín. Vives quería que fuese hablado bien, con buena pronunciación y que no se aprendiese sólo como una secuela de reglas gramaticales, y Vives decía esto en un período en que se encendían frecuentes disputas por el pésimo modo con que los alumnos leían los clásicos.

Con respecto a las lenguas extranjeras, Vives no tuvo principios determinados. En la enseñanza de una lengua viva no hay necesidad de insistir continuamente sobre las reglas gramaticales. La lengua se aprende mejor y más pronto del pueblo mismo. Por lo que hace al lugar que debe ocupar en la instrucción la lengua materna, Vives hace la más fuerte oposición a las ideas del Renacimiento, y su origen español explica, sin duda, en parte su posición. En una crítica española de la edad siguiente, se dice que, según Vives, «es mejor ayudar a muchos con la lengua vernacular que a pocos con el latín».

Vives aconseja a la madre que enseñe al niño la lengua materna, pero ejercitando la máxima vigilancia sobre la lectura y sobre la pronunciación. En la escuela, los alumnos deben hablar el vernáculo bajo la vigilancia y las correcciones del maestro. Y, contrariamente a los hábitos del tiempo, quiere que los niños lo hablen fuera de la escuela, para evitar que hablen un latín disparatado y estropeado. Para enseñar a los

niños la lengua materna, es necesario que los maestros tengan perfecto conocimiento de ella. El maestro debe comprender el desenvolvimiento histórico del vernáculo, las palabras que han sido introducidas recientemente en la lengua, cuáles están fuera de uso y cuáles han cambiado de significado. De otro modo, en los continuos cambios que se suceden en las lenguas habladas, éstas llegarían a ser incomprensibles para la posteridad. En su estudio sobre la enseñanza de la Historia, Vives sugiere e insiste sobre el estudio de la historia moderna, refiriéndose a escritores de historia de pequeños Estados o ciudades (Flandes, etc.) y nombra a los historiadores que escribieron en la lengua materna, como Froissart, Monstrelet, etc. Dice que entre los escritores contemporáneos hay algunos dignos de ser conocidos y leídos, como los historiadores griegos y latinos. Otros dos puntos hay que notar en el procedimiento de Vives sobre el estudio de la Historia: 1.º, el estudio de la vida de los santos; 2.º, su odio de la guerra.

Condema las biografías falsificadas de los santos—como, por ejemplo, la historia de la «leyenda áurea»—y dice que las vidas de los santos deberían ser escritas con verdad histórica, severa y límpida.

Su máxima indignación es contra la guerra y los relatos de sus horrores en los libros de Historia. Deberíamos hablar a los jóvenes de los guerreros como ejemplos de pasión, de ambición, de cólera, etc. «Todas las guerras—dice—son guerras civiles; favorecen la violencia, el robo, no castigados con las penas adecuadas. La guerra es una furia bestial y se llama *bellum de bellua*, que es una bestia feroz.» Lange considera este odio de Vives por la guerra, odio que manifiesta en muchos de sus libros, como la expresión más significativa de su obra de educador, clasificando a Vives entre los grandes apóstoles de la paz. Otro principio educativo de Vives es el de aconsejar un instituto de educación que prepare para la vida íntegra individual. La Academia, como él la llama, recibe a los niños y cuida de ellos durante la infancia, la adolescencia y la juventud hasta los 25 años.

Después de haber vivido en el mundo, la Academia vuelve a acoger en su seno al hombre que lo desea; lo acoge como en un lugar de asilo, donde, en compensación de su acogida, paga el tributo de su saber y de la experiencia adquirida a los demás jóvenes inexpertos. Las escuelas deberían ser establecidas por el Estado, pero ser escuelas cristianas, en las que se debe inculcar la mayor reverencia hacia los maestros.

«Que los alumnos—dice—entren en la escuela como si fuesen a orar en un templo, que los maestros enseñen con el espíritu del gran Maestro, Cristo». En 1538, en Breda, Vives publicó un último trabajo *Liguae Latinae Exercitatio*. Ningún libro de Vives ni de otros escritores de la época está cimentado sobre mejores razones para ayudar a los alumnos. Es un libro de diálogos para enseñar a los escolares a hablar el latín. En él exhorta Vives a los niños para adquirir el vocabulario con que poder conversar correctamente. Vives se hace niño entre los niños. Este libro, escrito para ellos en forma de diálogos y de narraciones, es rico en erudición, y de él dice Freiguís, que lo publicó con la devoción que se debe a un clásico: «el libro era amado por los niños.»

El período de la vida de Vives del 1528 al 1540 (año de su muerte) no es fácil de tratar. Lo pasó en parte en Brujas, en el centro de Flandes; pocos meses en París, un año o dos en Dresde, donde fué preceptor de Lady Maneia di Mendoza, condesa de Nassau.

El *De Disciplinis* fué dedicado al rey Juan III de Portugal, y se dice que Vives recibió una pensión de Carlos V. Durante su residencia en Inglaterra fué presa de la gota.

En 1536 murió Erasmo sin haberse ocupado de los escritos sociales y pedagógicos de Vives. Pero, a pesar de todas las contrariedades y de las repetidas desanimaciones, Vives marchó adelante con sus trabajos. «Habiendo adquirido nuestros conocimientos, debemos devolverlos a la utilidad pública—dice—emplearlos en bien de todos.» Murió a la edad de 48 años.

Erasmo vivió hasta cerca de los 70. Que Vives ha sido un educador, me he esforzado por demostrarlo; lo que fué como hombre ha sido elocuentemente dicho por M. Emile Vanden Bussche.

«Fué un hombre virtuoso en toda la extensión de la palabra; le vemos en las diferentes edades de su vida hijo tierno y lleno de reconocimiento hacia los autores de sus días, cuyas virtudes se complace en celebrar en sus libros. Discípulo lleno de afección por sus profesores, procurando demostrarles toda su gratitud en todas las circunstancias. Sugigastesco trabajo sobre San Agustín es un servicio que quiso prestar a su maestro Erasmo. Amigo sincero, y siempre pronto a favorecer a los que se dirigían a él, fué recompensado con mucha ingratitud, lo que nos explica, quizás, el aislamiento en que se encontró hacia el fin de su vida. Fué buen esposo y lleno de devoción por su prójimo, ciudadano honrado y pacífico, pero valiente en el cumplimiento de su deber, viviendo alejado de los honores que hubiera podido obtener si hubiese sido más interesado y menos honesto. Lleno de celo por las necesidades de sus contemporáneos. De ello son testimonio las cartas y las protestas cerca de los grandes para conseguir la unión de todos los cristianos. Esto fué Vives.»

Conozco un solo pedagogo a quien parangonarle. Bajo todos los puntos de vista, fué en el siglo XVI lo que el italiano Vittorino da Feltre en el siglo XV. Vittorino llevó a cabo la transformación de la antigua educación caballeresca y la convirtió a los fines del cristianismo. Tenía tanta veneración por las letras y por la enseñanza, que se presentaba ante la cátedra de su maestro como ante un altar. Y en esta identificación de la armonía entre la exigencia de la instrucción y la de la bondad, Vives fué como Vittorino da Feltre. Este último fué un gran trabajador, cuyas energías de enseñanza y de bondad eran completamente absorbidas por los cuidados de los jóvenes príncipes y de los niños de las clases pobres, para preparar una vida noble al país natal. Vittorino no tuvo tiempo de escribir libros, pero no hay un educador que haya

dejado tras de sí una más grande y magnífica tradición como maestro.

La tradición es en sí misma una inspiración educativa.

Vives no poseía nada del amable espíritu de Vittorino; pero, como éste, tuvo un gran amor hacia los hombres y hacia Dios. Este espíritu se trasluce a través de sus libros y se revela en las circunstancias más salientes de su vida. Pero Vives, en la comparación, tiene una ventaja sobre Vittorino da Feltre; dejó sus libros como herencia a la posteridad. Estos libros retratan fielmente la época del Renacimiento. Son la fotografía del tiempo hecha por un hombre que se puede decir que encierra en sí toda la cultura del propio país, según la manera de los humanistas del Renacimiento, y que derrama la propia cultura enciclopédica en todos los campos de la educación con el celo de un profeta y de un filántropo.

#### EL PRESENTE DE LAS UNIVERSIDADES Y EL PORVENIR EN SUS RELACIONES CON EL RÉGIMEN AUTONÓMICO (1)

por Adolfo Gil y Morte,

Catedrático de la Universidad de Valencia.

La enseñanza es una función eminentemente social, de categoría no inferior a las funciones de administración de justicia, de defensa del territorio nacional, de sanidad, de beneficencia, etc....

Por eso, aun en aquellas épocas en las cuales se marcó una resuelta tendencia a restringir la esfera de acción del Estado, como medio, a la vez, de fomentar la iniciativa individual y de reforzar la intervención coactiva del Poder público en el ejercicio de las pocas funciones que se le reservaban, no se ha llegado en ninguna nación a sustraer en absoluto la enseñanza de entre las obligaciones del Estado. Podrá haber sucedido en algún país, aludo al que puede reputarse como modelo en acciones de beneficencia y de enseñanza, es decir, a Inglaterra, que las iniciativas individua-

les se hayan anticipado, en el transcurrir de los tiempos, a la acción del Estado, y que éste se haya encontrado, cuando pensara crear órganos encargados de la enseñanza universitaria, que ya esos órganos existían en número suficiente, con recursos materiales permanentes y con orientación y desenvolvimiento tan acabados, que hubiese resultado perturbadora y tal vez disolvente la decidida intromisión del Poder público en función que de manera tan acabada había surgido en el medio social. El ejemplo, que perdura perfeccionándose, es único en la historia de los pueblos. Y aún con todo esto, el Estado, en Inglaterra, ha creído que no podía inhibirse en absoluto y que debía reservarse una posible intervención cerca de esas instituciones docentes...

Son, pues, las Universidades de la mayoría de los países órganos del Poder público. La intervención de éste será más o menos amplia, y, por consiguiente, más o menos reiterada, pero esa intervención existe siempre como circunstancia posible y como término obligado en muchos casos...

En España, me es doloroso confesarlo, pero habré de pasar por ese dolor como tributo a la sinceridad, no hay verdaderas Universidades, sin que de este juicio pueda librarse ninguna de las que figuran con aquel nombre entre los establecimientos docentes. No es el pesimismo desalentador el que me lleva a sentar una tal afirmación; son la contemplación de la realidad y la expresión imparcial de esa realidad percibida las que modelan mi pensamiento y hablan por mi boca. La Universidad española no es al presente una institución nacional, porque no ha sabido evolucionar al compás del progreso de los tiempos, y no ha logrado, por tanto, compenetrarse con el pueblo; es todavía la institución cerrada a toda acción que del exterior proceda y que no influye apenas sobre lo que está situado fuera de su recinto; en vez de mejorar, en lo que a la acción social toca, ha empeorado con relación a lo que fué en la época del Renacimiento...

(1) Extracto del discurso de apertura del curso actual en la Universidad de Valencia.

Y en el respecto de su acción intramural, la que se llama docente, es de notar que la más elevada aspiración universitaria, la labor de investigación, por la cual nos aproximamos a la verdad y servimos los intereses del progreso, está, con contadísimas excepciones, ausente de nuestras Universidades. Los sabios, los que alcanzaron merecida notoriedad en ramas especializadas del saber, si esas ramas no coinciden por completo con el contenido de algunas de las disciplinas oficiales, no encuentran llano el camino que conduce al Profesorado universitario. El resultado de todo esto es que la inmensa mayoría de los profesores, por equivocado concepto de su misión, por defecto de formación, desdennan la labor de investigación, porque se prepararon para sus oposiciones leyendo libros y sin entrar en los laboratorios, en los seminarios o en otros Centros de investigación, y porque convalidaron aquel equivocado concepto por la convivencia con sus compañeros de Claustro y predecesores en el escalafón. En nuestro país no hay pléyade de investigadores, a diferencia de lo que pasa en los umbrales de las Universidades alemanas y en los de las Facultades francesas, pléyade integrada por los que aspiran al ingreso en el Profesorado, y no hay, por consiguiente, ese período de verdadera preparación en el cual se depuran las aptitudes, se especializan los estudios en adecuada relación con esas aptitudes y se aprende a seguir el camino que conduce a la verdad. Durante ese período de íntima y cordial convivencia entre los maestros ya formados y los que están en preparación, se cultiva la ciencia pura, se pone en olvido todo móvil interesado y se afirma la vocación por la enseñanza. Con esa vocación hay que llegar al Profesorado, porque dentro ya de la Universidad se encontrarán los recién ingresados en un ambiente poco propicio para cancelar los defectos de preparación de los que los tuvieron, y adecuado, en cambio, para esterilizar los anhelos de los que llegaron convenientemente formados.

La consecuencia obligada de estos defectos en la formación del Profesorado es

la forma defectuosa de la enseñanza. La lección de cátedra es una exposición más o menos clara, más o menos elocuente, de conocimientos que el profesor proyecta y que los alumnos recogen o no recogen. Tiene la lección, salvo contadas excepciones a favor de los profesores que poseen admirables dotes para exponer o de catedráticos que se ayudan con la demostración experimental, marcado sabor de acto mecánico, que se cumple porque es obligatorio, que se desenvuelve en un tiempo de antemano tasado y que se corta, tal vez con placer, en cuanto el bedel anuncia que el tiempo ha expirado y que el local se necesita para otro catedrático...

Aun suponiendo que el maestro cuide de adicionar su programa con los conocimientos que la ciencia va atesorando, caso de excepción más bien que hecho corriente, subsistirá el vicio fundamental, es a saber: que el único lazo de conexión entre el que habla y el que escucha es la trasmisión de conocimientos ya confeccionados, inmovibles, que llegaron a la mente del profesor y que éste trata de confiar a la memoria de sus alumnos, deformándoles el cerebro con las continuadas apelaciones memorísticas y la constante pasividad de las facultades reflexivas. Ni un solo momento de emoción, de aquellos que acrecientan poderosamente la pontencialidad del cerebro, que son despertadores del interés y del amor por la ciencia, y sobre los cuales se asienta una decisiva vocación...

El trabajo realizado de esta suerte resulta fatigoso para el alumno, porque sólo a costa de un esfuerzo inmenso se puede mantener fija la atención durante una hora en acto tan monótono como es el discurso de mera exposición de datos, que aparecen todos como de igual valor, sin relieves en la forma, sin cambios de color, y sin que en ningún momento la persona del alumno entre en acción para participar en la elaboración de los conocimientos...

El libro es preferible a la lección dada de ese modo, porque el libro, en general más exacto en los datos y más correcto en el estilo que la lección oral, está siempre a la disposición del que lo consulta y con-

siente a éste interrupciones en la lectura, que eliminan los efectos de la fatiga y consiente también nuevas lecturas de los conceptos imperfectamente comprendidos.

La asistencia a la cátedra es, pues, fatigosa y de escasa utilidad. A poco de empezar el curso, roto el encanto que pudo despertar la actuación de nuevos catedráticos, se convencen los alumnos de que no ganan gran cosa con la asistencia a las clases, y con el trascurrir del año académico desertan de las aulas una buena parte de los discípulos, y la mayoría de los que siguen frecuentándolas lo hacen sin entusiasmo y en cumplimiento de un deber que cada día resulta más penoso. La fatiga llega a grados extremos, porque, sin descanso apenas, salen de una clase para ingresar en otra, y después en una tercera, y aun en una cuarta. Si los profesores conociesen las leyes de la fatiga mental, o si al menos evocasen sus recuerdos del tiempo en que fueron alumnos, no pondrían en práctica esos procedimientos docentes que conducen a una rápida, indefectible y agotadora fatiga cerebral, que hace perder el tiempo y que incuba dolencias que pueden ser definitivas. Los alumnos demasiado serios en edad temprana, los abúlicos, porque erróneamente llegaron a convenirse de su incapacidad para el estudio; los misántropos, neurasténicos y melancólicos, cansados de una vida que apenas comenzaron a gustar, son condenables engendros del defectuoso método pedagógico de nuestra enseñanza superior.

¿No encontráis, mis dignos profesores, en todo esto la explicación de las revueltas estudiantiles, constantemente orientadas en el sentido de acortar el número de días hábiles para la labor docente en el curso? ¿Y no creéis conmigo que no es la compulsión el remedio eficaz para corregir un tal estado morboso, que puede calificarse de verdadero cáncer de la enseñanza?...

La lección, en forma de discurso de tono invariable, que no suscita emociones, que no es fácil escuchar con atención sostenida y que apenas deja huella en los oyentes, se da en locales que están a tono

con el discurso. Las llamadas aulas son celdas mezquinas por su capacidad, discretamente alumbradas para que no resalte la tradicional falta de aseo, con un mobiliario que, por lo incómodo, hace esperar con ansia el término de la clase, sin calefacción, con ventilación tan insuficiente que hace pronto irrespirable el aire allí confinado, accesibles a todos los ruidos procedentes del exterior y con espacio tan menguado para cada alumno, que no hay movimiento posible de éste que no se convierta en molestia para sus vecinos ¡Qué pobreza de escenario, que inanidad de acción, qué procedimiento más antipedagógico!...

Y a la par que estos procedimientos tan correctos en el orden de las relaciones sociales, cuanto desdichados en el respeto de la eficacia pedagógica, se ven surgir verdaderas incorrecciones, que acusan un abuso de superioridad, reprobables por lo que son en sí y lamentables por las consecuencias que producen. Me refiero a las reiteradas alusiones a los exámenes y a las advertencias, cuando no amenazas, para la época de esos exámenes. A partir de este momento, el profesor será temido, pero no será amado, y tal vez ni aun respetado por sus alumnos. Estos adquieren el convencimiento de que la asistencia a cátedra impone una sumisión tan incondicional a las indicaciones de aquél, no siempre inspiradas en un recto criterio, que es rayana con la abdicación de la propia personalidad...

Es evidente que los profesores ponen más que los discípulos en esas transformaciones que cambian la orientación de la vida estudiantil, que empequeñecen el concepto de Universidad y que esterilizan la misión de los Centros de enseñanza superior. Porque son los catedráticos, por ministerio propio del cargo, los que han de dar el tono y el sentido de los estudios y los que asumen en mayor grado la responsabilidad por la torcida dirección de esos estudios...

Y cualquiera que sea la parte que a los alumnos y a los catedráticos corresponda en la formación del desdichado ambiente

universitario, lo cierto es que la nota que se destaca con relieve superior a todas las otras es la de que el objetivo de la enseñanza es la preparación para los exámenes, nota de mezquindad, que convierte al profesor en proveedor de conocimientos ya hechos que libra a sus oyentes, y nota de utilitarismo que hace de los alumnos compradores de aquellos conocimientos al precio más económico posible. El regateo para aminorar el esfuerzo mental comienza con el curso y no deja de evidenciarse en ningún momento de él. Las vacaciones, prolongadas hasta un punto que es intolerable para los profesores pudentes, tienen como finalidad la de disminuir el número de lecciones que han de jugar en el acto del examen, y la preparación fragmentaria que hace el alumno en cada una de esas lecciones se encarga de mermar todavía más el caudal de conocimientos computables para la prueba de curso. Luego, el arrojito, llamésmole así, del examinando le lanza a la aventura de probar fortuna arrojando el examen sin haber estudiado más que un número reducido de lecciones del ya menudado programa, y la fortuna, que tiene particular predilección por los audaces, se encarga de convertir en éxito la atrevida aventura.

El medio social contempla con indiferencia las huelgas estudiantiles, cuando no las aplaude, por las notas movidas que algunas veces las acompañan. Los padres de los alumnos no se entristecen porque sus hijos hurten el cuerpo al estudio, y los que residen fuera de la capital del distrito universitario tal vez piensan en la economía que obtienen con la transformación de los cursos normales en cursos abreviados.

La organización interna de la Universidad no es mejor que la manifestación externa y visible de su labor docente. En el respecto de la relación entre los profesores, de su convivencia docente, que es absolutamente necesaria para que resulte la obra universitaria propiamente dicha, habré de consignar que no son otras que las que resultan impuestas por la concurrencia a un mismo local y a una determinada hora, dándose el caso de que no se

conozcan catedráticos de distintas Facultades que pertenecen bastante tiempo, a veces años, a una misma Universidad. Las Juntas de Facultad se celebran un corto número de veces en el año, y las Juntas de Claustro ordinario se reúnen con intervalos de un año o de más. Unas y otras se congregan para resolver asuntos de mero trámite reglamentario o para responder a consultas de la Superioridad; es caso excepcional el de Junta que entiende en tramitaciones de labor docente ordinaria, y más excepcional todavía el de la convocada para adoptar y desenvolver iniciativas que tiendan a mejorar o a ampliar la obra universitaria. Las Juntas se desarrollan en un ambiente de tranquilidad y de indiferencia que están a tono con los asuntos catalogados en el orden del día. En ellas se deja ver con claridad el fundamento de la resistencia que la inmensa mayoría de los profesores muestran a todo lo que sea modificación del estado y de la marcha actuales de la enseñanza. En las pocas Juntas a las cuales asistí en que se abordara el tema de la mejora de la obra docente, a pesar de haberse planteado el tema con exquisita discreción, escuché protestas de tonos variables fundadas, en la libertad de la cátedra, y vi adoptar, por mayoría inmensa, acuerdos disconformes con la propuesta presentada. Aun aquellos catedráticos que no tienen la labor docente como la última de las obligaciones que han de cumplir dentro de la sociedad, es decir, aun aquellos profesores que consagran bastante tiempo a la enseñanza, que cambian sus programas y que asisten con regularidad a sus cátedras, tienen de éstas el concepto erróneo de que son una propiedad en pleno dominio para sus titulares, y que este dominio resultaría gravado con hipoteca o con servidumbre por una acción concertada que condujese a una revisión de programas o a un cambio en los métodos de enseñanza. Que cada profesor gobierne con absoluta independencia el coto cerrado de su cátedra, que la labor docente de una Facultad, donde tan estrecha conexión hay entre las mal limitadas disciplinas que la integran, sea una suma de la-

bores docentes desenvueltas con absoluta y recelosa independencia en las distintas cátedras, sin la confrontación necesaria para evitar repeticiones y sin el concierto conveniente para dar a la enseñanza carácter de graduada, es la aspiración casi unánime de los catedráticos y la base de la organización feudal de nuestra enseñanza superior.

La unidad superior universitaria, esto es, la integrada por todos los elementos que componen la Universidad, tiene más de nominal que de real. La misma fiera independencia que muestran los catedráticos dentro de su Facultad se echa de ver en lo que respecta a la vida de relación de las diversas Facultades de una Universidad. Las reuniones de alumnos y de profesores de distintas Facultades, en las cuales se estrechan los lazos de compañerismo y se respira el ambiente de elevada espiritualidad, son desconocidas en nuestras Universidades; tampoco se dan conferencias sobre temas de carácter general que puedan interesar a los alumnos todos de una Universidad; ni se publican boletines que den cuenta de los trabajos realizados, para establecer el cambio interuniversitario, que proporcionan ocasión para confrontar la labor realizada por los diferentes Centros docentes y son motivo de estímulo para nuevas investigaciones. En resumen: total ausencia de la visión de conjunto, que eleva a la Universidad por encima de las enseñanzas de índole técnica que se dan en sus diferentes Facultades, y total ausencia también de la noción de unidad universitaria que flote sobre los menesteres docentes profesionales.

Así son las Universidades en la labor que realizan y en su organización interna. Y los que tenemos verdadera vocación docente, los que anhelamos que la Universidad española llene de un modo completo su misión y que pueda soportar la comparación con las mejores Universidades extranjeras, sentimos un inmenso dolor y una aguda responsabilidad, y nos vemos forzados a preguntar. ¿Es que vale la pena de conservar, gastando en ello regulares sumas, una tal enseñanza que es insuficiente

en el orden científico, demoledora en el aspecto pedagógico y desmoralizadora en el concepto ético?...

\*  
\*

La conformidad en el fondo nos llevará a esta declaración, también por común acuerdo; es, a saber: que la enseñanza superior necesita una profunda radical transformación, especie de revolución interna que conmueva la entraña misma de la institución arcaica, conservando de ella poco, demoliendo mucho y reconstruyendo mucho más.

No sé si la coincidencia de pensamientos entre todos nosotros podrá extenderse más allá de lo que abarca la afirmación de que nuestra Universidad necesita con urgencia una radical transformación. Los antecedentes de algunos de vosotros, merecedores de toda clase de respetos, me hacen presentir que la reforma que deseáis no concuerde con la que anhelamos los que tenemos otros antecedentes, igualmente respetables. La prudencia, pues, me obliga a declarar que, a partir de este punto, es dudoso que pueda hablar en nombre de la Universidad entera, y que ostentarán el carácter de observaciones personales las que he de hacer acerca de las demoliciones y reconstrucciones universitarias, sin la pretensión, además, de que unas y otras tengan el alcance y el desenvolvimiento de plan acabado y metódica reforma de la enseñanza superior, que es tarea imposible de llevar a cabo dentro de los límites de un discurso de esta índole.

Y la primera afirmación que he de dejar sentada es la de que no se transforma sustancialmente la enseñanza universitaria por una disposición del Poder público. No es de la *Gaceta* de donde ha de venir la reforma de nuestra enseñanza superior, porque es dentro de la institución donde radican los males que la empequeñecen y la esterilizan. Para remediar esos males ha de ser punto de partida obligado la confesión de que ellos existen, de que asientan en nosotros mismos y de que nosotros hemos de ponerles el remedio.

Claro es que en la afirmación antes sentada está implícitamente contenida esta otra; es, saber: que la autonomía universitaria, por sí sola, no ha de transformar sustancialmente la enseñanza superior. Tendría este alcance la autonomía, si los vicios de nuestras Universidades fuesen el obligado producto de imposiciones doctrinales del Estado, como acaecía en los primeros años de la Restauración, o consecuencia indirecta de un régimen centralizador, como el que establece la vigente ley de 1857. Pero esta ley, en fuerza de ser arcaica, dejó de cumplirse hace muchos años, y las Universidades españolas viven desde largo tiempo en un régimen de absoluta tolerancia en materias doctrinales y de amplia libertad en materias disciplinares, lo cual equivale a decir que no ha de quedar la enseñanza universitaria limpia de sus manchas con eliminar la tutela del Poder público.

Es, además, dato de simple observación, al alcance de quien tenga mediana cultura, que en Europa hay excelentes Universidades asentadas sobre el régimen autonómico (Oxford y Cambridge, en Inglaterra; Berlín, Jena, Erlangen y Kiel, en Alemania), y otras, también con régimen autónomo, que no pasan de medianas, y ni aún llegan a esta categoría (Manchester, Bristol y otras Universidades provinciales inglesas, y la mayoría de las Universidades de los pequeños Estados alemanes). Como contraprueba, se pueden citar ejemplos de buenas Universidades que sólo tienen autonomía en el orden administrativo (París y Lyon, en Francia), y que hasta de ese esbozo de autonomía carecen o que empiezan a tenerlo (Roma, Milán, etc., en Italia), al lado de otras medianas o inferiores, que tampoco tienen autonomía. No tiene, pues, el régimen autonómico virtualidad bastante para transformar, sin el concurso de otras circunstancias, en buenas las Universidades regulares o malas, aunque haya de reconocerse que la autonomía, por la supresión de trabas que impone y por el ambiente de libertad que crea, es campo en el cual pueden florecer mejor las instituciones universitarias.

La implantación brusca de la autonomía es la repentina traslación del cuerpo universitario a un nuevo medio de vida, traslación que reclama un tiempo de adaptación, en el transcurso del cual es posible que se produzcan accidentes graves y aun letales, como los que en circunstancias análogas se observan en los organismos individuales y en las agrupaciones sociales. Además, la Historia muestra que el proceso que ha presidido a la constitución de las Universidades autónomas, que son hoy modelo en su clase, ha sido un proceso de lenta formación, que se concretó en el ambiente social, con entera independencia de la acción del Estado, en Inglaterra, y que evolucionó al compás de lentas transformaciones religiosas y políticas en Alemania; en una y en otra nación no puede encontrarse una disposición del Poder público al conjuro de la cual hayan surgido las Universidades autónomas. Francia e Italia han reformado eficazmente su enseñanza universitaria sin implantar la autonomía. En España, país donde los impulsos emocionales actúan con más intensidad que los dictados de la razón, se concede al régimen autonómico una eficacia mayor que la que le atribuyen las otras naciones de origen latino, que por la comunidad de origen son más similares a la nuestra que las anglosajonas y las teutonas. La razón obliga a proclamar que al establecer el régimen autónomo no se hace otra cosa que decretar la supresión de la tutela del Estado sobre la Universidad. Lo que el pupilo Universidad haga de los nuevos derechos que le concede la plenitud de la capacidad jurídica, cosa es que pertenece al porvenir, y acerca de la cual, en el presente, sólo cabe hacer conjeturas fundadas sobre bases más o menos sólidas.

Y acaso una de las conjeturas más sólidamente asentada sea la que hace temer que la acción de la autonomía sobre la mitad más antigua del Profesorado sea punto menos que nula, porque los hábitos docentes que se habrían de corregir tienen profundo arraigo. Sobre la mitad más moderna del Profesorado, en la cual existen cate- dráticos que se han formado en el extran-

jero, es de creer que la autonomía tenga una mayor eficacia, porque en algunos queda bastante del ambiente vivificador que los procreó y porque en los otros el hábito de funcionarios de escuela profesional no actuó por tiempo suficiente para hacer de ese hábito pieza incancelable...

(Concluirá.)

## LAS IDEAS Y LA OBRA DE UN FABRICANTE DE TEJIDOS

por el prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

A Mr. Samuel S Fleisher,  
recuerdo afectuoso.

Filadelfia, 2 de noviembre de 1919.—

Una visita a una fábrica de hilados de lana, en uno de los barrios de Filadelfia.—Mi buen amigo D. Alfonso Sala traía una introducción para los dueños de la misma, y amablemente nos invitó a acompañarle. No venían bien las señas de la dirección, y el mecánico nos llevó vertiginosamente de un sitio para otro, haciéndonos perder un tiempo precioso. Al fin arribamos a la fábrica: espléndido edificio, limpio, amplio, aireado, de seis pisos, con fachadas de inmensos ventanales, por donde entra la luz a torrentes.

A causa de las idas y venidas del mecánico, llegamos a la fábrica al mediodía.

No era aquel el momento más apropiado para ver los talleres en actividad. El personal se preparaba para tomar su *lunch*, en el comedor de la fábrica. Mas no dejaba de despertar nuestra curiosidad ver a aquellas gentes en el comedor; luego las veríamos en el taller; así lo comprendió el fabricante, y nos invitó al ascensor, que, remontando pisos, nos elevó hasta el último, desde el cual se contemplaba una maravillosa vista de la ciudad tendida abajo, hasta perderse entre la neblina que sobre ella se cernía aquel día de sol pálido y de cielo brumoso.

Del ascensor pasamos a una amplia antesala o antesalón, que comunicaba con el salón verdadero, ¡y tan verdadero! Una in-

mensa pieza, de amplias proporciones, alegre y limpia. Hacia un lado veíanse mesitas rodeadas de sillas; en el fondo, en la misma dirección, dependientes de la casa, encargados de ofrecer los diversos platos del *menu*, que a diario se anuncia en una pizarra colgada del muro. Un succulento *menu*, del cual puede el obrero o empleado elegir los platos que le apetezcan, o completar con lo pedido lo que de casa se trae, a estos precios entonces: diez centavos una ración de carne; el plato más caro costaba quince centavos. Antes del alza de las subsistencias, nos decía un obrero, se podía *lunchar* bien hasta por veinte centavos, y aun por menos. El fabricante nos invitó a tomar el *lunch* con él, al lado de sus obreros, y nuestro *lunch* de sopa, pan, mantequilla, carne, legumbres, helados y café habría costado aquel día treinta y cinco centavos.

A la hora del *lunch*—y del descanso—penetraban las obreras alegres, joviales, en perfecto orden, por una de las puertas laterales; por la otra lo hacían los obreros, y todos en sus respectivas filas acercábanse al «despacho», escogían sus platos, los recogían, abonaban su precio y sentábanse a sus mesas. Nada de algazara ni ruido; las gentes todas movíanse libremente, pero en el más perfecto orden; sólo se oía el murmullo de las conversaciones en voz baja. Los empleados, los directores o los dueños sentábanse junto a los obreros en franca pero respetuosa cordialidad por ambas partes. Ni familiaridad plebeyuna, ni aires de amos; cada cual en su puesto y todos en la fábrica.

Terminado el *lunch*, los unos salían a la gran azotea, a jugar; las muchachas reuníanse alrededor del piano, en el centro del salón, para bailar o ver bailar; algunas retirábanse a una sala de descanso, cuidadosamente tenida, acostándose en los diversos cómodos asientos al efecto dispuestos. Un detalle interesante: esta sala de reposo y aislamiento, en silencio profundo, finalmente puesta, sala de reflexión y de siesta para la obrera que no está en humor de diversión o que apetece rehacer o reparar sus fuerzas con un sosegado dormir de

unos momentos, entre las dos partes de la jornada laboriosa.

Mientras recorríamos las dependencias de la fábrica, donde trabajan unos dos mil obreros—mujeres en su gran mayoría—, el fabricante de hilados de lana, un hombre como de cuarenta y tantos años, fino de maneras, de fisonomía inteligente, de aire señor, que se movía entre los obreros como entre gente suya..., nos iba explicando no tanto los procedimientos de fabricación como la obra, la dirección y trato del... factor humano.

Porque, decía, elevando el caso a un alto plano social, «nada más fácil que montar y tener hoy una fábrica, con excelente, con magnífica maquinaria; una buena máquina la tiene hoy cualquiera. El dinero y el auxilio de unos técnicos, que se pueden tener también sabiendo pagarlos, bastan, naturalmente, con más la aptitud para el negocio de quien lo emprende. Pero lo que no es tan fácil es tener obreros, y tratar obreros y llevar la empresa adelante con una masa obrera satisfecha. Porque no basta pagar bien al obrero, ni todo se reduce a procurarles los medios materiales indispensables para vivir con el apetecible desahogo. No es este un mero problema de salarios y horas de trabajo. En el *régimen* de una empresa hay muchas más cosas muy esenciales...»

Y el fabricante de hilados se remontaba suavemente, con la misma fría serenidad con que, de seguro, trataría de una compra de lanas, a la consideración *moral* del asunto, que enfocaba, además, desde un punto de vista *estético*.

—A mi juicio—decía—el problema capital de una empresa estriba en conseguir que *sus* obreros *gocen* en ella y a causa de ella, que se sientan felices trabajando en la fábrica, que en el ambiente de ésta perciban algo del hogar y algo que se traduzca en hacer la vida agradable, dentro y fuera del taller; hasta donde sea posible ha de encontrar el obrero, y mucho más si es obrera, calor, cariño, comodidad, facilidades para vivir y goces espirituales, de los que se procuran las gentes de posición mejor, y que si ellos los apetecen, ten-

drían, para lograrlos, que buscarlos en otros sitios, en los cuales no siempre se les ofrecen depurados y en ambiente digno de ser respirado.

Llegábamos charlando a la enfermería: una sala radiante, blanca, toda blanca; paredes, armarios, los muebles todos, las ropas de los lechos y el traje de la señorita encargada de aquella diáfana y cristalina dependencia.

—Es esta la sala de las curas en caso de accidente—o de enfermedad súbita o de cansancio, y aun de otras dolencias—, siguió nuestro hombre. Porque aquí no se trata sólo de atender a casos de cirugía, poco frecuentes, por lo demás, ni de pura medicina—enfermedades del cuerpo. Esta señorita—continuó, presentándonos a la encargada—, es algo distinto de una médica. Las obreras tienen sus problemas morales, y no sobra a veces un buen consejo y un cariñoso consuelo. Aquí se le procura...

Y mirábamos a la joven de rostro simpático y atractivo, de continente dulce y modesto.

El fabricante nos presentó a otra muchacha, de muy otro tipo, a quien antes hiciera llamar. Era esta una joven varonil y fina, elegante, de ojos inteligentes, penetrantes, de fisonomía enérgica y llena de gracia; un tipo de mujer verdaderamente excepcional. Era la presidenta de la Asociación de las obreras; designada por ellas, cuando menos lo esperaba, sin pensar en ello. Las compañeras se habían fijado en ella, estimando que nadie como ella podía presidirlas. El fabricante se fué unos momentos, y la muchacha pudo expresarnos con toda libertad las excelentes condiciones en que se vive en la fábrica, la libertad de movimientos con que su Asociación actúa, cómo discuten entre ellas sus problemas, cómo ella los trata con el fabricante, de qué modo se practica el ahorro, qué auxilios se prestan a las obreras en las diarias contingencias de la vida del trabajo... Con qué calor, con qué sinceridad se expresaba; cómo nos impresionó a todos aquella joven.

Ya nos despedíamos del fabricante, después de recorrer los talleres y de visitar

las amplias dependencias de la fábrica, cuando aquél nos dijo:

—¿Esta noche tienen ustedes algún quehacer o entretenimiento ya preparado? Si ustedes están libres, tendría sumo placer en que viesen conmigo una escuelita artística de un barrio obrero. Quizá les interese.

¿Qué podríamos apetecer superior a esto? Al punto aceptamos la invitación. Y en efecto, a las ocho, el amable fabricante nos conducía en sus autos hacia uno de los barrios de Filadelfia, deteniéndose ante una casita, en donde se hallaba instalado *The Graphic Sketch Club*. Penetramos; un estrecho paso y nos encontramos en un saloncito recogido, dispuesto con gusto, con muebles de tonos oscuros, cómodos, adornado con porcelanas, de valor algunas, y telas antiguas; los pasillos y las escaleras de toda la casa tenían sus paredes cubiertas de fotografías de cuadros de Velázquez, de Goya, muchísimas. Las demás habitaciones, recogidas y tranquilas todas, como de retiro, e invitando al trabajo sosegado, ofrecían análogo tipo de decoración y mobiliario. Un silencio suave, como de templo, reinaba en toda la casa.

Después de saludar a algunos profesores en el saloncito, comenzamos nuestra visita. Una gran sorpresa. Invitados a pasar a una de las clases, cuando creíamos penetrar en una de dibujo o cosa parecida, el fabricante de hilados que nos guiaba nos introducía en un amplio salón, con aire de museo, llenas sus paredes de obras de los alumnos de la Institución; la luz, desde lo alto, reflejada fuertemente sobre las paredes, y velada hacia el centro, dejaba el salón en una semisombra algo misteriosa. En medio, cuando entramos, movíanse suavemente, al ritmo de la música, ocho muchachas, como ocho sombras; sólo se percibía el roce de sus pies, que apenas si oprimían el suelo, y de sus vestidos flotantes: un ruido como de quien se desliza. Tenía aquello un aire íntimo, fino y verdaderamente original. Nos hallábamos en la clase de gimnasia rítmica y libre a la vez, de formación de modales y actitudes, de educación de emociones o de expresión artística de emociones.

Y el fabricante, en voz baja, de confianza amable, nos decía:

—Creemos que toda formación educativa tiene una base o raíz estética, y ha de iniciarse dominando las emociones, pero como obra propia personal y espontánea. La profesora, como veis, no dirige; interpreta el momento musical, y cada una siente y expresa a su modo, según su carácter, según su emoción, lo que el artista quiso poner en sus notas.

Vimos otras clases, entre ellas una en la cual unas veinte muchachas dibujaban, interpretando cada cual también a su modo el modelo: otro muchacho colocado en el centro...

Era, sin duda, todo aquello curioso y atractivo; pero lo interesante, lo más interesante, era aquel club, era su filosofía, su explicación, su espíritu..., que procuraré resumir en breves palabras.

Trátase de una fundación que el generoso fabricante de hilados, sostiene hace veinte años.

—Una pequeña escuela de este gran barrio obrero—nos decía—a la cual viene el que quiere, que se incorpora a la obra, si sirve, o se marcha, si no le gusta o no sirve. Pero no es una escuela para hacer artistas, no. Aquí queremos, o mejor, cuidamos, de dos cosas fundamentales: de formar, mediante la educación por el arte, individualidades de hombres de acción, de hombres prácticos; así, nuestra mayor preocupación es el cultivo de la individualidad, de la personalidad, y estimamos, como ya les indiqué, que es un adecuadísimo procedimiento el de la formación estética, cuando ésta se procura dejando libre la manifestación espontánea del gusto y de la habilidad. Nuestro lema es éste. Y nos mostraba uno de los papeles del club, en el cual se leía: *Man chisseling his own destiny...*

—¡Ah!—añadió—yo no dirijo nada, no tengo ni mesa para despachar; la enseñanza está en manos de los maestros, que actúan según el espíritu inspirador, y la vida del club, en manos de sus miembros: los alumnos. Y se es alumno por gusto, libremente: el que llega, entra y prueba, y si el hogar

le atrae, a los dos años se incorpora a uno de los tres grupos en que el personal se halla recogido, con voto en él para cuanto a la Institución interese...

Escuchando al fabricante de tejidos de lana, hombre de negocios, de empresa, un *patrono*, recordábamos el hermoso movimiento ruskiniano, del cual él nada sabe. Su labor es obra espontánea de su espíritu, expresión generosa, natural, de las reacciones de un hombre que siente con fuerza la noción impulsora del *deber social* del rico, deber impuesto, mejor, sentido, al contemplar las difíciles condiciones del vivir contemporáneo.

No olvidaremos fácilmente las agradables horas pasadas con el fabricante de tejidos de Filadelfia.

## VIDAL DE LA BLACHE

Y LA

### ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

por el Profesor Angel do Rego,

del Museo Pedagógico Nacional.

M. Paul Vidal de la Blache, muerto hace poco más de dos años, perteneció a aquel grupo de profesores y maestros que, a partir de la Exposición Universal de París de 1878, aún candente la derrota del 70, colaboraron con Ferry, bajo la Tercera República, en la reorganización de la enseñanza en Francia, redactando las célebres *leyes de Ferry*, base de la actual organización escolar francesa.

Universitario antes que todo, tomó parte en el movimiento en favor del renacimiento de las Universidades, que se inicia en París con la construcción de los grandes edificios destinados a la enseñanza superior: Sorbona, Escuela de Medicina, Farmacia, Derecho, etc. La Tercera República comprendió perfectamente y desde el primer momento, y éste es el pensamiento que informa toda la obra de Ferry, que la escuela primaria no bastaba por sí sola para elevar el nivel cultural de Francia; que era necesario que la enseñanza superior ayudara a la formación de los profesores y maestros,

porque, como decía Berthelot, «si cerráis los laboratorios y las bibliotecas, detendréis las investigaciones originales y volveréis a los tiempos de la escolástica». Pero esta aspiración primera tuvo que completarse, poco tiempo después, ya logrado el establecimiento de las Universidades, con una más elevada preocupación: el interés científico. La Universidad no se ha de contentar con formar profesores, médicos, abogados, etc., ha de «inculcar a todos el espíritu científico, de gran valor, no sólo porque es el instrumento necesario del progreso, sino porque solamente él hace al hombre consciente y libre». Así, años después, el Congreso Internacional de Enseñanza Superior de 1900 adoptó la siguiente conclusión: «La Universidad tiene tres misiones que realizar: 1.<sup>a</sup>, una misión científica, la investigación desinteresada y el progreso de la ciencia; 2.<sup>a</sup>, una misión profesional, y 3.<sup>a</sup>, una misión de vulgarización y de formación del espíritu público».

Vidal de la Blache fué desde el primer momento uno de los profesores que secundaron este movimiento. Como profesor de Geografía, toda su labor había de dirigirse a dar carácter científico a esta disciplina y a que adquiriera un rango universitario, y para ello funda, en 1891, *Les Annales de Géographie*; publica, en 1894, la primera edición de su *Atlas general*; logra, por último, en 1896, al crearse por la ley de julio las nuevas Universidades, el establecimiento, en cada una de éstas, de un laboratorio de Geografía.

La idea dominante durante los últimos 30 años de su vida, los años de mayor producción, ha sido la de constituir una ciencia geográfica que tuviera personalidad clara e inconfundible, libre de toda subordinación a otra ciencia, como la Historia o la Geología.

Constantemente, en sus trabajos y en sus lecciones, se le vé obsesionado con esta idea, a la que él trata de dar forma clara y expresión concreta. Así, dice, por ejemplo: «El campo de estudios por excelencia de la Geografía es la superficie de la tierra; es decir, el conjunto de los fenómenos que se producen en la zona de con-

tacto entre las masas sólidas, líquidas y gaseosas que constituyen el planeta». Para él, los fenómenos de la superficie guardan entre sí una serie de relaciones, puesto que nunca se presentan aislados e incoherentes, sino formando parte de un todo, en el que los componentes se auxilian los unos a los otros.

No queremos dejar de señalar algunos de los principios que caracterizan su producción científica, y que él tan admirablemente ha expuesto.

«La noción de lugar—dice—es para el geógrafo lo que la noción de tiempo es para el historiador» .. «La observación directa y comparada de las regiones en número creciente le ha dado la prueba de que las causas generales están incesantemente modificadas por los medios locales en que actúan; que las relaciones se combinan en cada parte de diferente modo; que la verdad brota del conocimiento de las combinaciones múltiples a que da lugar la complejidad de los hechos. De esta manera adquiere el hábito y la necesidad de no separar jamás los fenómenos, de cualquier orden que sean, de las localidades en que se producen. Deja de concebirlos como unidades simples, libres de toda traba; nota, en cada uno de ellos, una adherencia en sus relaciones tan estrecha como la que une a los filamentos de las raíces de una planta viva con el suelo. Tal es el provecho intelectual que el geógrafo obtiene del género de estudios a que se entrega. Cada hecho, para él, señala una significación particular al lugar en que se produce. Así, la necesidad de localizar se confunde con la de comprender».

La Geografía humana tenía que encontrar en él un entusiasta propagador. Véase, por ejemplo, lo que para él significa y su lugar y valor dentro de la ciencia. «La Geografía es la ciencia de los lugares, y no la de los hombres; se ocupa de éstos en tanto se relacionan con aquéllos, ya sufriendo su influjo, ya modificando su aspecto. El hombre es un agente geográfico...; el día que aprendió a manejar el fuego, comenzó a modificar las superficies». Y en otro trabajo dice: «En el estu-

dio de la Geografía, el hombre y la tierra son dos términos inseparables. Una comarca influye en sus habitantes, y el hombre, a su vez, por sus obras, por su poder cada vez mayor sobre la naturaleza, modifica la fisonomía de la tierra... La historia de un pueblo es inseparable de la región que habita».

Su *Tableau de la Géographie de la France*, que sirve de Introducción a la Historia de Francia de M. Lavissee, es su obra más importante, y acaso el trabajo geográfico más completo publicado hasta hoy sobre Francia. En él se resume el fruto de sus investigaciones y sus estudios; es su obra fundamental. Y en ella, con gran claridad y sencillez, y al mismo tiempo, con gran profundidad científica, se encuentran ideas verdaderamente geniales, algunas de las cuales queremos indicar, porque sobre ellas descansa la actual dirección de la ciencia geográfica francesa. «Una comarca o una región es un depósito en que duermen energías cuyo germen ha depositado allí la naturaleza, pero cuya aplicación y empleo depende del hombre. Este es el que, adaptándolo a sus usos, manifiesta su individualidad; establece una conexión entre los elementos dispersos, constituye con efectos incoherentes de las circunstancias locales un concurso sistemático de fuerzas. Y cuando esto se logra, es cuando la comarca se precisa, se diferencia y llega a ser, a la larga, como una medalla marcada con la efigie de un pueblo.»

\* \* \*

Si Vidal de la Blache, como hemos visto, fué, ante todo, un profesor universitario y un sabio de gabinete, no dejó, sin embargo, de prestar su colaboración y sus conocimientos a la enseñanza primaria; constantemente intervenía con su gran autoridad en las discusiones acerca de la metodología de esta ciencia y en los procedimientos de enseñanza. Asistía a casi todos los Congresos geográficos, y en uno de éstos, en el celebrado en París en 1889, conoció y entabló gran amistad con nuestro llorado profesor de la Institución D. Rafael To-

rres Campos, con quien más tarde colaboró en la publicación de la edición española de sus tan conocidos Mapas murales. También intervino en las Conferencias del Museo Pedagógico de París acerca de la Enseñanza de la Geografía, celebradas en 1905, y últimamente, en 1916, publicó en el *Manuel Générale de l'Enseignement primaire* tres artículos titulados «La Geografía en la escuela primaria», cuya traducción conocen nuestros lectores (1).

Para él, el maestro de Geografía en la escuela primaria debe despertar el espíritu de observación, encaminándole hacia el estudio del mundo exterior que le rodea, tan lleno de enseñanzas; así, debe «hacer conocer, y en la medida de lo posible explicar, la fisonomía de la superficie terrestre, arrojar más luz sobre el medio físico en el cual vivimos y trabajamos... Ha de tratar de hacer conocer al alumno el país que habita, la tierra en que se han formado nuestras costumbres, nuestra riqueza y, en parte, nuestra historia... Evitará toda clase de pedanterías, pensando sólo en lo que reclaman la inteligencia y la curiosidad del niño. Debe tener presente que la experiencia de éste es casi nula; que aún no le llega la idea de las relaciones y del encadenamiento de los hechos que abraza su horizonte; pero que su curiosidad es susceptible de ser despertada sobre estos asuntos. Y esto es siempre posible con tal de arraigar en él el sentimiento de que se trata de realidades vivas, de hechos que él ha visto, sin darlos importancia, o de otros hechos que presentan ciertas analogías y diferencias, que están en relación directa con hechos ya conocidos y que pertenecen al mundo de su experiencia... Una vez que su espíritu de observación haya sido despertado y su curiosidad puesta en agitación, el mismo niño pedirá más explicaciones...»

\*\*\*

No obstante una vida llena de trabajos: su cátedra, su Revista, etc., tuvo aún

tiempo para, en unión de Camena d'Almeida, publicar su *Curso de Geografía general*, destinado a los alumnos secundarios, y que es un modelo en su clase, sobre todo el tomo I, *La Terre*, y para dirigir la publicación de sus Mapas murales, cuya edición española se publicó, como antes hemos dicho, bajo la dirección del Sr. Torres Campos, y que tan conocidos son de los maestros españoles.

Vidal de la Blache ha sido el maestro de varias generaciones de profesores franceses, que hoy siguen sus huellas y continúan su labor; muchos de ellos tienen ya hoy una personalidad bien definida y un renombre universal, y concluirán la obra, iniciada por su maestro, de constituir una Ciencia geográfica francesa.

---

## REVISTA DE REVISTAS

---

### FRANCIA

---

*Revue Pédagogique.—Paris.*

AGOSTO

*El ciudadano moderno*, por C. Bouglé. Cualquiera que sea para la ciudad moderna la gravedad especial de la cuestión social, sería ilegítimo dejarse absorber por ella. Las asociaciones que se formen para emancipar a los trabajadores, obteniendo un nuevo reparto de la propiedad, figuran entre las más activas, y plantean con gran agudeza el problema cuando permiten pensar al pueblo, «a la vez miserable y soberano». «Cuando este problema sea resuelto, todo será fácil: el mal desaparecerá, la heridas cicatrizarán, la justicia reinará por sí misma entre los hombres. Inversamente, en tanto que este problema no sea resuelto, es inútil llevar el esfuerzo sobre otros puntos, inútil proponer; la injusticia económica envenena irremediabilmente todo el cuerpo social.» Nada más peligroso para la acción moral que semejante tesis. Una especie de quietismo fatalista viene a combinarse con el mesianismo revoluciona-

(1) Véase el BOLETÍN número 687, junio de 1917.

rio. Tenderá a inhibir esfuerzos que, cualquiera que deban ser las transformaciones del régimen económico, tienen todas las probabilidades de seguir siendo necesarias... «Sería imprudente gastar toda la fuerza en asaltos contra dos pilares del mundo económico actual; otros problemas reclaman también, al presente, la atención del educador.» Será necesario defender, aparte de la organización económica, toda clase de «valores», siempre amenazados: salud de la raza, gusto de la limpieza bajo todas sus formas, preocupación por la belleza, mantenimiento de la cultura intelectual, otros tantos capitales sobre los cuales vive la civilización, y que no se conservan sino por un trabajo renovado todos los días. También merecen estos bienes que se ligan los hombres para salvarlos. La asociación en la ciudad moderna no debe aspirar sólo a la multiplicidad, sino también a la variedad de formas. Por lo demás, cualquiera que pueda ser la potencia y la coordinación de las asociaciones, importa que no nos hagan olvidar jamás lo esencial: el hombre mismo, que sigue siendo, a la vez, el más alto fin y el más precioso instrumento de la vida en la ciudad nación. La audaz originalidad de las sociedades democráticas consiste en tomar decididamente al hombre como fin. No dicen solamente «que llega el reinado del pueblo»; quieren que este reinado tenga por resultado el hacer posible, entre la mayor parte, la expansión de las facultades humanas. «Hacer predominar la Humanidad sobre la animalidad», como lo pedía Augusto Comte, es un amplio programa; supone los progresos no solamente de la instrucción, sino también de la reflexión, y no solamente de la inteligencia, sino del sentimiento. Y esta es una obra que sólo se realiza por el perfeccionamiento de las instituciones; es preciso el concurso de una educación atenta a todas las enseñanzas para formar personas; es decir, seres que conservan el gusto y la capacidad de continuar educándose. Y estos seres son los mejores servidores de la ciudad moderna. En las asociaciones de todas clases cuyo progreso supone la multiplicación, se com-

prueba que los mejores obreros son los hombres de principios, los que se imponen una regla firme de vida, los que guardan en su fuero interno el culto de un ideal, cuya presencia les caldea y les regenera diariamente. Importa que el ciudadano moderno esté dispuesto a defender o a asegurar, por el esfuerzo de las agrupaciones en que participe, la libertad igual de las personas humanas. Pero importa, en primer término, que él mismo sea una persona. Y para esta obra de formación interior, que debe recomenzar cada día, no será inútil recordar, llegado el caso, los preceptos y los ejemplos del sabio clásico, del hombre honrado y del mismo santo medieval. Todo lo que contribuye a la afirmación de la razón, al endurecimiento de la voluntad y al enriquecimiento del espíritu contribuye también al progreso de la ciudad moderna.

*Las variantes en las fórmulas de física*, por J. Gal.

*La escuela renovada*, por J. Myard.— Las enormes dificultades de la situación actual sólo podrá afrontarlas Francia con lo que puede llamarse un vigor integral, que exige grandes esfuerzos por parte de la educación nacional. La solución está en una *escuela renovada*, inspirada en necesidades positivas y en las inspiraciones generosas del presente; verdadero laboratorio, a la vez metódico y audaz, de un mundo en plena e ineluctable evolución, de la cual recibe las cardinales directivas, pero cuya transformación ella misma prepara, facilita y estimula. 1.º *Exaltación de las fuerzas morales* y constitución de un medio escolar de calurosa excitación al bien, en el que cada uno, con una visión clara y justa, aprende a no separar jamás del derecho el deber imperioso que le corresponde, a evadirse de su egoísmo, a practicar la disciplina social y a mantener en sí el culto a la Patria. 2.º Importancia fundamental concedida a *esa cultura metódica y paralelamente intensiva del cuerpo y de la inteligencia*, que luce contra los enemigos del organismo físico, contra la ignorancia y las rutinas, la pereza enfermiza, que con frecuencia ha debi-

litado las energías nacionales. 3.º Preocupación capital de apoyar sobre una instrucción sólida, y necesariamente general en su base, esta preparación práctica para *la industrialización científica del trabajo*, única ley que, desde el aprendizaje juiciosamente concebido, hasta el perfeccionamiento tecnológico más completo, puede conducir en beneficio personal de cada uno, y para la utilidad social, al máximo de producción y de riqueza.

*La cuestión del neutro en francés*, por P.-H. Gay.

*Un maestro*, por Aimé Dupuy.—Una sentida ofrenda «al maestro Henri Brun, profesor de Escuela Normal, muerto por el enemigo, y para edificación de los que, desencantados de la enseñanza pública, pretenden que carece de ideal».

*Enseñanza agrícola*, por A. Chartier.

*Cuestiones y discusiones: La reforma de los programas en la enseñanza primaria*, por André Fontaine.—*Las escuelas primarias superiores y el reclutamiento de las Escuelas Normales*, por H. Vidal Naquet.

*Notas de Inspección.*

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia.*

*A través de los periódicos extranjeros (Bélgica, Luxemburgo, Suiza románica)*, por H. Mossier.

*Bibliografía.*

#### SETIEMBRE

*La educación utilitaria*, por R. Cousinet.—Parece que toda educación, cualquiera que sea su forma y los principios en que se apoye, debe llenar una doble condición: ser utilizable para aquel a quien se da, y ser tal, que se adquiriera fácilmente conciencia de esta utilidad. Esta doble condición se encuentra de la manera más neta en las formas más especializadas de la enseñanza; es decir, tanto en ciertas ramas de la enseñanza superior como en la enseñanza profesional. Humanidades, cultura general y cultura desinteresada son palabras que no expresan de ningún modo una negación, sino una extensión de la utilidad.

A la educación que pone entre las manos del alumno un instrumento único del que podrá servirse en un solo caso, se opone una educación que le proporciona muchos, entre los cuales podrá escoger, según sus necesidades, unas veces uno y otras otro. Y esto es lo que se llama cultura general, formación del espíritu y educación intelectual. Frente a estas formas de educación en las que el utilitarismo, simple o múltiple, aparente o disimulado, no es discutible, la enseñanza primaria ocupa una situación aparte, infinitamente menos precisa. No es una enseñanza utilitaria a la manera de las enseñanzas especializadas, porque ni está ni puede especializarse. Aun cuando se diese a las escuelas primarias un carácter más especialmente agrícola, industrial o comercial, los niños deberán adquirir al menos un cierto número de conocimientos (lectura, escritura y cálculo) que se podrían calificar de materiales e instrumentales para todo el mundo. La fórmula que ha regido la enseñanza primaria francesa en estos últimos 30 años ha sido la de Greard: «El objeto de la instrucción primaria no es el de abrazar, en las diversas materias que comprende, todo lo que es posible saber, sino enseñar en cada una de ellas lo que no está permitido ignorar.» A esta fórmula, de la que todo utilitarismo parece excluido, se le señalan inconvenientes. El 1.º reside en la coexistencia de una fórmula vaga con un programa preciso que parece determinado por la primera. ¿Quién y cómo se determina lo que no se permite ignorar? Si es esto lo que debe enseñarse, entonces, salvo en los elementos, que serán siempre necesarios, los programas deben cambiar. Se sabe, no obstante, que han permanecido los mismos desde 1887. Un segundo inconveniente de la fórmula de Gréard es el de que, poniendo entre las manos de los niños conocimientos de que no podrán hacer uso sino mucho más tarde, no se tenía en cuenta la relación, su relación con las necesidades intelectuales de los niños, con sus intereses ni con la fórmula particular de su espíritu.

En 1887 no existía la psicología del niño, y comenzaba apenas a constituirse en

otros países. Hoy, la Paidología enseña que el niño es un niño «antes de ser hombre» y que hay entre el espíritu del uno y el espíritu del otro diferencias tan profundas, que ni las materias de enseñanza, ni la manera de enseñarlas, pueden convenir al uno y al otro. Un tercer inconveniente, y una de las razones más poderosas, quizás, por las cuales los niños pueden no sentir la utilidad de una enseñanza que parece haberse procurado deliberadamente no hacer utilitaria, es la fragmentación de estos programas. Lo que no está permitido ignorarse compone de un cierto número de conocimientos aislados que no se ha preocupado nadie de ligarlos, de aclararlos ni de utilizarlos, unos mediante otros. Y cada enseñanza, aislada así de las otras, ha tendido a desenvolverse a expensas de las demás, y no pudiendo hacerlo en longitud, lo ha hecho en profundidad. Este fraccionamiento, causa, quizás, la más grave del insuficiente rendimiento utilitario de la educación, parece ser la que más ha impresionado a los observadores, y se han propuesto diversos procedimientos para remediarla. El más conocido es el método americano de los *centros de intereses*, señalados por primera vez por M. Omer Buyse en sus *Métodos americanos de educación general y técnica*. Pero esta trabazón entre las diversas enseñanzas, sigue siendo exterior a ellas. Hacer la unión interna es lo que ha intentado desde hace 20 años el pedagogo americano John Dewey, en una escuela elemental que ha organizado en Chicago en 1897. En ella aspira a tratar las enseñanzas de la lectura, escritura, etc., de una manera viva, y no comunicarlas al alumno sino como instrumentos de los que comprenderán que necesitan como instrumentos indispensables para otros trabajos que serán luego esencialmente el trabajo escolar.—El trabajo que debe ser central en las escuelas primarias, el trabajo en que converjan y del que irradian todos los demás, no puede ser otro que el *trabajo científico*, entendido en un sentido más amplio que el escolar de hoy. La ciencia, concebida como observación y transformación de las cosas, debe convertirse en cen-

tro de la vida escolar, porque es el dominio propio del niño. Alrededor de ella deben organizarse las otras enseñanzas. Para ello es menester que sea experimental y no especialidad.

*Nuevo método y propaganda para la enseñanza de la agricultura en las escuelas rurales de los Estados Unidos*, por Vanderpyl-Augé.—Bajo la alta dirección del profesor P. G. Holden, la Oficina para el desenvolvimiento de la agricultura, creada por la poderosa sociedad *International Harvester Company*, hace una gran propaganda en favor de la enseñanza agrícola en las escuelas rurales. Se aspira no sólo a robustecer esta enseñanza, sino a transformar totalmente el método escolar libresco. Su título es *Vitalized agriculture*, y su programa directo para ello, *The Rotation Plan*. Este plan excita y sostiene el interés; introduce la vida real en la escuela rural; asigna a cada año un tema nuevo; permite al maestro profundizar el tema; favorece la iniciativa de los alumnos; instruye al niño precisamente sobre las cosas que le son más familiares y en las cuales es el más interesado; da vitalidad a la enseñanza de la aritmética, de la lengua, de la ortografía, de la geografía, de la lectura y de todos los demás asuntos en general; pone en contacto la escuela y la casa; reúne los habitantes de una misma comunidad y atrae a la granja niños y niñas. «La materia fundamental de la enseñanza de la agricultura se divide en cuatro años: 1.º, las cosas que se cultivan; 2.º, las cosas que se hacen; 3.º, las cosas que viven; 4.º, el suelo y la habitación». Desenvolviendo, durante un año, cada uno de estos temas de modo intensivo y en este orden, organizando el programa de modo que se adapte lo mejor posible a las condiciones locales, a fin de que se refiera a la mayoría de los trabajos de los campos y de la granja, y estableciendo la correlación con las otras materias del programa escolar, se comprobará qué totalmente y con cuánta rapidez se utiliza todo el trabajo de la escuela».

*La cultura intelectual de los maestros*, por R. Thabault.

*Un examen de reclutas en 1920*, por J. Roux.

*Del uso de las gráficas en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria*, por L. Leterrier.

*Cuestiones y discusiones. Bibliotecas y Centros universitarios*, por F. Delmas.

*Crónica de la enseñanza primaria en Francia: Inauguración de los talleres de la E. P. S. d'Albi.—La higiene por el ejemplo.*

*Bibliografía.*—D. BARNÉS.

---

## ENCICLOPEDIA

---

### LOS TRIBUNALES PARA NIÑOS (1)

#### LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE ESTA MATERIA

por Eugenio Cuello Calón,

Catedrático de la Universidad de Barcelona.

El Derecho penal de la antigüedad fué tan duro e inhumano con los niños y adolescentes como con los adultos. Las penas más crueles, las torturas más dolorosas se imponían a los menores. Sin remontarnos a tiempos muy lejanos, en el siglo xvii, hallamos en Alemania, en el principado de Romberg (desde 1625 a 1630), niños menores de 10 años condenados a muerte por el delito de brujería. En Wurtemberg, por la misma época, murieron en la hoguera, por hechicería, criaturas de 8 a 10 años. Oxembrücken ha encontrado en el antiguo Derecho alemán numerosos casos de sentencias capitales pronunciadas contra menores de 12 años.

En Inglaterra, según refiere Blackstone, se aplicaba en su tiempo (siglo xviii) la pena de muerte a los niños de 10 años. Francia tampoco andaba en zaga a los demás países en cuanto a cruel severidad; véase lo que refiere un célebre criminalista francés, Muyart de Vouglans (*Les lois criminelles dans leur ordre naturel*, París, 1780), a fines del siglo xviii, cuando ya alboreaba la aparición de un Derecho penal racional y humano. Se refiere a la

(1) De la revista *Estudio*, de Barcelona, mayo, 1920.

pena de suspensión por las axilas, que se aplicaba con frecuencia a los delincuentes jóvenes. «Para que no sea mortal, los jueces deben procurar no ordenarla más que por una hora. Tenemos el ejemplo del hermano pequeño de Cartouche, a quien se le aplicó durante dos horas, y murió a consecuencia de ello. Sin embargo, Brumeau condenó a la misma pena durante dos horas a un muchachito de Ferté Bernard, que no murió y fué conducido al Hospital general.»

También aquí en España hallamos el mismo espíritu inhumano. He aquí lo que cuenta Pellicer (*Avisos*, febrero de 1644): «El Miércoles de Ceniza ahorcaron aquí (en Madrid) a dos mozos por ladrones, y una mozuela que era cómplice con ellos, *por no tener edad*, no fué ejecutada, mas diéronla doscientos azotes, y debajo de la horca le cortaron las orejas, y la tuvieron todo el día colgada de los cabellos, a vista del pueblo, y del castigo quedó tal, que murió dentro de dos días.»

Tan inconcebibles brutalidades desaparecieron en el siglo xix; sin embargo, muy avanzada esta centuria, aún se encuentran, como hechos aislados, débiles supervivencias de aquellas épocas cruentas. Según refiere el doctor Legrand du Saulle, él mismo vió, en 1855, en los Estados Unidos, a un niño de 10 años condenado a muerte por homicidio, porque habiendo pensado en ocultar el cadáver, se había considerado esto como una prueba de su discernimiento (1).

Mas en el siglo xix, aun habiendo desaparecido estas penalidades monstruosas, la suerte de los niños delincuentes era verdaderamente desgraciada. Se les encerraba en cárceles sombrías, húmedas, donde el aire apenas circulaba, y en repugnante promiscuidad con criminales avezados en el delito. En la misma Inglaterra, que tantos nobles esfuerzos ha realizado por la salvación moral de los niños delincuentes, según refiere el Secretario de la Howard Association, el espectáculo que en 1843

(1) *Revue de Droit penal et Criminologie*, 1910, página 91.

presentaba la célebre cárcel de Newgate, era el de «grupos de hombres y de muchachos que luchaban entre sí, mientras otros proferían blasfemias y obscenidades, o perseguían a los presos menos viciosos con puntapiés, indecencias y otras injurias brutales».

Desde el último tercio del siglo pasado, por fortuna, se ha efectuado un profundo cambio en la actitud de la justicia penal respecto de los niños y jóvenes delincuentes; lo que ayer fué crueldad y dureza es hoy afectuosa tutela; el abandono social, el culpable desinterés, respecto de los niños inmorales y delincuentes, han sido sustituidos por la previsora asistencia con que las naciones civilizadas procuran salvar a los que precozmente tomaron el camino del vicio y del delito.

El espíritu, esencialmente paternal, que domina actualmente en el tratamiento jurídico de los menores delincuentes debe atribuirse en gran parte al desarrollo, siempre creciente, del sentimiento de humanidad y de conmiseración por las pobres criaturas que nacieron y crecieron en un ambiente de crimen y de vicio. Pero también ha nacido de consideraciones utilitarias, pues los niños viciosos, inmorales y perversos, abandonados a sí mismos, serán mañana huéspedes de las cárceles, de los asilos, de los manicomios y de los hospitales.

Estas—dice Clarke Hall—no son cuestiones de Derecho y de justicia solamente, y menos aún puramente sentimentales; son cuestiones de policía y de interés nacional. Nunca se insistiría demasiado sobre el hecho de que cada niño sano es, no sólo indirecta sino directamente, un capital evaluable para el Estado; y que cada niño enfermo, degenerado o criminal es también, directa o indirectamente, una causa de pérdida para la colectividad. El niño que por abandono termina en el hospital, en el asilo o en el manicomio, cuesta a la nación de 40 a 50 libras esterlinas anuales por su mantenimiento en esas instituciones. El niño que igualmente abandonado llega a ser un criminal habitual, durante el tiempo en que está detenido, es juzgado, y después en-

carcelado, cuesta al Estado sumas todavía mayores (1).

La asistencia social y la protección de los niños y jóvenes delincuentes y su peligro moral aparece, pues, originada, por dos sentimientos de índole bien distinta: por un sentimiento de piedad y de compasión hacia esos pobres seres; por un sentimiento de previsión y de prudente conveniencia social.

Así, pues, para los niños y los menores casi puede decirse que ha dejado de existir el Derecho penal; hoy se les somete a un tratamiento puramente pedagógico y tutelar. «El Derecho penal—decía Dorado Montero—ha desaparecido con respecto a los niños y jóvenes delincuentes, y se ha convertido en obra benéfica y humanitaria, en un capítulo, si se quiere, de la pedagogía, de la psiquiatría y del arte de buen gobierno juntamente» (2). Estos menores caen dentro de la esfera de lo que hoy se llama *pedagogía correctiva*.

\*\*\*

De todas las manifestaciones de ese espíritu tutelar y protector característico del tratamiento jurídico de los niños delincuentes, seguramente la más importante, la que puede considerarse como su resumen y compendio, es la creación de los *Tribunales para niños* o *Tribunales juveniles*.

No les cuadra muy bien tal nombre: la denominación *Tribunal*, que sólo nos habla de penas impuestas para *expiar* delitos, no tiene aquí más sentido que el de una supervivencia, pues su misión no es juzgar y castigar, sino estudiar la personalidad y el ambiente del niño, y adoptar, a base de tal estudio, la medida más adecuada a su salvación moral y material.

El primer Tribunal para niños se estableció en Chicago, en 1899. Es, pues, una institución de origen americano, como otras

(1) Clarke Hall: *The state and the child*. Londres, 1917, XIV.

(2) *Los peritos médicos y la justicia criminal*. Madrid, 1906, página 211; *La peine proprement dite est-elle compatible avec les données de l'anthropologie et*

muchas de la penología moderna (1). Pronto se difundieron en los Estados Unidos — hoy quizá no haya ningún Estado de la Confederación americana que no posea alguna institución de esa índole—; pasaron rápidamente a Europa: Inglaterra, Alemania, Austria, Rusia, Hungría, Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Suiza, Italia, crearon estos Tribunales, y últimamente en España una ley de bases, de 2 de agosto de 1918, autorizó su creación (2).

El Tribunal para niños presupone una casa especial para la detención preventiva de los menores que no puedan permanecer en su familia, o en una institución benéfica, o bajo la guarda de una persona de garantía, hasta el momento de ser juzgados. La cárcel se proscribe en absoluto como lugar de detención preventiva, y las leyes de algunos países lo prohíben expresamente.

Las casas de detención, tal como se conciben en América, no son solamente edificios donde los menores se hallan separados, sino lugares que participan del hogar doméstico y de la escuela. Muchas ciudades norteamericanas poseen excelentes casas de detención (*detention home*). Milwaukee, Louisville, Chicago, Memphis tienen excelentes instituciones de esta índole, pero la mejor y la más moderna de todas es la de Newark (Nueva Jersey) (3). En ésta, mientras un funcionario especial se ocupa en estudiar las condiciones de

*de la sociologie criminelle?*, comunicación al Congreso de Antropología criminal de Amsterdam (1901); *Compte rendu des travaux*, Amsterdam, 1901, página 86; *El derecho protector de los criminales*. Madrid, 1916, I, página 224.

Además de éste podrían citarse otros muchos autores que comprueban el mismo hecho.

(1) Mangold: *Problems of child welfare*, chap. II. *The juvenile court*. Nueva York, 1914, página 363. Noticias más detalladas sobre el origen de estas instituciones pueden verse en Hasting H. Hart: *Preventive treatment of neglected children*, chap. XVII. Nueva York, 1910, Julhiet: *Les Tribunaux pour enfants aux Etats Unis*. París, 1906; Cadalso: *Instituciones penitenciarias en los Estados Unidos*. Madrid, 1914, página 246 y siguientes.

(2) El reciente proyecto (1918) de Código penal del Perú acoge estas jurisdicciones para menores (arts. 52-54).

(3) Hasting H. Hart: *Preventive treatment of neglected children. The detention home*, páginas 275 y siguientes.

familia y ambiente del menor, el médico y el psicólogo de la institución examinan el estado físico del niño, su capacidad mental, e investigan sus posibles anormalidades (1). En Inglaterra el *Children Act*, de 1908, creó lugares especiales de detención para la doble finalidad de recluir a los menores que esperan el momento del juicio, y de lugar de detención para los condenados a esta medida. Sin embargo, prácticamente no sirven más que para el primer destino, pues son muy escasos los menores condenados a detención. En 1914, de unos 40.000 niños que comparecieron ante los Tribunales juveniles, tan sólo para 54 se ordenó esa medida (2).

Cuando el niño, después de haber cometido el hecho punible, ha sido confiado a su familia, a una obra benéfica, a una persona de garantía, o ha sido internado en una casa especial de detención, comienza a instruirse el proceso. Y aquí, en este punto, el nuevo Derecho representa una ruptura completa con el procedimiento penal hasta hoy en vigor. El confiar la instrucción del proceso a los jueces comunes de instrucción, aparece lleno de inconvenientes. Por una parte, éstos no poseen la preparación y la competencia necesarias para profundizar en la busca de las causas de la delincuencia del menor. Además, se teme que, llevado por la inevitable deformación profesional, el juez ordinario, aun contra su propósito, examine el caso del niño con su espíritu habitual; es decir, como si se tratara de un adulto al que hubieran de imponerse verdaderas penas. «La misión de este magistrado—dice Hélène Troyano—y sus temibles funciones, son poco compatibles con una información paternal, tal como se desearía en esta materia» (3).

Lo deseable en este punto es confiar la instrucción del proceso, desde el primer

(1) Everson: *The Standard of Children's Court Work*, en *Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology*, mayo, 1918, páginas 105 y siguientes.

(2) Clarke Hall: *The State and the Child*, páginas 35 y siguientes.

(3) *Les Jurisdictions spéciales pour les mineurs*, Lausana, 1912, página 37.

momento, al juez especialista, al juez de niños, permitiéndole que haga caso omiso de las reglas del procedimiento ordinario. Este juez especializado, poseedor de una cultura adecuada a su misión, es el naturalmente llamado a intervenir apenas el niño es detenido. Nadie mejor que él para examinarle física y moralmente; su preparación especial le indicará aquellos casos en los que debe recurrir al auxilio del médico, sobre todo para conocer el estado mental del menor; su práctica le permitirá penetrar mejor el ambiente familiar y moral del niño, y, por consiguiente, la medida provisional que respecto a él adopte hasta que llegue el momento del juicio—entrega a su familia, internamiento en una casa especial de detención, etc.—, será la más conveniente y adecuada.

Este sistema ha sido adoptado por las leyes más recientes sobre Tribunales para niños, por la ley belga de 15 de mayo de 1912, por la húngara de 31 de marzo de 1913, por el proyecto italiano de Código de la infancia y por la mayor parte de las norteamericanas.

La tarea del juez infantil durante la instrucción de la causa, es de gran complejidad. Ha de estudiar el estado mental del niño, su moralidad, su instrucción; en una palabra, todo cuanto se refiera a sus condiciones personales. Deberá también conocer su ambiente familiar, escolar y profesional.

Como se ve, la labor del juez de niños en este punto es sumamente extensa. Necesita para llevarla a cabo el concurso de auxiliares celosos, colaboradores voluntarios o profesionales.

En los Estados Unidos se encomiendan estas investigaciones a unos funcionarios, hombres o mujeres, retribuidos o gratuitos. Los Tribunales de algunas ciudades poseen funcionarios especiales, *investigation officials*, encargados exclusivamente de esta misión (1). En Francia, en Suiza, esta información se hace por individuos pertenecientes a Sociedades protectoras

de la infancia; en Alemania, donde se denominan auxiliares de los Tribunales juveniles (*Jugendgerichtshilfe*), se reclutan especialmente entre los sacerdotes, maestros y médicos.

A la obra de estas personas se asocia la importante intervención del médico. Desde hace algunos años, en los Estados Unidos se han creado departamentos de observación médica para los niños procesados en los Tribunales juveniles. En Chicago existe un Instituto psicopático en relación con el Tribunal juvenil, en el cual un médico y un psicólogo estudian a los niños y a los jóvenes acusados y comunican al juez el resultado del examen físico y mental realizado. Las investigaciones tienen lugar sobre el ambiente doméstico, sobre los factores hereditarios, ambiente, amistades de juego y de taller. En Boston, el juez de niños envía al *Psychopathic Hospital* a aquellos menores acerca de cuyo estado mental necesita informes. El Tribunal juvenil de Seattle, Washington, posee un excelente departamento de investigación; los menores son colocados en observación en este departamento. Si es posible o conveniente, el examen tiene lugar en presencia de su padre o de su guardador. El menor es examinado por un médico y un psicólogo, especializados en el estudio de niños; los resultados de la investigación se condensan en una comunicación escrita dirigida al juez del Tribunal juvenil sobre las causas sociales, físicas y mentales que pueden haber contribuido a la delincuencia del menor. El *Hennepin County Juvenile Court* posee un departamento de investigación formado por un médico, un psicólogo y una *nurse*. El médico provee a cuanto se relaciona con el cuidado físico, excepto en lo relativo a los ojos y oídos, para lo cual se consulta a un especialista; el psicólogo se informa de cuanto se refiere a la vida mental del menor; la *nurse* asiste al examen médico, procura conocer a los padres del niño, visita su casa, instruyéndoles en cuestiones de higiene y sanidad, y permaneciendo en continua relación con el menor. El examen se realiza en un local especial del Tribunal, hallándose presentes tan sólo

(1) Véanse obras citadas de Hastings H. Hart, página 270, y de Mangold, página 378.

el médico, el psicólogo y la *nurse*. El examen físico es muy completo; se aprecian sus defectos y anormalidades, evaluando el influjo que hayan podido tener en la delincuencia del niño; se hacen investigaciones relativas a su vida moral, social y escolar, y, por último, se manifiesta una opinión sobre el tratamiento correccional más adecuado. Este conjunto de noticias e informes se pone a disposición del juez juvenil.

Tal departamento (*child-study department*) existe en otros muchos Tribunales juveniles, en Indianópolis, Detroit, Saint Louis, Rochester, Cleveland, etc. (1).

En Europa no existe esta información médica; algo remotamente análogo se encuentra en la ley belga, de 1912, de protección a la infancia delincuente (art. 21), pero ni siquiera se ha implantado este sistema en Inglaterra, donde los Tribunales juveniles guardan mayor semejanza con los norteamericanos que los de los países continentales.

Examinemos ahora la constitución del Tribunal.

Se ha discutido acerca de si éste debe ser unipersonal o colegiado. La opinión dominante es favorable al juez único. Como la obra de este magistrado ha de ser enteramente paternal, para que pueda llegar derechamente al corazón del niño, para que éste le abra su pecho y confíe en él por completo; es indispensable que el juez no inspire miedos ni recelo alguno al menor. Una sola persona, si es discreta e inteligente, lo conseguiría sin dificultad. Por el contrario, un Tribunal colegiado, por el número de personas que lo componen, por la mayor solemnidad de que aparece revestido, forzosamente ha de intimidar a los pequeños criminales. Campioni, juez de paz de Bruselas, escribe a este propósito: «El grupo atemoriza por su número, inquie-

ta, aplasta; uno se confía a un ser aislado, pero no a una colectividad; no hay nada más sujeto a cambios que las Salas de los Tribunales; quien dice obra de educación, dice obra personal y de duración larga, y esta obra reclama, ante todo, la unidad y la continuidad de dirección (1). La misma opinión ha sido defendida por otros especialistas en estas cuestiones (2).

El criterio legislativo también ha consagrado, por regla general, el Tribunal unipersonal. El juez infantil es único en los Estados Unidos, en Inglaterra, Hungría, Bélgica, Italia, etc., la mayor parte de los países que han organizado o están en camino de organizar estas jurisdicciones especiales.

Las condiciones que ha de reunir el juez de niños para llevar a cabo su misión, aparte de las naturales de rectitud y elevada moralidad, se resumen especialmente en una preparación profesional adecuada. Debe ser un psicólogo, tendrá cierta cultura en medicina mental, que, por lo menos, le advierta en qué casos la criminalidad del niño tiene principalmente un origen biológico, y a estos conocimientos debe añadir otros relativos a la vida física, mental, social y moral del niño. En una palabra, el juez de niños debe ser un psicólogo, en el amplio sentido de esta palabra (3).

Si el magistrado juvenil reúne estas condiciones, será un magistrado perfecto. No es necesario, por consiguiente, que sea un magistrado de carrera, ni siquiera un jurista. Sin embargo, la mayor parte de las legislaciones exigen como condición necesi-

(1) *Psychology in a Juvenile Court*, en la anterior revista, noviembre, 1912, página 617; H. D. Nerokirk: *Corrective Work in the Hennepin County Juvenile Court*, en la misma revista, julio, 1913, página 280.

(2) Como Collard, Lublinsky, Moschini y otros. Véase *Premier Congrès International des Tribunaux pour enfants*, París, 1911, *Actes du Congrès*, página 312.

(3) Véase W. Mack, *The juvenile court as a legal institution en Preventive treatment of neglected children*, página 312; Mangold, ob. cit., página 637; Comunicación de Dürbig al Congreso de Tribunales para niños, de París. *Actes*, página 117.

En este sentido se acordó un voto por el Congreso penitenciario de Washington (1910). *Rev. pénitentiaire et de Droit pénal*, 1910, páginas 1.175 y siguientes.

(1) Sobre esta interesante cuestión, véase, además de la citada obra de Hastings H. Hart, páginas 282 y siguientes, Henderson: *Penology in the United States. Outline of a progressive Programme en Bulletin de l'Union Internationale de Droit pénal*, XXI, I, página 122; H. Olson, *The psychopathic laboratory idea*, en *Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology*, mayo, 1915, páginas 59 y siguientes.

ria que los jueces infantiles pertenezcan a la carrera judicial.

Tampoco hay inconveniente en que la mujer sea admitida a estas magistraturas, especialmente cuando se trate de juzgar a menores de sexo femenino; nadie mejor que la mujer puede conocer la naturaleza y los sentimientos de la niña, ni comprender cuáles son los medios más adecuados para lograr su salvación moral. Inspirados en tales consideraciones son ya muchos los especialistas que piden la entrada de la mujer en estas jurisdicciones. En los Estados Unidos ya existen Tribunales para niños, con jueces femeninos.

En Chicago se inauguró un Tribunal juvenil femenino en 1.º de marzo de 1913; está formado solamente por mujeres. Un testigo que ha presenciado sus sesiones, las describe con estas palabras: «El alguacil femenino impone silencio, golpeando con un martillo adornado con un lazo color de rosa. A un extremo de la mesa del Tribunal hay un helecho en un tiesto; al otro, un vaso pintado con flores de lila. En medio se sienta el juez, miss Bartelme, a su izquierda el escribano del Tribunal, también una mujer, que anota en un libro los incidentes de las discusiones, y a su derecha una estenógrafa, que protocoliza estenográficamente las declaraciones de los acusados. Junto al muro hay sillas para los *probation officers* femeninos» (1).

La índole especial de estos Tribunales excluye el abogado defensor, por lo menos con la misión que éste tiene ante los Tribunales comunes. Puede tener el niño alguien que le asista y tutele cuando comparezca ante el Tribunal juvenil, sobre todo si su familia le desatiende o carece de ella, pero no es preciso que esta persona sea un abogado. «El acusado — dice Henderson — debe tener un defensor, porque su vida, su libertad, están en peligro. En cuanto al niño, ¡el juez es su padre, su maestro, su protector, su amigo! ¿Para qué tener un abogado?» (2).

Un punto al que se concede gran importancia es la creación de salas de audiencia reservadas únicamente a los niños. El ideal en esta materia es naturalmente la erección de edificios destinados exclusivamente para la instalación de los Tribunales juveniles, ideal que ya ha sido realizado en numerosas ciudades norteamericanas. Procúrase hoy, muy especialmente en los Estados Unidos, que los locales donde son juzgados los menores no tengan el característico aspecto solemne de las salas de audiencia. «El sillón tradicional — dice Flexner — desde donde el juez miraba desde arriba al niño como adulto, ha sido sustituido por un pupitre o por una mesa, dispuesta de manera que permita al juez estar en contacto personal con el niño y hacerle referir su historia» (1). Se trata, pues, de acoger al niño de un modo familiar, de no asustarle ni intimidarle con el solemne aparato judicial. Ante el imponente ritual de las salas de audiencia, causa de recelo y desconfianza en el niño, jamás abrirá su corazón; por el contrario, tratará de defenderse con simulaciones y engaños contra aquel formidable poder, malhechor a sus ojos infantiles, ante el cual le ha conducido su delito.

Por el contrario, cuando el juez puede hablar al niño afectuosa y paternalmente, como un padre a su hijo, a solas o ante pocas personas, en un ambiente de intimidad, es casi seguro que el niño se mostrará veraz y confiado. A este propósito decía el juez americano Stubbs: «He observado siempre que cuando yo estaba sentado sobre el estrado, detrás de un alto pupitre, como los del Tribunal de la ciudad, mis palabras producían muy escaso efecto sobre el muchacho sentado en el banquillo de los acusados; pero si yo estaba bastante cerca de él para colocar mi mano sobre su cabeza o sobre su espalda, o pasarle el brazo alrededor de la cintura, en la mayoría de los casos yo llegaba a ganarme su confianza» (2).

(1) Véase *Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft*, XXXV, 6, página 748.

(2) Comunicación de Henderson al Congreso de Tribunales para niños de París. Actas, página 144.

(1) *The juvenile court as a social institution en Preventive treatment of neglected children*, página 261.

(2) Cit. por Julhiet: *Les tribunaux pour enfants aux Etats-Unis*, en ob. cit., página 14.

Otra cuestión que se suscita, de gran trascendencia, es la relativa a la publicidad de la audiencia. ¿Deben éstos ser públicos, a puerta cerrada, o podría admitirse en ellos a determinadas personas?

La publicidad de los debates es seguramente perjudicial para el niño. Su comparación ante el Tribunal en una sala llena de un público en el que abundan los vagos y los malhechores, es profundamente nociva para su moralidad. Esta pública exhibición de los precoces delincuentes constituye una fuente de depravación que deja en el niño un estigma duradero.

Sin embargo, la opinión más común no es favorable a un secreto absoluto; esto sería perjudicial, porque engendraría la desconfianza del público. Basta con que los debates sean presenciados por aquellas personas, como padres o maestros, cuya presencia sea necesaria; a lo más podría admitirse a aquellas personas que asistiesen con fines de estudio (1). La mayor parte de las legislaciones se han inspirado en este criterio de la publicidad limitada; en Inglaterra lo hallamos en las disposiciones del *Children Act* de 1908, en la ley francesa de 22 de julio de 1912, en la ley húngara de 31 de marzo de 1913, en el proyecto alemán de procedimiento especial para los menores, de 1912, y en otros varios.

Henderson resume admirablemente el fundamento de la limitación de la publicidad de los debates. «El niño—dice—no es un criminal; el Tribunal es un Tribunal civil. ¿Para qué exponer todas las faltas del niño ante los curiosos y holgazanes que llenan las Salas de los Tribunales? El procedimiento delicado y pedagógico no es para el público; el juez, los testigos, la presencia de los parientes, de los agentes del Tribunal y de las Asociaciones caritativas, aseguran los derechos del niño; el peligro de abuso es insignificante.» (2).

(1) Tal es la opinión de especialistas como Dürbig, Baernreither, Kochne. Actas del Congreso de Tribunales para niños, de París, página 120 y siguientes.

(2) Comunicación de Henderson al mencionado Congreso de Tribunales para niños. Actas, página 144.

También el acuerdo es casi unánime acerca de la publicidad periodística; debe ésta prohibirse en absoluto; la Prensa debe abstenerse de referir los incidentes de los debates judiciales relativos a los menores, y, en interés de la preservación moral de la juventud, debería evitar los relatos concernientes a los delitos infantiles y juveniles. Algunas prohíben expresamente la asistencia de periodistas a los juicios de los menores, como la ley del cantón de Ginebra de 4 de octubre del año 1913; también, bajo pena de multa, la prohíbe el proyecto italiano de Código de la infancia; la ley francesa de 22 de julio de 1912 prohíbe no sólo la publicación de los debates, sino también la de retratos o ilustraciones relativos a los niños. En los Estados Unidos, los representantes de la Prensa no asisten a las Audiencias; como dice Henderson, respetan la intimidad, completamente doméstica, de esta institución.

¿Hasta qué edad quedarán sometidos los menores delincuentes a esta jurisdicción benévola y paternal? He aquí otro de los problemas planteados en esta cuestión.

La opinión, casi unánime, sostiene que, por lo menos, hasta los 16 ó los 18 años deben permanecer los menores sometidos a medidas puramente educativas, y, por tanto, comparecer hasta dicha edad exclusivamente ante estos Tribunales. Este es el criterio consagrado por las legislaciones. La ley belga de 1912 fija esta edad en 18 años; la ley francesa del mismo año envía los menores de 13 años ante el Tribunal civil, constituido en Cámara de Consejo, mientras que los de 13 a 18 comparecen ante los Tribunales correccionales; la edad de 18 años es también la fijada en el proyecto alemán de 1912, en la ley del cantón de Ginebra de 1914, y las leyes de varios Estados norteamericanos (1).

(Concluirá.)

(1) En aquellos Estados en los cuales la jurisdicción de los *Juvenile Courts* se extiende solamente hasta los menores de 15 años, se pide con insistencia la elevación de esta edad. Véase Arthur W. Towne: *Shall the age jurisdiction of juvenile courts be increased?* en *Journal of the American Institute of Criminal Law and Criminology*, febrero de 1920, página 493 y siguientes.

## INSTITUCION

## IN MEMORIAM

## LAS OBRAS DE GINER DE LOS RÍOS

por Antonio Royo Villanova.

A quien crea que el periodismo es ante todo y sobre todo la actualidad, le parecerá un poco extraño que para hablar de Giner de los Ríos, ¡a estas alturas!, acuda a las columnas de un diario y no a las páginas de una revista o a la tribuna de una Academia.

Y bien; no creo que en estos momentos de agitación revolucionaria y de desorientación espiritual pueda haber nada de más actualidad que ponerse en contacto con los espíritus superiores, y señaladamente con aquellos pocos que, cual D. Francisco Giner, no sólo daban la impresión de la sabiduría, sino que calmaban nuestra alma conturbada penetrándola con la plácida sensación de la serenidad.

Si es ese, cabalmente, el diagnóstico de nuestros males sociales, en cuyo oleaje turbulento se confunden tantas veces los síntomas con la etiología y el pronóstico con el tratamiento; que la liquidación de la gran guerra va resultando más fuerte y más dura que la guerra misma; que sus repercusiones son más hondas y más universales, por lo mismo que no cabe eludirlas con la *cuquería* de la neutralidad; que hay un gran desequilibrio entre la producción y el consumo; que atraviesa el mundo una ola de pereza; que al disminuir no tanto la duración como la intensidad del trabajo, se encarecen automáticamente todos los productos; que el espectáculo de los nuevos ricos subleva la conciencia del proletariado, reclamando mayor participación en la riqueza que ha contribuido a crear con su esfuerzo y con su trabajo; que el mundo atraviesa una gravísima crisis moral; que el sindicalismo ha minado en sus fundamentos el concepto clásico del Estado y de la política; que la *acción directa*

amenaza ya con atrofiar al Gobierno y a la Administración pública; todo eso es verdad; pero no es eso lo peor, sino que, enfrente de esos problemas, se advierte en las clases directoras la sensación del vacío, del páramo, de la falta de reacción y de la penuria de ideas y de pensamientos. Hay en todos esos problemas un fondo moral, un contenido jurídico, un estallar tempestuoso de ideas, ¡de ideas!, que sólo con otras ideas y con otros pensamientos se pueden eficazmente contrarrestar. ¡Ah! Pero hay que tener en cuenta que para discurrir, que para pensar, hace falta no tener el espíritu conturbado por el miedo ni envenenado por las egoístas sugerencias del interés. El diagnóstico de nuestros males sociales lo podemos formular sencillamente: una gran falta de serenidad.

Por eso yo insisto en creer que nada más interesante, nada más *actual* que las obras de D. Francisco Giner de los Ríos. Tres volúmenes se han publicado hasta ahora: *Principios de Derecho Natural*, *La Universidad Española* y *Estudios de Literatura y Arte*.

\*\*\*

¡Cuánto se ha escrito, veinte años atrás, glosando o combatiendo las ideas de Giner sobre Filosofía del Derecho! Aunque admirador del maestro, y alumno suyo muchas tardes, nunca fui un incondicional, ni acepté íntegramente sus doctrinas. ¡Ah! Pero, en cambio, le debo los momentos de más fe, de más energía y de más cordialidad frente a la polémica, a la contradicción, y en medio de la lucha de las ideas y de los partidos. La cátedra de D. Francisco y la plática culta e insinuante de Giner de los Ríos eran un asilo para el espíritu, un tónico para las almas.

Lo que yo considero idea central de don Francisco en materia de Derecho era su decantación como concepto moral, depurado, acrisolado, separado de toda violencia, de toda coacción. Nada más educador ni más ejemplar que ese concepto del Derecho verdaderamente *místico*, encaminado a *reducir* (¡suprimirlo es un imposible

sociológico!) el imperio de la fuerza, del mismo modo que San Francisco de Sales *prescindía* de las sanciones eternas en aquellos delicados versos:

«No me mueve, Señor, para quererte  
el Cielo que me tienes prometido.»

.....

¡Qué diría, si viviese, D. Francisco Giner! No se respira en todas partes otro ambiente que el de la violencia. El socialismo y el anarquismo, que empezaron doctrinalmente, como ideales de redención y como ensueños pacifistas, predicaban ahora la *dictadura*. Fueron antimilitaristas y hoy propugnan el *soviet*, que es el militarismo de los soldados como el *pronunciamiento* fué el militarismo de los generales. Combatieron el ejército, y hoy la única República socialista se apoya en la milicia y tiene generales y busca la victoria en los campos de batalla...

Y frente al movimiento sindicalista y al bolcheviki (que suelen, por cierto, confundirse con lamentable frecuencia, desconociendo el distinto proceso ideológico de una y otra protesta del proletariado), no suele advertirse tampoco ninguna corriente ideal, sino meras apelaciones a la fuerza. No hablemos de los que ansían como única solución el advenimiento de un Gobierno fuerte y de una mano de hierro. Esa misma solución jurídica del Sindicato *obligatorio*, ¿no es también una forma de la coacción? ¿No se dan cuenta de que la *sindicación obligatoria* sería estéril, ineficaz, enteramente ilusoria, si no acertaba con la fórmula jurídica que coincidiese con nuestra conciencia social? Para contestar a estas preguntas hay que leer, hay que estudiar los libros de D. Francisco Giner.

\* \* \*

Para hablar del libro *La Universidad Española* necesitaría más espacio y, sobre todo, más autoridad. Insisto, sin embargo, en que se trata de una obra no sólo interesante, sino *actual*, pues planteado el problema de la autonomía universitaria, en vano se esforzarán los Parlamentos y los

Ministros de Instrucción pública en promulgar reformas desde arriba, cual nuevas tablas de la ley, si el profesorado no *precede* al legislador con la conciencia de la necesidad y con el sentir íntimo de una libertad pedagógica ansiosa de esperanza, llena de fe, nutrida de contenido científico y de eficacia social.

De todas esas cosas se puede aprender mucho en los libros de Giner de los Ríos.

\* \* \*

Y llegamos a la última de las obras publicadas: el tomo intitulado *Estudios de Literatura y Arte*. En este aspecto es menos conocido D. Francisco Giner, y, por lo mismo, es más interesante leer ahora sus escritos, que, brotados de su pluma en plena juventud, revelan un espíritu culto, sereno y documentado en la crítica, noble e imparcial en sus juicios, amante siempre del arte y de la belleza.

He aquí los títulos de los trabajos, bien puede decirse que exhumados ahora por los beneméritos editores de las obras completas de D. Francisco Giner, cuyo prólogo está fechado en 20 de junio de 1876: «El arte y las artes» (1871), «¿Qué es lo cómico?», «Del género de poesía más propio de nuestro siglo», «De la poesía épica, y en particular de la epopeya», «La Música y sus medios de expresión estética», «Poesía erudita y poesía vulgar», «Dos reacciones literarias», «Sobre el estudio de la Retórica y de la Poesía en la segunda enseñanza», «Plan de un curso de principios elementales de Literatura», «Consideraciones sobre el desarrollo de la literatura moderna», «Notas bibliográficas», «Una dolencia en prosa» («Lo absoluto», por Campoamor), «Un poeta» (Ruiz Aguilera), «La recepción de González Brabo», dos folletos sobre el *Quijote* «Un novelista español» (*La Fontana de Oro*, por Pérez Galdós).

\* \* \*

No será alargar demasiado este artículo si ofrezco al lector, en compensación de mi pobre prosa, algunos fragmentos de la crítica ligera de Giner.

He aquí lo que dice sobre la clasificación de las artes en bellas, útiles y compuestas:

«Pero si esta clasificación, así explicada, es de todo punto exacta cuando se refiere a las obras artísticas, deja de serlo si se pretende aplicarla a las artes. Afirmar, por ejemplo, que las hay entre éstas, no ya exclusiva, más ni aun predominantemente bellas, equivale a sostener que sus resultados deben todos pertenecer a esta categoría. Ahora bien; considérese lo que acontece en cualquiera de las que más unánimemente se declaran tales; v. g.: en la Pintura. ¿Quién dudará que la representación del mundo visible en una superficie mediante las líneas y el color, compuestos según las leyes de la perspectiva (que es en lo que la pintura consiste), así puede servir para el trazado de un mapa o de una serie de proyecciones geométricas, como para hacernos contemplar la fantasía de Rafael en su ideal estético? La Música misma, que algunos intentan oponer a estos principios, ¿se vale acaso de otros medios fundamentales, en Mozart o en Beethoven, que los que emplea en sus modulaciones la corneta o en sus acentuados ritmos el tambor? De que existan, pues, obras predominantemente bellas, útiles y bello-útiles, no se sigue en manera alguna que ciertas artes hayan de excluirse de esta triple producción, a que antes, por el contrario, se encuentran todas igualmente destinadas».

\* \* \*

Como muestra del estilo didáctico de Giner aplicado a las clasificaciones literarias, léase el siguiente párrafo:

«Tampoco juzgamos necesario entrar en una explicación detallada de otras divisiones que desde diferentes puntos de vista se han hecho o pueden hacerse en la épica. Mas si después de la que hemos señalado, en relación al objeto (y que es la principal, sin duda), quisiésemos ampliar las bases de clasificación, tendríamos, por ejemplo, que, según el autor, ora un poema épico es anónimo y popular cuando—como en el *Ramayana* acontece— el poeta es ante todo una raza o un pueblo; ora—como en

*El Diablo Mundo*—nace el asunto predominantemente en la imaginación de un solo artista—; ora—como en la *Divina Comedia*—la creación de este asunto se debe casi por iguales partes a un determinado individuo a la vez que al espíritu y tradiciones de toda una civilización. Según la forma y las condiciones históricas de la sociedad a que pertenecen los monumentos de esta clase, los hay primitivos y rudimentarios, como los *Nibelungen*; depurados y artísticos, como la *Iliada* y la *Odisea*; eruditos y artificiosos, como el *Arte Poética*, de Boileau, o *Los Jardines*, de Delfile. Según el modo fundamental de la concepción, ya se muestran serios, como la *Jerusalem Libertada* y *La Araucana*; ya cómicos, como el *Orlando Furioso*; ya dramáticos y compuestos, como el *Don Juan* y el *Fausto*. Por último, y prescindiendo de otras categorías—comunes a todos los géneros épicos o particulares de cada uno—, éstos hacen su asunto de la Naturaleza, como *Las Geórgicas*; aquéllos, de empresas humanas, como *Los Luisiadas*; otros, de la religión, como *La Mesíada* y *El Paraíso Perdido*.

\* \* \*

Y como remate patriótico de estas líneas, copiamos lo que escribe D. Francisco Giner sobre la originalidad del genio español:

«Guardaron los hispanos sus primitivos cantos, que sobrevivieron a la conquista romana; ostentaron su genialidad en la misma capital del mundo con los Séneca, Marcial y Lucano; y cuando los emperadores pretendieron detener la ruina de las letras en el agonizante mundo del paganismo, un español fué, Quintiliano, quien sostuvo sobre sus hombros aquella civilización que se desplomaba, luchando gigantescamente con las terribles fuerzas que rompían sus cimientos, y reanimando el antiguo genio clásico, que aun pudo encarnarse en un Plinio o en un Juvenal antes de expirar y hundirse para siempre. De igual manera se había señalado esa originalidad en la Edad Media con los productos eminentemente espontáneos de la musa popular y de algu-

nos ingenios, como Jorge Manrique, de verdadera inspiración; posteriormente, con los triunfos del batibojá de Sevilla y sus compañeros en espíritu sobre las imitaciones de Oliva y Simón de Abril, no menos, finalmente, que en las obras de Lope, Calderón y su brillante pléyade, enérgica protesta contra los desbarros de Rengifo, el Pinciano y Cascales».

.....  
 ¿Cabe nada más *actual* ni más confortante que el *idearium* de Giner de los Ríos? Socialmente, defendía un ideal jurídico sin violencia y sin coacción; pedagógicamente, una Universidad autónoma y esencialmente educadora; literariamente, reivindicaba la originalidad española. ¿Pueden desear los españoles otra cosa que una patria bella, regida por la justicia y perfumada por la cultura?...

(*El Norte de Castilla*, 23 de octubre de 1920.)

## GINER DE LOS RÍOS

Ha muerto D. Francisco Giner de los Ríos, uno de los pocos españoles que tenían derecho a llamarse glorias nacionales en el más amplio y noble sentido de la palabra.

Como Cajal, como Menéndez Pelayo, este español-cumbre, vindicaba por sí solo el nombre de España ante los ojos del mundo civilizado.

Cerebro de primer orden, versado en todas las disciplinas del humano saber, logró que su vida gloriosa traspasara las fronteras.

Su vida es una vida gloriosa, consagrada por entero al estudio y a la difusión de la cultura.

Sabía Giner de los Ríos que para su Patria no había más remedio que una siembra copiosa y no interrumpida de cultura y de bondad.

Y a practicar esa siembra aplicó las actividades todas de su espíritu selecto, como una flor magnánima que se marchita desgranando semillas y exhalando fragancias.

Desde muy joven perteneció al profesorado universitario y granjeó para la cátedra española prestigios inmarcesibles.

Por los mares insondables de la Filosofía y del Derecho, se aventuró su espíritu con la tenacidad de un navegante afanado en descubrir mundos nuevos.

Pero la obsesión de toda su vida, el empeño que ennoblecó su fecundo vivir, fué la modernización de los métodos pedagógicos españoles, tan rancios y tan arcaicos como casi todas las manifestaciones de la vida española.

Crear maestros nuevos, iniciados en los secretos de la moderna ciencia de enseñar, fué ocupación favorita de este elegido, a quien su Patria no le agradecerá nunca bastante lo mucho que en dignificarla se afanó. ¡Francisco Giner de los Ríos! Este nombre es por sí solo una altísima ejecutoria.

(*Diario de Avisos*. Zaragoza, 19-2-1915.)

## LIBROS RECIBIDOS

Bernaldo de Quirós (Constancio).—*La emigración obrera en España después de la guerra*.—Madrid, Minuesa de los Ríos, 1920.—Donativo del Instituto de Reformas Sociales.

Universidad Central.—*Discursos leídos en el acto del homenaje al eminente catedrático de la Facultad de Medicina Excmo. Sr. D. Amalio Gimeno y Cabañas*.—Madrid, Artes Gráficas, 1920.—Donativo de la Universidad.

Sánchez-Albornoz Menduiña (Claudio).—*La curia regia portuguesa. Siglos XII y XIII*.—Madrid, 1920.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Henríquez Ureña (Pedro).—*La versificación irregular en la poesía castellana*.—Madrid, 1920.—Don. de id.

Ríos Urruti (Fernando de los).—*Vida e instituciones del pueblo de Andorra. Una supervivencia señorial*.—Madrid, 1920.—Don. de id.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas.  
 Torija, 5.—Teléfono M 316.