

# BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLVII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1923.

NUM. 761.

## SUMARIO

### PEDAGOGÍA

El IV Congreso Internacional de Enseñanza secundaria, por *M. Hirsch*, pág. 225.— La reforma escolar en Inglaterra, por *Mr. Georges Weill*, pág. 230.— Notas para una posible reforma en la enseñanza de la Arquitectura, por *D. Antonio Flórez Urdapilleta*, pág. 236.— Para la historia de la enseñanza en España (*conclusión*), por el *Conde de Cabarrús*, pág. 242.

### ENCICLOPEDIA

Direcciones fundamentales de la historia de España en el siglo XIX (*continuación*), por *D. Rafael Altamira*, pág. 247.

### INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM, Don Francisco Giner de los Ríos, página 256.— Libros recibidos, pág. 256.

## PEDAGOGÍA

### EL IV CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

(Luxemburgo, 1 a 5 de agosto de 1922) (1)

por *M. Hirsch*,  
Prof. en el Liceo de Lille.

#### I

Cuantos se interesan por la enseñanza secundaria y por su actividad corporativa no pueden ignorar su organización internacional: la *Oficina Internacional de las Federaciones Nacionales del personal de*

la segunda Enseñanza pública— tal es su título oficial—no existe solamente en el papel, como tantas otras organizaciones de esta naturaleza; la oficina actúa y de una manera extremadamente viva. Es una creación anterior a la guerra: fué fundada el 26 de mayo de 1912, en la Sala Maximiliana del Ayuntamiento de Bruselas, por delegados de las federaciones de Bélgica, de Holanda y de Francia, y, al año siguiente organizó en Gante, en el mes de agosto, el Primer Congreso Internacional de Enseñanza secundaria, en el que, por lo demás, sólo tomaron parte Francia y Bélgica. Holanda se retiró poco después de la *Oficina Internacional*; pero, en aquella época, se habían dado pasos cerca de Inglaterra, el Luxemburgo, Suiza e Italia, cuya adhesión se esperaba próximamente.

La guerra suspendió naturalmente toda acción internacional; pero, después del restablecimiento de la paz, la *Oficina Internacional* dió muestras de una actividad multiplicada bajo el enérgico impulso de dos profesores franceses: M. A. Beltette, profesor en el Liceo de Tourcoing, que desde hacía varios años dirigía la secretaría general, y M. J. Clavière, profesor en el colegio de Dunkerque, y director del *Bulletin International* (2) que publica la *Oficina*. Ha organizado el Congreso de Estrasburgo (7-10 de abril de 1920), donde se encontraron con los representantes de Francia y de Bélgica, los delegados de las Federaciones de Inglaterra, del Lu-

(2) Dirección: 28, rue du Maréchal-Foch, Malo-les Bains (Nord).

(1) Véase la *Revue Universitaire*, enero 1923.

xemburgo, de Italia, de Suiza y de Checoslovaquia, reunidos en un común homenaje a los muertos. En 1921, se celebra en París, del 28 de marzo al 2 de abril, el III Congreso Internacional, en el que estuvieron representadas 30 naciones, entre ellas Noruega, Polonia, Yugoslavia y España, que llevaron su adhesión oficial a la *Oficina*; ninguno de cuantos asistieron habrá olvidado la atmósfera de fraternal entusiasmo que se respiraba en el banquete ofrecido a los delegados en las modestas instalaciones de la calle Pierre Curie (1). Por último, en este año el Luxemburgo se ha encargado de organizar el IV Congreso internacional; tuvo lugar del 1.º al 5 de agosto en la sala de honor del Ateneo de Luxemburgo.

\* \* \*

Un Congreso internacional es ante todo un lugar de estudio; tiene menos valor por las decisiones que se votan que por las individualidades que asisten y por las ideas que en él se cambian. El Congreso de Luxemburgo ha sostenido de un modo particularmente útil ese papel de la información. Organizado por la *Asociación Nacional de Profesores de Luxemburgo*, y colocado bajo los auspicios del Gobierno del Gran Ducado, que ha tomado parte en sus trabajos, reunió los delegados de 13 naciones. De estas trece naciones, 10 forman ya parte de la *Oficina Internacional*; son, con Bélgica y Francia, el Luxemburgo, Checoslovaquia, adheridos desde el Congreso de Estrasburgo; España, Noruega, Polonia y Yugoslavia, que han hecho su adhesión en París; por último, Holanda, que ha entrado este año, y Finlandia; Inglaterra, Italia y Rumania estaban igualmente representadas, y se espera que no tardarán en reunirse a las demás naciones.

Esta sola lista, que comprende países de los cuatro rincones de Europa, basta para indicar el interés que presentaron los

(1) Sobre el Congreso de Estrasburgo, se ha publicado un informe especial por la Oficina Internacional.—Sobre el Congreso de París, el *Bulletin International*, número 1.º

trabajos del Congreso. inútil es añadir que fueron singularmente facilitados por la cordial, mejor dicho, por la fraternal acogida que el Luxemburgo y sus profesores han reservado a todos sus invitados: señalo sencillamente, y al paso, la visita de la ciudad y de la fortaleza; la recepción en el Instituto Emilio Metz, de Dommeldunge, cuyas instalaciones han sido para muchos de entre nosotros una verdadera revelación, y, por último, la excursión a las minas del castillo de Vianden, verdadero burgo renano de la parte alta del valle del Our, descrito y dibujado por Víctor Hugo (1). Quiero, sin embargo, recordar aquí los nombres de los organizadores del Congreso: MM. Menertz, del Ateneo de Luxemburgo, presidente de la *Asociación de profesores*; Fresch, de la Escuela industrial de Luxemburgo, secretario; Merten, del Ateneo de Diekirch, tesorero; Esch, profesor en el Liceo de señoritas de Luxemburgo (cito solamente aquellos con los que la casualidad me ha puesto en relaciones) y manifestar a todos que no olvidaremos nunca los felices días pasados a su lado.

Las delegaciones que aquí se han reunido presentaban, según los países, una fisonomía extremadamente distinta. En su conjunto, no parece que existe en los países extranjeros una distinción tan clara como para nosotros entre la administración universitaria y el profesorado. Cierta número de ellas estaban compuestas únicamente de representantes oficiales de los Ministerios; otras, exclusivamente de delegados de las federaciones de profesores; las delegaciones belga y francesa pertenecían a un tipo mixto: comprendían, a la vez, representantes de la administración universitaria—por Francia, MM. Petit Dutailis, director de la Oficina de las Universidades, y Garreau, jefe de Negociado en el gabinete del Ministro—y de profesores enviados por sus diferentes federaciones, Mlle. Schn Schulhof, MM. Cope, Clavière, Fedel, Beltette, etc., a los cuales se unieron a título personal un cierto número de administradores y profesores. ¿Se per-

(1) V. *Touring-Club luxembourgeois*, mayo 1904, Víctor Hugo en Vianden.

mitirá aquí, a un francés indicar sin falsa modestia el papel de primera categoría que han tenido en los trabajos del Congreso el presidente de su Federación y el director de la Oficina de las Universidades de Francia?

Una última palabra sobre la lengua de que se ha servido el Congreso: todos los delegados han hablado en francés, salvo el primer delegado holandés, que lo ha hecho en flamenco; puede pensarse que este unánimemente homenaje tributado a la lengua francesa, en el momento mismo en que su universal preponderancia parece estar amenazada, no ha dejado de llamar la atención de todos los asistentes.

## II

Estas notas no pretenden en modo alguno presentarse como un informe completo: el orden del día del Congreso abarcaba numerosas cuestiones; por esto nos limitaremos aquí a indicar sencillamente algunas: cambios internacionales y correspondencia interescolar; Sociedad de Naciones y trabajo intelectual; codificación de las leyes y reglamentos concernientes a la enseñanza secundaria; equivalencia de diplomas de fin de estudios secundarios; relaciones de la escuela y la familia, etcétera. El programa, como se ve, era bastante extenso; pero, en realidad, los debates han sido dedicados en su mayor parte a dos importantes cuestiones del momento actual: la eterna y universal cuestión de la reorganización de la enseñanza, de una parte, y de otra, la de la enseñanza femenina, en general, y de la coeducación en particular.

En cuanto a la primera, una nota esencial se impone: se plantea de una manera muy distinta en los diferentes países, y especialmente en los países latinos y en los del norte. Esto es lo que explicaba en una conversación particular, a la salida de una sesión, el muy distinguido profesor del Liceo de Cristianía M. Reisdal, que, por otra parte, habla admirablemente el francés y debe, para perfeccionarlo más todavía, venir próximamente, como lector de Noruega, a la Sorbona; decía, reconociendo, sin duda alguna, al latín un valor de primer or-

den como instrumento de cultura, que un pequeño país de comerciantes y marinos como Noruega, a quien, además, la lengua materna no puede servirle fuera de un radio muy restringido, tiene necesidad de una formación intelectual más realista, o, si se prefiere, más inmediatamente utilitaria. Importa poco que se participe o no de esta manera de ver; de lo que se trata es de enriquecer singularmente el espíritu, sabiendo que no se debe limitar su estudio al horizonte estrechamente nacional y darse cuenta de la relatividad de los problemas.

La cuestión *¿Humanistas clásicos o humanistas modernos?*, ha sido presentada al Congreso por MM. Esch y Fresch, ambos del Luxemburgo. M. Esch, profesor en el Liceo de Señoritas del Luxemburgo, desarrolló con mucho vigor y claridad las razones tradicionales que justifican la preponderancia del latín en la cultura secundaria; M. Fresch, profesor en la Escuela industrial y comercial del Luxemburgo, sin desconocer el gran valor educativo de los estudios greco-latinos, sostuvo que, para la gran masa de los alumnos secundarios, la enseñanza debe estar basada en las humanidades modernas, y especialmente, en el estudio profundo de la lengua nacional; resumía sus teorías en la siguiente fórmula:

«Los partidarios de las humanidades clásicas quizás tengan razón en lo que afirman, es decir, en la excelencia del latín y del griego como disciplinas intelectuales; pero ciertamente están equivocados al negar que las humanidades modernas bien condicionadas pueden y deben obtener la equivalencia perfecta con las humanidades clásicas.»

En el momento de la votación, las divisiones aparecieron: una nota original la dió M. Scharf, profesor en el Ateneo de Lieja, que, sin hacerse ilusión acerca del éxito reservado a su moción, sostuvo, en un discurso lleno de gracia, que «las lenguas, sean las que sean, excluyendo la lengua materna, no deben por más tiempo mantener el primer puesto, y que este puesto debe trasladarse a las Ciencias Na-

turales, que enseñan a leer en la Naturaleza.»

El orador fué calurosamente aplaudido, por su espíritu, y su proposición, rechazada sin vacilación alguna por los partidarios de las dos culturas.

Las conclusiones presentadas por monsieur Esch, referentes a los estudios latinos, fueron adoptadas sin dificultad, en lo que concierne a la elección de los alumnos y al reclutamiento de los profesores:

a) Que el acceso a los estudios latinos secundarios sea denegado a los alumnos poco trabajadores o incapaces de seguirlos con fruto.

b) Que los programas y los métodos de latín sean orientados tendiendo hacia una enseñanza más profunda, más atractiva y para obtener un rendimiento más considerable.

c) Que el reclutamiento y la formación del profesor de latín se rodeen de todas las garantías de saber teórico y práctico.

Pero la verdadera batalla se dió al tratar del valor comparado de las dos culturas y de las sanciones que conviene establecer. La discusión fué calurosa y confusa y los delegados franceses, oficiales o no, tuvieron ocasión de intervenir para exponer los diferentes puntos de vista representados por Francia. En resumidas cuentas, el Congreso estuvo casi unánime, negándose a decidirse sobre la cuestión, puramente teórica, del valor comparado de las dos culturas y se dividió casi en dos partes iguales al tratar de la cuestión práctica de las sanciones: 24 votos contra 19 declararon que la «enseñanza de las humanidades modernas bien condicionadas puede y debe tener las mismas sanciones que las humanidades clásicas»; hubo, además, numerosas abstenciones.

### III

La cuestión de la enseñanza secundaria femenina se planteó de un modo muy distinto: en todos los países, la instrucción ampliamente dada a las mujeres constituye una innovación relativamente reciente, y, por consecuencia, se ha creado y desenvuelto según modalidades extremada-

mente distintas, que varían con la mentalidad, la religión, y, si se quiere, con el temperamento de los diferentes pueblos. La cuestión es de tal modo compleja, que se ha podido ver que representantes de un mismo país han votado en sentido opuesto, M. Ahneu, director del Liceo de Señoritas de Luxemburgo, es claramente hostil a la instrucción en común en la enseñanza secundaria; no la considera más que como «un mal menor, una excepción que se puede aceptar únicamente en las poblaciones demasiado pequeñas y pobres para tener dos establecimientos escolares»; monsieur Ch. Becker, profesor en Echternarch, igualmente luxemburgués, es, por el contrario, resueltamente partidario, «porque —dice— la religión no pierde nada, puesto que no está puesta en cuestión, y, en cambio, la moral no hace más que ganar».

Sobre este asunto, el Congreso votó simple y prudentemente el texto siguiente:

«El Congreso internacional de la enseñanza secundaria es de opinión que la cuestión de la educación y de la coinstrucción es asunto de temperamento nacional. Emite el voto de que la enseñanza de las muchachas, sea, siempre que fuera posible, confiada a un personal femenino; que, no obstante, en toda población que posea un establecimiento de enseñanza secundaria de varones, pero ninguno de muchachas, la coinstrucción sea autorizada.»

Se notará, al paso, que ésta es exactamente la solución que acaba de adoptar el Ministerio de Instrucción pública de Francia para las clases de Filosofía y Matemáticas elementales (1).

Pero más interesantes que esta moción fueron las discusiones que la acompañaron: era clásico en otras ocasiones oponer, al tratarse de la coinstrucción, los países septentrionales y protestantes, de temperamento calmoso (países escandinavos, Holanda, América del Norte, etc.) y los países latinos, católicos y de instintos más ardientes. Esta oposición ha llegado a ser hoy día falsa, puesto que la coinstrucción está introducida en Italia y en España —los

(1) V. *Revue Universitaire*, noviembre, 1922, página 302.

Institutos de Madrid cuentan un 25 por 100 de muchachas —, sin más inconvenientes que en los demás países.

Porque en contra de la opinión tan extendida en Francia, los muchachos que viven constantemente al lado de las muchachas y trabajan al lado de ellas en los mismos bancos llegan muy pronto a considerarlas como simples camaradas. El delegado finlandés M. Solnm Nystrom, antiguo profesor, y hoy día inspector general de enseñanza secundaria, me ha dado respecto a este asunto datos muy característicos, que me excusará, si por casualidad caen estas líneas ante su vista, de reproducir aquí sin su permiso: los matrimonios entre muchachos y muchachas educados en los bancos de la misma escuela son muy raros, y lo son todavía más entre profesores y alumnos. Y contaba una anécdota muy graciosa: los alumnos de las clases superiores de un liceo mixto de Helsingfors organizaron un baile y solicitaron autorización para invitar a muchachas extrañas a la casa, porque—decían—, a sus ojos, sus compañeras «no eran verdaderas muchachas»: el trato diario había destruído la galantería.

Respecto a los resultados obtenidos por la coinstrucción, he oído curiosas observaciones: es, en opinión de algunos, mucho más útil para las muchachas, a las que vigoriza, que para las muchachos, que, por el contrario, tienden a afeminarse.

#### IV

Para terminar querría llamar la atención de los lectores de la *Revue Universitaire* sobre un último punto: el papel que ha desempeñado Francia en el movimiento internacional de la enseñanza secundaria y el maravilloso instrumento de propaganda, que, por su influjo, constituyen estos Congresos. Ya he hablado del lugar que los jefes de la delegación francesa han ocupado en los debates; ya he dicho que el francés fué la lengua constantemente empleada por los congresistas. Conviene añadir que en el asunto de la reorganización de la enseñanza, las discusiones que se han producido en Francia, las doctrinas que aquí

se han sostenido y las decisiones que aquí se han tomado fueron constantemente invocadas en el Congreso, y, dato curioso, frecuentemente se concedía a ciertas opiniones o a determinadas autoridades más importancia o más peso que nosotros mismos las concedemos.

Pero es necesario no engañarse acerca de esta preponderancia de Francia, hasta hoy aceptada de buen grado por todos, porque corre el peligro de encontrarse frente a una competencia seria; la cuestión de la admisión de Alemania en el *Bureau International* fué por primera vez presentada. En el banquete ofrecido por los congresistas, el delegado de la *Unión de Profesores de la Enseñanza secundaria de los Países Bajos*, en un brindis, después de toda clase de alabanzas tributadas a Francia y a los aliados, preguntó, en términos velados, pero, sin embargo, muy claros, si el *Bureau International* algún día no acogería en su seno a los «verdaderos neutros»; la cuestión ya había sido presentada por él en conversaciones particulares. No tengo por qué dar aquí mi opinión: el delegado holandés no obtuvo respuesta; pero es evidente que la cuestión volverá a presentarse cualquier día.

Y esto es precisamente una razón más para que los franceses se interesen de una manera activa en el movimiento internacional de la enseñanza secundaria: es necesario haber vivido los días del Congreso para darse cuenta de la atmósfera de afectuosa simpatía que rodea a nuestro país y del admirable instrumento que el desinterés y el talento de algunos profesores, ¿no sería acaso más exacto decir de uno solo?, han puesto entre sus manos. A nosotros nos queda el saber valernos de él; si estas páginas sirven para despertar el interés de algunos de nuestros colegas y decidirlos a marchar a Praga en agosto próximo, para tomar parte en el V Congreso Internacional, no se habrán escrito inútilmente.

## LA REFORMA ESCOLAR EN INGLATERRA

por Georges Weill,

Profesor en la Facultad de Letras de Caen.

La *Revue Universitaire* ha publicado, en julio de 1921, un interesante estudio sobre la cuestión escolar en Alemania. Este país no es el único que ha intentado reorganizar su instrucción pública. Parece que la gran guerra ha obligado a cada nación a hacer examen de conciencia, a comprobar si había preparado bien a sus hijos para la lucha armada, a educarles para las luchas pacíficas que suceden al armisticio de 11 de noviembre. En este sentido Inglaterra ha realizado un gran esfuerzo promulgando la *Education Act* de 1918, la que se llama en el lenguaje corriente la ley Fisher.

## I

El régimen escolar de la Gran Bretaña antes de 1914 ofrecía una extrema variedad, tanto en las escuelas primarias como en las secundarias. Inglaterra y el País de Gales poseían una organización enteramente distinta de la de Escocia o Irlanda. Había, como en Francia, escuelas públicas y escuelas privadas o libres. Pero las escuelas públicas, en lugar de estar sometidas a una fuerte centralización, obedecían a las autoridades locales electivas, sobre todo a los Consejos de condado; estas «autoridades», para emplear la palabra que aparece sin cesar en el lenguaje pedagógico inglés, sufrían la tutela del *Board of Education*, del Ministerio de Instrucción pública; pero esta tutela era muy suave y muy lejana. Las escuelas privadas tenían casi todas, como en Francia, un carácter confesional; pero en vez de pertenecer casi exclusivamente a una sola Iglesia, se repartían entre las distintas «denominaciones», las sectas no conformistas, el grupo católico y sobre todo la Iglesia anglicana en Inglaterra y la presbiteriana en Escocia. La ley de 1902, hecha por el partido conservador, había aumentado las subvenciones del Estado, otorgándolas a la vez a las escuelas públicas y a las priva-

das, con tal de que éstas aceptasen igualmente el control poco molesto de los Consejos de condado. Este favor asegurado por los conservadores a su aliada tradicional, la Iglesia anglicana, exasperó tanto a los obreros socialistas como a los grupos disidentes y contribuyó al desastre electoral de los unionistas en 1906.

Aparte esta contienda político-religiosa, muchos ingleses se declaraban satisfechos de su instrucción pública. Oponían con gusto la flexibilidad de éste régimen, la variedad de sus escuelas, a la uniformidad impuesta por el Estado en Francia o en Alemania. Sin embargo, este optimismo no era general. Muchos pedagogos profesionales se lamentaban de la debilidad de la enseñanza secundaria. El partido obrero, tan poderoso desde el principio del siglo xx, pedía que se fortaleciese la enseñanza primaria y que se asegurase la igualdad de los niños ante la instrucción. En fin, los hombres que conocen bien Alemania, como lord Haldane, atribuían el desarrollo económico de este país a la perfección de sus escuelas primarias superiores y profesionales; mostraban al célebre Kerschensteiner, el director de las escuelas públicas de Munich, llevando poco a poco a sus compatriotas a la idea de prolongar la obligación escolar hasta los 18 años. La opinión pública en la Gran Bretaña se interesaba poco en estos proyectos de reformas antes de la guerra.

Esta iba a cambiarlo todo. La necesidad de formar lo más deprisa posible millares de soldados, la crisis de municiones, la necesidad cada día más imperiosa de técnicos, de intérpretes, de especialistas de todas clases hicieron comprender que era preciso perfeccionar la instrucción por todos los medios. El hombre que iba a intentar realizar la obra legislativa correspondiente a estas necesidades fué Mr. Herbert Fisher; universitario ya renombrado, historiador conocido por sus trabajos, en particular por un libro sobre el *bonapartismo*, que ha sido traducido al francés, llegó a ser presidente del *Board of Education* en diciembre de 1916 y continuó siéndolo hasta la retirada de Mr. Lloyd George. El

nuevo Ministro empezó por una extensa encuesta, en la que consultó no solamente a los profesionales de la instrucción, sino también a los grupos industriales, los sindicatos obreros y los administradores de las ciudades o condados renombrados por sus escuelas. Así informado, indicó sus proyectos a la Cámara de los Comunes el 19 de abril de 1917, en un discurso de dos horas, en el que exponía no todavía un programa preciso, sino las principales de las innovaciones necesarias. « Todo el mundo—decía en sustancia comprende que hace falta mejorar nuestras escuelas en un momento en que la guerra hace desaparecer buen número de aquellos que hubieran sido los jefes naturales de esta generación. Respetemos el sistema local a que está acostumbrado nuestro país; pero demos al Estado los créditos suficientes para que pueda alentar con sus subvenciones los esfuerzos de las autoridades escolares; a cambio de estas subvenciones, se reservará el derecho de vigilar la cualidad, los métodos y la organización de la enseñanza. Mejoraremos, sobre todo, la enseñanza primaria, en la que los maestros, mal pagados, ya difíciles de reclutar, lo serán más todavía después de la guerra. Desarrollaremos también la enseñanza secundaria, que no recibe hasta aquí más que una preparación muy débil de nuestra juventud. La educación de los adolescentes de una manera general está actualmente sacrificada: será preciso cambiar esto. Muchas otras reformas seguirán.»

Este discurso, del que solamente indico las ideas esenciales, fué acogido favorablemente por los Comunes. El Ministro pudo, pues, preparar su proyecto de ley, que fué adoptado sin encontrar en el Parlamento la oposición declarada de ningún partido. Otra ley extendió a Escocia la mayor parte de las disposiciones contenidas en el *Act* votada para Inglaterra y el País de Gales. La *Education Act*, con sus 52 artículos, representa el primer gran esfuerzo intentado en el país de las experiencias prácticas y limitadas para sistematizar la enseñanza, para asegurar la coordinación de los estudios, a partir de

la primera infancia hasta el final de la adolescencia.

Su fin, como lo indica el preámbulo, es «el establecimiento de un sistema nacional de educación pública utilizable para todas las personas que están en disposición de aprovecharlo» (1).

He aquí las principales disposiciones: Las escuelas maternas (*nursery schools*) están organizadas para los niños de dos a cinco años: después viene la enseñanza primaria, obligatoria en todas partes, hasta los 14 años y hasta los 15, allí donde las autoridades lo juzguen oportuno y creen los cursos complementarios necesarios. Luego los adolescentes, o como dice la ley, los «jóvenes» de ambos sexos, que no entren en las escuelas primarias superiores o secundarias, deberán seguir la enseñanza postescolar obligatoria, desde los 14 a los 16 años, y más tarde, hasta los 18 años. El servicio médico escolar, gratuito para todos, está organizado fuertemente. Se prohíbe el trabajo industrial a los niños de menos de 12 años; queda limitado a algunas horas diarias para aquellos que tienen menos de 14 años. Se previenen, en fin, medidas financieras para facilitar el acceso a la enseñanza secundaria para todos los alumnos de las escuelas primarias que sean juzgados dignos de ello.

Lo que desde luego sorprendió al público, lo que le pareció, con razón, lo esencial de la ley, es la enseñanza creada para los «jóvenes» en las «escuelas de continuación» (*continuation schools*). La encuesta ministerial había mostrado que, de 2 800.000 adolescentes de 14 a 16 años, 80 por 100 no recibían ninguna instrucción; los que al llegar a la edad de la razón querían, hacia los 18 años, reanudar sus estudios, se daban cuenta de que esta laguna de cuatro años hacía la cosa muy difícil.

(1) Cf. V. Wilkinson: *A Guide to the Education Act*, Londres, 1918. El pequeño volumen de Basíl A. Yeaxlee, *Working out the Fisher Act* (Londres, 1921), proporciona, además de una buena exposición del espíritu de la ley, una bibliografía escogida de las obras publicadas sobre la materia. Para la historia de la ley, la única fuente completa es el suplemento pedagógico semanal, *Educational Supplement*, del *Times*.

Las *continuation schools* serán gratuitas y obligatorias, y, cosa esencial, no serán cursos nocturnos, hechos para aprendices fatigados y somnolientos: los cursos de estas escuelas no pueden tener lugar más que entre las ocho de la mañana y las siete de la tarde, y los patronos están obligados a dejar a los adolescentes el tiempo necesario. Cada alumno debe seguir 320 horas de estudios por año; éstas pueden repetirse de diferente modo, según las necesidades locales. Las circulares del *Board of Education* indican sus preferencias por ocho horas por semana durante 40 semanas; estas mismas ocho horas pueden ser distribuidas entre todos los días laborables, o agrupadas en dos medias jornadas, o también, lo que sería molesto, en una sola jornada reservada al estudio. Las autoridades regularán estos detalles. Lo importante es que la enseñanza realice no conferencias aisladas, escogidas al azar, como acontecía muy a menudo en las sociedades de educación postescolar, sino un programa de conjunto, continuando la obra de la escuela primaria, procurando desarrollar la inteligencia y la capacidad de los adolescentes.

Además de estas creaciones necesarias, la ley de 1918 señalaba muchas otras como posibles. Cursos de adultos, campos de vacaciones, centros de educación física, están previstos; los niños demasiado alejados de un grupo escolar podrán obtener becas para ser colocados en familias que vivan más cerca. Es un programa de los más variados que la legislación presenta a la buena voluntad de los amigos de la juventud, prometiéndoles las subvenciones del Estado. Este idealismo generoso, este espíritu democrático, hace comprender la buena acogida reservada a la *Education Act* por una nación que al día siguiente del 11 de noviembre de 1918, creía permitidas todas las esperanzas. Una experiencia en curso parecía justificarlas, además. Como el servicio obligatorio había llevado a los campos de instrucción militar multitud de soldados iletrados o muy ignorantes, una sociedad formada bajo el impulso de lord Gorell había comenzado, durante el ve-

rano de 1918, una obra de educación elemental que daba resultados alentadores. Por otra parte, la ley tranquilizaba a los tímidos, cuidándose de las transiciones. Durante siete años, la obligación escolar no existirá más que para los adolescentes de 14 a 16 años, no para los de 16 a 18 años; durante el mismo plazo se podrían limitar a 280 horas por año, en lugar de las 320. Ciertas grandes poblaciones encontraron aún al Gobierno demasiado timorato; el mínimo de 320 horas, insuficiente: Londres, Birmingham, Bradford Manchester se señalaron por el ardor con que las autoridades se pusieron a preparar la instalación y los reglamentos de las *continuation schools*. Se celebraron a menudo mítines de padres de alumnos, pertenecientes en su mayoría a la clase obrera, para estudiar el funcionamiento de la ley y precisar los votos de las familias; en Nottingham, por ejemplo, las conclusiones adoptadas en un mitin de este género fueron remitidas por escrito a las autoridades, que prometieron tenerlas en cuenta. Durante todo el año 1919 se pudo creer que la aplicación de la ley Fisher no encontraría obstáculos.

## II

El entusiasmo de los primeros días vino a tropezar luego con numerosas dificultades: unas, fáciles de prever; otras, engendradas por una situación económica inesperada para los pueblos victoriosos.

Algunos obstáculos vinieron de la existencia de numerosas autoridades locales encargadas de aplicar la ley, como son los Consejos de condado y de burgos de condado (*County Boroughs*), después los de los burgos de no-condados (*Non-county Boroughs*, que encierran más de 10.000 habitantes) y de los distritos urbanos (que cuentan más de 20.000 habitantes). Debía contarse con que estos Consejos no tuviesen todos la misma buena voluntad, el mismo entusiasmo, la misma competencia. Sin embargo, las quejas con este motivo no han sido muy numerosas. Luego han sido enviados a Londres bastantes planes locales para ocupar al *Board of Education*,



que debe aprobarlos antes de conceder las subvenciones necesarias. Así, el secretario parlamentario del *Board* anunciaba, el 15 de noviembre de 1920, que los planes detallados para las *continuation schools* habían sido ya suministrados por 11 condados, 11 burgos de condado y 20 ciudades o burgos de no condados.

Más serias han sido las dificultades políticas, o más bien político-religiosas, causadas por la rivalidad entre las escuelas neutras y las escuelas privadas confesionales. Mr. Fisher ha intentado vencerlas por una unión que puede llegar hasta la fusión. Ha expuesto, el 27 de abril de 1920, que podría alcanzarse, conviniendo antes en los siguientes principios: 1.º, la enseñanza religiosa será organizada en las escuelas públicas; pero ningún maestro de estas escuelas será obligado a darla en contra de su voluntad; 2.º, las autoridades tendrán el derecho, a cambio de las subvenciones concedidas a las escuelas privadas, de utilizar sus edificios para hacer dar en ellos clases a las horas en que estén libres. Pero el proyecto de unión, bastante bien acogido por la Iglesia anglicana, ha sido detenido hasta ahora por las desconfianzas de los maestros de las escuelas públicas, y por la repulsa de ciertos grupos confesionales, sobre todo el católico. Sin embargo, estas dificultades religiosas, que no datan de ayer, no son bastante graves para hacer fracasar la ley (1).

Hay dificultades sociales. Al principio, la ley fué bien acogida, tanto por los patronos como por los obreros. Pero luego surgieron las divergencias. Los obreros querían en las *continuation schools* una enseñanza general, humana, que desarrolle todas las facultades de los adolescentes; los patronos querían una enseñanza práctica, ya profesional, que preparase un personal útil para las fábricas. El *Board of Education* ha concluído por proclamar sus preferencias por el primer sistema, por

decir que de los 14 a los 16 años, la educación debía ser general, y de los 16 a los 18 años, la enseñanza especializada, según las vocaciones individuales. De aquí una marcada desconfianza entre ciertos industriales hacia las *continuation schools*. Algunos han intentado, como los autoriza la ley, reemplazarlas por escuelas prácticas (*Work-schools*) organizadas en sus fábricas; pero los sindicatos obreros hicieron la guerra a estas escuelas patronales. Después, la aplicación, comenzada en abril de 1920, del artículo de la ley que prohíbe el trabajo a los niños menores de 12 años, ha coincidido de un modo sensible con una falta general de mano de obra barata. En fin, las 320 horas, o, al menos, las 280 horas arrebatadas cada año al trabajo productivo de los adolescentes, contribuyen también a hacer más grave esta crisis, peligrosa en una época de vida cara. La *Education Act* ha perdido así preciosos apoyos en el mundo patronal.

Otro obstáculo inevitable, pero temporal, es la falta de maestros, sobre todo para las *continuation schools*. Como éstas tienen sus clases por el día, a las mismas horas que las escuelas primarias, no se puede obligar a los maestros a venir a trabajar en ellas horas suplementarias. Además, la tarea sería demasiado pesada para ellos. Se ha calculado que en una ciudad media inglesa, las *continuation schools* recibirían, por lo menos, 2.000 alumnos; si los edificios escolares contienen 400 plazas, esto hace cinco grupos de 400 alumnos. Con clases de 40 alumnos, un maestro verá pasar ante sí en una semana (si las ocho horas se reparten en cinco días escolares) 200 alumnos. Y éstos necesitan maestros de un género especial; como dice una circular del *Board*, se diferencian de los alumnos de las escuelas primarias por su edad, de los de las secundarias por sus aspiraciones, de unos y de otros por el número de horas limitado que consagran al estudio y por un sentimiento muy vivo de independencia. Hace falta, pues, formar un personal enteramente nuevo, compuesto de hombres no solamente instruídos, sino conocedores de las reali-

(1) Un ejemplo mostrará la importancia de las cuestiones confesionales: el artículo 21 de la *Education Act*, que establece becas para los niños que viven muy lejos de una escuela, recomienda que sean colocados en familias pertenecientes al mismo grupo religioso que los padres.

dades profesionales, capaces de interesar a sus oyentes por la industria, por el comercio, por la vida moderna. Se ha comenzado a buscarlos en medios bastante diversos: antiguos profesores benévolos de las escuelas nocturnas, instructores de *Boy Scouts* o de *Girl Guides*, estudiantes de los cursos obreros, antiguos militares que han mostrado durante la guerra capacidades especiales. Para el porvenir se piensa sustituir este personal eventual por un Cuerpo más homogéneo, compuesto de graduados que unan a la cultura general una preparación práctica. El problema es difícil durante los primeros años; no es insoluble.

Las verdaderas dificultades, las que han paralizado la aplicación de la ley, son las económicas. Mr. Fisher anunciaba desde 1917 que sus reformas acarrearían gastos considerables; pero la realidad ha superado a cuanto él hacía prever. Desde luego, ha debido ocuparse de elevar los sueldos a los maestros. Todo el mundo reconocía esto como necesario; además, los miembros de la enseñanza, agrupados en una poderosa asociación de 110.000 miembros (*National Union of Teachers*), emprendían una vigorosa campaña cerca de la opinión y de los Poderes públicos. Los maestros de Londres, encontrando a Mr. Fisher demasiado lento en darles satisfacción, organizaron un verdadero «chahut» contra él en una reunión pública en que debía tomar la palabra. No era buena voluntad lo que faltaba al Ministro; pero como las autoridades, dueñas de sus presupuestos locales, debían consentir estos aumentos de gastos, el acuerdo con ellas no era fácil. Se llegó, al fin, a constituir un comité de 44 miembros; de ellos, 22 representantes de las Autoridades y 22 del personal de enseñanza; este fué el comité *Burnham*, así llamado por el nombre de su presidente, lord Burnham, que aportó una notable actividad a la dirección de estos estudios (1). Puso en vigor un cuadro general de sueldos, decretado el 30 de septiembre

(1) El nombre oficial era *Standing Joint Committee on Standard Scales of Salaries for Teachers in Public Elementary Schools*.

de 1920, y aceptado oficialmente por la Unión Nacional de Maestros.

Pero los nuevos sueldos iban a costar caro a los contribuyentes, precisamente en el momento, al final de 1920, en que comenzaba la campaña contra el despilfarro. Esta campaña, vivamente dirigida en los Comunes y en la Prensa por los enemigos del Ministerio, fué bien acogida en los más diversos medios. Ella puso en pleito los otros gastos considerables que debían resultar de la *Education Act*, creación de nuevos puestos, y sobre todo construcción de numerosos edificios escolares (ya se sabe lo que cuesta hoy edificar la menor casucha); el Gobierno debió hacer concesiones a la «campaña de economías». Las conferencias entre Mr. Fisher y lord Burnham, al principio de 1921, llevaron a la conclusión de que la nueva tarifa de sueldos sería mantenida, pero que se aplazaría la creación de nuevos puestos. El Ministerio anunció al mismo tiempo, que, salvo una aprobación expresa del Gabinete, todos los planes que implicasen un gasto que no fuera ineludible no serían ejecutados provisionalmente. Se encontró todavía otro medio muy ingenioso de suspender ciertas medidas que, según la ley, debían seguir al fin de la guerra; la guerra no ha terminado, dice una circular del *Board of Education*, puesto que no se ha firmado la paz con Turquía; por consiguiente, cláusulas como la que prohíbe reducir la jornada escolar para los alumnos de menos de 14 años, y la que permite a las autoridades prolongar la obligación escolar hasta los 15 años, no tienen todavía fuerza legal. Además, una ley sobre el emplazamiento y la duración del trabajo (*Employment Act*), que entró en vigor al comienzo de 1921, suspendió también la aplicación de algunos artículos de la ley Fisher.

Esta conservaba, no obstante, partidarios numerosos y resueltos. Muchas grandes ciudades protestaron contra el aplazamiento de las cláusulas relativas al trabajo de los adolescentes; en el Congreso anual de las *Trade Unions*, el Consejo general se unió al Comité directivo del par-

tido del trabajo para condenar todo proyecto de reducir los gastos necesarios para la educación. Lord Haldane advirtió a sus compatriotas que Alemania hacía, después de la guerra, un esfuerzo mayor que nunca para desarrollar su acción económica y científica. Mr. Fisher, aun aceptando los aplazamientos impuestos por sus colegas, no cesaba de indicar las reformas posibles, de estimular a los Consejos de condado, de anunciar para tiempos mejores los progresos necesarios de la enseñanza secundaria. ¿No se ve a Manchester, decía, obligado, por falta de sitio, a negar la entrada en sus escuelas secundarias a 3.000 alemanes capaces de aprovecharse de ellas? Muchas ciudades inauguraban sus *continuation schools*. Londres abrió las suyas en enero de 1921; numerosos alumnos las frecuentaron, y a fin de año, afirma el *Times* que habían respondido a todas las esperanzas de sus fundadores, que servían aún a la vida económica del país gracias a las relaciones establecidas por ellas con las oficinas de colocación(1).

Pero los partidarios de las economías, sostenidos por la opinión pública, no se aplacaban. Habían obtenido la formación de un Comité encargado de investigar todos los gastos que pudieran ser aplazados o suprimidos; este Comité, llamado, por el nombre de su presidente, el Comité Geddes, presentó en febrero de 1922 un informe que proponía reducir en 18 millones de libras esterlinas el presupuesto de Instrucción pública. La emoción fué tan grande, que el Gobierno no aceptó este programa draconiano; el Ministro de Hacienda anunció que se limitaría a una reducción de seis millones y medio de libras; el presidente del *Board of Education* indicó los puntos principales sobre los cuales recaerían las economías: escuelas para anormales, servicio médico, clases nocturnas, extensión de las escuelas secundarias. Se mantuvo la escala de sueldos del sistema Burnham; en cambio, se quiso imponer a los maestros un descuento para sus pensiones de retiro. Es verdad que la mayo-

ría de los Comunes adoptó (julio de 1922) una enmienda contra este proyecto, ocasionando así al Ministerio Lloyd George una de las raras derrotas que haya experimentado ante la Cámara actual. Pero lo que no es menos grave es que ciertas ciudades señaladas hasta aquí por su actividad en favor de la reforma escolar parecían animadas de un espíritu nuevo. El Consejo del condado de Londres, modificado por recientes elecciones, ¿no ha pedido que el *Board* le autorizase, si no a suprimir, al menos, a suspender las *continuation schools* obligatorias? (mayo de 1922) (1).

Actualmente, la situación es demasiado confusa; el porvenir, demasiado incierto,

(1) Después, la tendencia a las economías, a los aplazamientos de gastos nuevos, se ha manifestado cada vez más en el Gobierno. También una de las principales asociaciones del Cuerpo de enseñanza, la *National Federation of Class Teachers*, al tener su conferencia anual en Sheffield a fin de septiembre de 1922, llegó a votar, por unanimidad, menos un voto, una resolución que denunciaba la «política retrógrada» seguida por el *Board of Education*. Algunas semanas más tarde éste, a consecuencia del cambio de Ministerio, perdió a su jefe, Mr. Fisher, que tanto había trabajado por la causa de la enseñanza. El Ministerio Bonar Law ha triunfado en las elecciones legislativas con un programa prometedor de serias economías. Además, se ha hablado luego acerca de la reducción de los sueldos, de tocar a estas «tarifas Burnham» que parecían definitivamente admitidas. Los maestros han protestado, han hablado un instante de huelga; pero finalmente ha prevalecido la prudencia, y una conferencia especial, en la que se reunieron 1.700 delegados de la *National Union of Teachers*, ha decidido, a fin de diciembre, aceptar una reducción de 5 por 100 para los maestros de las escuelas elementales. Los demás miembros del Cuerpo de enseñanza, ¿deberán hacer el mismo sacrificio? La cuestión se discute en este momento.

A pesar de estas circunstancias difíciles, los amigos de la instrucción no se desaniman. Afirman que la situación es mejor en 1.º de enero de 1923 que en 1.º de enero de 1922, porque la iniciativa privada se ha despertado. En Londres, por ejemplo, hace funcionar 11 *voluntary day schools* para los adolescentes de 14 a 18 años; en otras grandes ciudades también la *voluntary continuation* tiene sus partidarios calurosos. Por otra parte, algunas municipalidades, comprobando que la vacación alcanza a muchos adolescentes, han abierto para ellos escuelas, a fin de sustraerlos a los peligros de la calle; en fin, la ley de 1918, si ha sido aplazada en su aplicación, no ha sido abrogada; como decía Mr. Fisher en un discurso pronunciado algunos días después de su dimisión, el solo hecho de que el principio de las *continuation schools* esté inscrito en adelante en el Código, en el *Statute book*, basta para justificar las mejores esperanzas para el porvenir.

(1) *Educational Supplement*, 31 diciembre 1921.

para que se pueda llegar a una conclusión firme. Sin embargo, creo que sería falso terminar esta exposición con una nota demasiado pesimista. La *Education Act* no ha sido abolida; los que más han contribuido a suspender la entrada en vigor de sus principales disposiciones afirman que este retraso es temporal, que cesará cuando vuelva otra vez la prosperidad. Las primeras experiencias por las *continuation schools* han permitido corregir los errores del principio, descubrir los métodos que convienen a un público nuevo. Las masas obreras permanecen firmemente adheridas a la ley Fisher; ha trazado un programa que puede ser aplazado, pero que no será olvidado.

Esta historia puede llevarnos a hacer algunas reflexiones útiles sobre la instrucción pública en Francia. Entre nosotros, también la crisis financiera excluye por el momento los grandes proyectos dispendiosos; al menos, conviene acordarse de que también entre nosotros la instrucción de los adolescentes es un problema sin resolver. Nuestra enseñanza primaria superior, nuestra enseñanza técnica no se dirigen más que a una débil parte de entre ellos; el proyecto Viviani, hecho para llenar esta laguna, permanece sepultado en los archivos de la Cámara; nuestras obras locales de enseñanza postescolar no se levantan del golpe dado por la guerra. Todas las clases de la nación deberán comprender la importancia de la obra necesaria. Deseemos particularmente que los obreros franceses dediquen a los progresos escolares el mismo interés que sus camaradas ingleses; hasta ahora no tenemos nada parecido a esta *Workers' Educational Association*, fundada en 1903 y dirigida por la élite sindical que tanto ha hecho por la instrucción de los adultos y por el establecimiento de relaciones simpáticas entre intelectuales y obreros. No sería inoportuno preparar desde ahora las reformas que sean realizables en tiempos más felices.

## NOTAS PARA UNA POSIBLE REFORMA EN LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA (1)

por Antonio Flórez Urdapilleta,

Catedrático de la Escuela Superior de Arquitectura.

Redacto estas *notas* en virtud de los acuerdos tomados por la Junta de profesores de la Escuela Superior de Arquitectura, y empiezo por reconocer que, como catedrático de dicha Escuela, me siento responsable de todo lo que considero defectos de método en la educación del futuro arquitecto, que a todos nos alcanza; sin embargo, declaro sentir una gran intranquilidad espiritual, por considerar inadecuados los métodos y disciplinas empleados actualmente en la formación de los arquitectos. Pudiera estar equivocado; pero esto no obsta para que sienta el deseo constante de perfección en la enseñanza de las Bellas Artes.

También considero necesario que, cuando el Claustro de profesores de nuestra Escuela tenga bastante estudiado el proyecto de reforma de la enseñanza, se haga una amplia información, oyéndose las opiniones de nuestras Asociaciones y de los arquitectos que manifiesten ese deseo, por considerar que no podemos sentirnos, en asuntos de tanta trascendencia, absolutamente desligados de los arquitectos, puesto que siempre deben ser comunes los intereses de unos y otros.

Una vez manifestada la opinión de cada catedrático respecto a este asunto en el Claustro, todos deben tener libertad completa para manifestar públicamente su opinión sobre él; aprovecho la ocasión para hacer constar, de manera muy categórica, no estar conforme con ciertas limitaciones que alguna vez se han pretendido establecer en cuanto a la libre manifestación de ideas que tengan relación con la enseñanza.

Con el respeto que tengo al Claustro, y rogando a todos no vean en lo que abarcan estas *notas* el más pequeño deseo de mo-

(1) Informe presentado al Claustro de la Escuela Superior de Arquitectura de Madrid en 1922.

lestar a nadie, y sí solamente, en muchos momentos, exceso de entusiasmo mal recogido en una forma poco ponderada, paso a consignar lo que creo necesario tener en cuenta para llegar, si así lo estimara el Claustro, a la redacción definitiva de un proyecto de reforma de la enseñanza de la arquitectura.

\* \* \*

Para comenzar los estudios en la carrera de arquitecto, es actualmente necesario ser bachiller. Triste es decirlo; pero la realidad es que los muchachos vienen muy mal preparados, lo cual produce dos males para el resultado final de la enseñanza: primero, la ignorancia completa de las materias de cultura general que no han de volver a estudiar, y segundo, la necesidad de incorporar en el ingreso aquellas que han de servir de base a los estudios que más adelante han de hacerse en la carrera y que han sido insuficientemente estudiadas durante la segunda enseñanza.

Algo promete corregir este defecto el plan del Instituto-Escuela. En efecto: según él, los alumnos, después de haber estudiado cíclica e íntegramente todas las materias relativas a una cultura general, podrán, durante los dos últimos años, especializarse en el sentido que la práctica de estudios anteriores y la vocación naciente les aconsejen, de tal modo, que estos dos últimos años de nuevo plan de estudios secundarios podrán sustituir con ventaja a las materias que hoy se cursan en el preparatorio, no ya sólo de la Escuela de Arquitectura, sino de otras Escuelas y Facultades.

En el estado actual de cosas, los muchachos que terminando el bachillerato poseen (o creen poseer por diferentes causas, entre las cuales no es la menor la presión familiar por el criterio de la utilidad de la carrera) afición a este género de estudios, no tardan en perderla por el carácter rutinario y antipedagógico que ofrecen los primeros estudios que se ven obligados a hacer antes de entrar en la Escuela, propios para apagar los entusiasmos y las

disposiciones más vivas en el que desea ser un buen arquitecto. La vida en las Academias preparatorias es de una aridez insoportable, capaz de atrofiar las mejores inteligencias. Las materias de estudio son: Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría, Complementos de Álgebra, Geometría analítica, Física, Mineralogía y Química. Deben llenar estos estudios, con el único objeto de que la duración total de la carrera sea de ocho años, dos cursos. Divídanse como se quiera en tan escaso tiempo, teniendo en cuenta que han de simultanear su estudio con las enseñanzas de dibujo, el muchacho que quiere realizar sus cursos seriamente y en el tiempo normal, no puede menos de hacer un esfuerzo tal de trabajo, que le produce un desequilibrio en el desarrollo corporal e intelectual, que, fácil y desgraciadamente, puede degenerar en enfermedad, o le convierte, si tiene resistencia para ello, en lo que vulgarmente se llama un *empollón*, es decir, aquel que consigue, a fuerza de una falsa gimnasia intelectual, hacer del estudio un medio ficticio que le aísla de todo lo que en el mundo le rodea, ignorando hasta las cosas más elementales de cultura general. Difícilmente se da el caso de que el número uno en el ingreso llegue a desarrollarse como ciudadano útil y como arquitecto. Sin excepción, los que tal *galdón* alcanzan son seres extraños, producto de una falsa instrucción. ¿Cómo un joven de 16 años, haciendo un esfuerzo superior al desarrollo de su espíritu y de su cuerpo, y teniendo que adiestrarse en el dibujo, puede tener en su espíritu el reposo suficiente para ver en el natural todo el encanto, toda la belleza de una estatua griega, de un trozo de entablamento, de un ornato de las artes más puras?

No se debe tomar a la ligera este asunto, más grave y general de lo que se cree, y por el cual se destrozan y se pierden para la Patria muchachos que, guiados en otro sentido, serían hombres de gran utilidad. Tampoco conviene olvidar que en estos males tienen no poca culpa los Centros que se dedican a la preparación de aspirantes a ingreso en la Escuela, Cen-

tros establecidos generalmente con un fin puramente mercenario, que esquilman a desdichados que con voluntad e inteligencia se prestan inocentemente a ser anuncio de la Academia que los ha preparado.

Y pasado este calvario, llegan los exámenes con que la Escuela pretende convencerse de que los aspirantes son aptos para los estudios de arquitectura. Estos exámenes no se pueden calificar sino de crueles. No se trata en ellos de averiguar lo interesante para profesor y alumno, es decir, si éste tiene la capacidad y los fundamentos necesarios para seguir con provecho los cursos oficiales de la Escuela.

Los programas de ingreso necesitan urgentemente una revisión, si es que exámenes de ingreso debe haber. Pero esta revisión no debe ser hecha jamás por matemáticos profesionales, para quienes toda la matemática tiene igual valor, sino por arquitectos a quienes una larga práctica de la profesión ha hecho saber qué cosas son necesarias para la inmediata aplicación en la arquitectura y a la cual serán siempre de verdadera utilidad, y no para los doctores en ciencias, estudiantes de las matemáticas por las matemáticas mismas. Esta confusión entre lo que debe ser una Escuela de aplicación y una Facultad ha de desaparecer desde un principio.

En cuanto a la enseñanza de los dibujos para el ingreso, si bien su preparación adolece de los mismos defectos de industrialismo que la de las Matemáticas, la Química y la Física, el examen, sin ser perfecto ni mucho menos, es más natural, ya que se dan al muchacho algunas horas durante varios días para que demuestre su aptitud. Hasta hace poco, los examinados trabajaban solos, bajo la única vigilancia de un bedel. Después prevaleció el criterio de que un profesor los vigile, cambio que (salvo el honor) no produjo más efecto sino que los muchachos, valiéndose de que el profesor vigilante no los conoce personalmente, cambien algunas veces de puestos, realizando el trabajo del torpe otro más diestro. Actualmente se ha vuelto al procedimiento primero.

Una vez dentro de la Escuela, el estu-

dante debe aprobar seis cursos. Los dos primeros son los llamados preparatorios (otra preparación más sobre la del ingreso!), y en ellos vuelve a repetirse lo dicho con motivo de éste. Comprenden estos dos años: Geometría descriptiva, Perspectiva y sombras, Cálculo infinitesimal y Mecánica racional, Historia de las Artes plásticas, Copia de elementos ornamentales, Dibujo de detalles arquitectónicos y Modelado en barro.

Los programas de Matemáticas siguen siendo abrumadores. En el resto del mundo civilizado existen textos de estas materias muy reducidos, y hechos siempre con la mira puesta en el objeto que han de llenar, no como un motivo para que los autores exhiban toda su sabiduría, ya procedente de investigación personal, ya de segunda mano. Estos textos breves son desconocidos en nuestra Escuela de Arquitectura. Los mismos que se usan en ella para estas materias son los que se estudian en cualquier Facultad de Ciencias Exactas.

El análisis detallado de esto último no cabe en los límites de estas breves notas, pero sería conveniente que personas suficientemente competentes lo hicieran.

En los cuatro años restantes se estudian las siguientes materias:

Resistencia de materiales, Electrotecnia, Máquinas, Conocimiento de materiales, Teoría del arte, Historia de la arquitectura, Construcción (primero y segundo cursos), Tecnología, Hidráulica, Salubridad de los edificios, Urbanización, Topografía, Arquitectura legal, Dibujo de conjunto, Proyecto de detalles, primer curso de Proyectos de conjunto, segundo curso de Proyectos de conjunto y composición de los edificios.

Estos estudios se han ido incorporando a la enseñanza de la arquitectura, formando nuevas asignaturas a medida que se ha creído necesario ir las introduciendo para poder dominar los elementos muy diversos que hoy integran el edificio moderno; pero se ha hecho de un modo incoherente, sin comprender la relativa importancia de cada una de las materias, sin

trabazón general, y pretendiendo inútilmente (así lo ha demostrado la práctica de la profesión) que el arquitecto, al salir de la Escuela, sea capaz de poder idear un edificio, y que a la vez sea un especialista en cada una de las instalaciones parciales que en él se hacen. Esta amalgama de estudios, en que cada asignatura no mira más que a su contenido, produce un plan, el actual, donde se ha abandonado el fin principal de la arquitectura, produciendo a la vez un conjunto caótico.

La misma confusión se observa, por la excesiva amplitud dada, en gran parte de las materias auxiliares que abarca el actual plan de estudios, y, en cambio, las fundamentales, en las que se hace pensar al escolar como arquitecto, con base sólida y con sentido y expresión arquitectónicos, no encuentran la importancia que tienen en la profesión. Falta unidad, falta que el catedrático no dé su clase de un modo formalista, falta la convivencia entre el maestro y el discípulo, para que aquél les enseñe a sentir la arquitectura y para que éstos sean en todo momento críticos de sus propias obras; para que interpreten profundamente las artes de épocas llenas de espíritu, y para que respeten los sagrados restos y no pretendan poner, no ya sus manos, sino las de los obreros de nuestros días, ajenos al ambiente y a la educación de otros tiempos, en joyas que, si se aprendiera a apreciarlas en todo su verdadero valor, no habría nadie osado a profanarlas; para que por mucho que lleguen a *saber*, no olviden el *sentir* en arquitectura; para que aprendan el amor y el culto al arte, sobre todo, y para que sepan hallar en la sinfonía de un edificio esa sublime melodía que brota de la molduración, y esas armonías grandiosas que nacen de la proporción de las masas.

Como coronamiento a todos estos trabajos, el estudiante recibe del Estado el *título* (el deseado título) y es apto para ejercer la profesión... Ya puede proyectar, firmar proyectos, construir... El único inconveniente que quizás halle para su ejercicio, es que jamás ha visto una obra ni sabe lo que en ella se hace.

Antes de pasar adelante quiero hacer constar mi convencimiento pleno de que lo primordial en cualquier género de enseñanza es el maestro. Con arquitectos llenos de vocación por la enseñanza y de amor a su arte, sobrarían los planes de estudio. Estos se harían y transformarían en las frecuentes, frecuentísimas reuniones de los profesores que compusieran el Claustro, reuniones donde no sólo se modificase constante y paralelamente a la evolución social el plan de estudios, sino que se estudiaran las condiciones de cada alumno y se le impulsara por el camino más provechoso para el desarrollo de sus aptitudes características, que se irían manifestando a medida que evolucionase en sus estudios. Muy lejos estamos de este ideal.

Convencido de la conveniencia de crear una Escuela de Bellas Artes, vamos a tratar de hacer un bosquejo de lo que podría ser, en nuestro concepto, esta Escuela en la parte común a todas las artes plásticas, y especialmente en la arquitectura.

No nos parece dudoso que debe exigirse a toda persona que intente ser artista una mediana cultura general; en consecuencia, para entrar en la Escuela de Bellas Artes habrá de obligarse a los aspirantes a poseer el grado de bachiller.

Los muchachos que son bachilleres podrían entrar en la Escuela de Bellas Artes, sin perjuicio alguno para el régimen de ésta, sin ningún examen, comenzando directamente por los años comunes a todos los artistas que en este bosquejo se indican. Duraría este período el tiempo que se juzgase necesario; pero que normalmente podría considerarse dividido en dos grados, en los cuales se aprendería Dibujo de figura (copia del yeso), Dibujo de figura (copia del natural), Dibujo de elementos ornamentales (de trozos de las buenas épocas del arte) y de los elementos naturales de fauna y flora, Modelado en barro, Perspectiva, Historia de las artes plásticas y elementos de Teoría del arte.

A medida que trabajaban estas materias, podría cada muchacho definir bien la ten-

dencia de sus aficiones. Estaría siempre a tiempo de dirigirse hacia el cultivo de una de las tres artes plásticas, y aun en el caso de no optar por ninguna de ellas, aun tendría el camino de pasar a los talleres de artes aplicadas (Repujado, Vidriería, Cerámica, Forjado, Fundición artística, etcétera), que deben crearse a la par que la Escuela de Bellas Artes, uniéndolas a la de artes aplicadas.

No se trata con esto de establecer una cosa absolutamente nueva para España.

La base para esta fundación de Escuela de Bellas Artes y de Artes aplicadas existe en los Centros oficiales, hoy desligados entre sí, tal como la Escuela de Cerámica, la de Artes Gráficas, y algunos de los ensayos que se han comenzado a hacer en las Escuelas de Artes y Oficios, con el inconveniente de que estas últimas, por su organización originariamente defectuosa, no admiten el establecimiento de talleres suficientes para el desarrollo de las artes aplicadas.

Los muchachos trabajarían todo el curso en las clases que se establecieran para esos estudios comunes, y cuando ellos se considerasen aptos para entrar en estudios especiales, aconsejándose, naturalmente, de sus profesores de estudios comunes, podrían solicitar ser admitidos a continuar los estudios especiales de alguna de las tres artes, o bien el ingreso en los talleres de artes aplicadas.

Una Comisión de profesores estudiaría todos los trabajos hechos por el aspirante durante su estancia anterior en la Escuela, y acordaría si estaba en condiciones o no de ser admitido. Sólo al tratarse de la arquitectura, cuyo carácter técnico implica una responsabilidad en el que la ejerce, serían exigidos algunos ejercicios prácticos de matemáticas. Los aspirantes deberían adquirir la preparación suficiente de ellas, y los exámenes de ingreso no tendrían más objeto que convencer a los profesores de la Escuela de que los aspirantes tienen preparación, y para ellos se establecería un cuestionario de problemas, de entre los cuales se habría de escoger el problema o los problemas que hubiera de resolver.

Para este ejercicio los muchachos podrían prepararse libremente.

Desde este momento dejamos a un lado, para que de ello se ocupen personas competentes, las secciones especiales de Pintura, Escultura y talleres de artes aplicadas, y sólo nos ocuparemos de la sección de Arquitectura.

Dentro de ésta, y como consecuencia de lo indicado en las consideraciones anteriores, se establecerían dos grupos bien marcados de disciplinas:

*El primero*, fundamental para ser arquitecto, comprendería y desarrollaría de un modo cíclico, en cuatro grados y con profesor único en cada uno de ellos, todas las materias teóricas y prácticas, que formarían un conjunto armónico de lo que hoy, sin cohesión alguna, se estudia en las asignaturas de Proyectos, Construcción, Tecnología, Composición, etc.

*El segundo* abarcaría:

a) *Los estudios auxiliares* (no queremos decir poco importantes) necesarios para que el arquitecto pueda fácilmente idear todas las organizaciones especiales anejas a un edificio de la complejidad moderna. Topografía (en la que no se enseñarán, v. gr., teorías físicas sobre reflexión y refracción de la luz ni teoría de errores, pero sí el manejo absolutamente perfecto de los aparatos usuales para los trabajos de este género, así como los trabajos consecuentes de gabinete). Máquinas (sin las altas teorías de cinemática, pero sí cómo se ha de saber dar las características para una grúa, etc.). Electrotecnia (cómo, sin las elevadas teorías de electricidad, se ha de saber hacer pronto y bien una instalación eléctrica de alumbrado, etc., en una casa, o dar las características para un ascensor o un motor de elevación de agua). Hidráulica (la que enseñe a hacer una instalación práctica de distribución de líquidos y desagües de un edificio, sin necesidad de perder la parte fundamental del curso en resolver matemáticamente las ecuaciones de movimientos de fluidos, etc., etc.).

Otras, b) Resistencia de materiales y conocimientos de los mismos, que se han



de estudiar ampliamente con la garantía necesaria para la estabilidad de los edificios y la seguridad de los ciudadanos.

Y, por último, *c)* La arquitectura legal que ha de necesitar un arquitecto para su relación social con los diversos organismos del Estado.

En ambos grupos, primero y segundo, los nueve meses del curso se dividirían en dos períodos. El primero, de seis meses (de octubre a fin de abril, descontando un mes de vacaciones de Pascuas), se dedicaría por completo a los trabajos de clase y taller, salvo en los últimos grados de Proyectos, donde el profesor determinaría la proporción del tiempo dedicado a los trabajos en obras o en el estudio. El segundo período, de tres meses (mayo, junio y julio), se dedicaría exclusivamente a estudiar en las obras, donde copiarían de trozos antiguos o modernos, o bien asistirían en los últimos grados a la construcción, interviniendo en ella como auxiliares, para lo cual sería obligatorio que se les permitiese la práctica en los edificios que tenga en construcción el Estado.

Esta distribución de tiempo, un poco en pugna al parecer con el sistema actual, en realidad no hace más que admitir de derecho un descanso que de hecho existe (el de Pascuas), dejando una conveniente ponderación entre los períodos de trabajo y los de descanso.

Cuando decimos que las enseñanzas fundamentales en arquitectura deben hacerse de una manera cíclica, no ha de creerse que tenemos la idea de que los estudiantes se dediquen desde el primer día a proyectar y calcular una catedral, para lo cual, naturalmente, no pensamos que están preparados. Nuestra idea es que la integridad de los problemas de construcción se pueden resolver en casos prácticos tan elementales como se quiera (así se ha hecho en la vida de la Humanidad). Pueden encontrarse problemas que resolver en la construcción de una mesa, de un banco decorativo para un parque, del pedestal más sencillo para una estatua, de un jarrón decorativo, de una disposición armónica de pavimentación con cerámicas y baldos-

sas, de la construcción de una reja, del detalle de la construcción de un elemento de carpitería, puertas, ventanas, cancelas, y desde ahí hasta lo infinito.

La habilidad del maestro está precisamente en encontrar, con motivos tan fútiles al parecer, ocasión de plantear todos los problemas, de hacer que sus discípulos lleguen a ser capaces de formar en esos cursos un perfecto proyecto, explicándoles su parte constructiva, decorativa, económica (hasta la formación de un presupuesto exacto), y una Memoria, en la que se consigne la evolución de su pensamiento para decidirse a las soluciones que adopte, y, por último, llevándolo a los talleres, a las obras o a los edificios en construcción o en consolidación, o a los construídos, antiguos o modernos, para que en ellos tomen notas de casos análogos a los que ellos han de resolver.

Las materias que constituyen el segundo grupo podrían distribuirse del siguiente modo:

Durante el primer grado se estudiarían las asignaturas de Mecánica e Historia de la arquitectura (primer curso).

Durante el segundo grado, Mecánica aplicada a las construcciones e Historia de la arquitectura (segundo curso).

Durante el tercer grado, Conocimiento de materiales de construcción y Ciencias auxiliares.

Durante el cuarto grado, Higiene de los edificios y poblaciones, Arquitectura legal e Historia de la arquitectura española.

Para la promoción de un grado a otro sería necesario el asentimiento del profesor a cuyo cargo hayan estado los estudios fundamentales, y la aprobación de las asignaturas del segundo grupo, pertenecientes a cada grado.

Para la obtención del título sería necesario haber terminado todos los grados y haber trabajado en dos de los talleres de artes aplicadas y durante un período mínimo de seis meses en cada uno de ellos, siendo requisito indispensable presentar un certificado del jefe del respectivo taller. Con esto se obtendrían dos ventajas: el conocimiento de la organización del

trabajo en los talleres y la convivencia del arquitecto con los obreros, que han de ser, en lo futuro, sus compañeros y colaboradores.

Por último, se establecerían todas aquellas enseñanzas de ampliación de estudios que el Claustro creyera convenientes, que si bien no son necesarias para obtener el título, servirían para especializaciones en nuestra carrera, y pudieran darse certificaciones de estudios a los que las cursaran.

### PARA LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA por el Conde de Cabarrús.

Sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de luces y un sistema general de educación (1).

(Conclusión.)

Los premios conseguidos en las escuelas de bellas letras; las certificaciones dadas por los maestros, de la conducta y del genio, y confirmadas por la justicia del pueblo en que estudió; un concurso formal, en que, sin comunicación, se escriba sobre asuntos que se señalen; el cotejo de las composiciones, que dé idea del talento de los concurrentes; el trato habitual de un mes en el pueblo del concurso, en que maestros y discípulos, ya admitidos, tanteen y exploren a los candidatos; un juicio severo, que recaiga sobre la reunión de todos aquellos antecedentes, y una votación por escrutinio sobre la admisión o la repulsa. Todo esto se ha de hacer, y más, si es posible, para asegurar el acierto de las elecciones.

¿Cabe, por ventura, excesivo escrúpulo en esto, o hay intereses más sagrados y de mayor excepción? Enviamos a mentir, a gran costa, por medio del Océano, y a buscar pruebas inútiles o falsas bajo el polo y la línea, comprobando con severas reglas este ridículo trabajo, y reduciendo a ciencia dispendiosa, aunque vulgar, las imposturas genealógicas; y cuando se trata

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

de la moral, de la vida, del honor, de las propiedades, de la sociedad y de cada uno de nosotros, ¿temeríamos de asegurarnos demasiado de la aptitud de las manos en las cuales vamos a depositar objetos tan recomendables? ¿Nos contentaríamos con un examen superficial? No; mas es de temer que sean insuficientes todavía los medios que propongo reunir.

Sería necesario formar un tratado para cada una de estas enseñanzas; tarea que excedería los límites de esta carta y los de mis conocimientos. Pero indicaré lo que a mi intento corresponde, y lo que no excede los alcances de todo hombre medianamente organizado que quiera reflexionar en el asunto.

Por de contado, todas estas enseñanzas tienen reglas generales: ser proporcionadas a las necesidades del Estado; ser gratuitas; franquearse sólo al talento y a la virtud, bien explorados; reunir bajo de una misma disciplina, como en una comunidad, los alumnos; conservarlos hasta 21 años; conciliar con el decoro exterior y el tono de buena crianza los ejercicios del cuerpo y el cultivo de los conocimientos generales de la sociedad, con el estudio análogo al destino respectivo.

Todos deben tener un edificio cómodo y espacioso; un trato decente sin profusión, pero limpio hasta la nimiedad; todos deben disfrutar una librería selecta y franca; todos, exceptuando los seminarios, deben vestir un traje seglar uniforme, pero modesto, y todos deben excluir las formas monásticas de refectorio y de lectura en las comidas; en una palabra, han de ser un ensayo del mundo.

Es, sin duda, muy fácil señalar el número de eclesiásticos que necesita un obispado; regular el número de vacantes anuales y proporcionar a este cálculo el número de seminarios y sus plazas.

No puedo menos, con este motivo, de observar cuán siniestramente la Iglesia ha adoptado las equivocaciones políticas, y con qué horrible desproporción superabundan los individuos estériles a los operarios útiles y preciosos. Abro el censo español hecho en 1788, y hallo que tenemos 17.000

feligresías y 15.000 párrocos; esto es, 2.000 menos de los que se necesitan; pero para esto tenemos 47.000 beneficiados y 48.000 religiosos; de forma que siendo así que hay muchas parroquias sin pastor, distribuyendo mejor nuestros sacerdotes actuales, podría haber siete en cada una de ellas. Es evidente, por consecuencia, que hay un exceso enorme, y que, sin sondear demasiado esta llaga funesta, se puede atribuir a la demasiada facilidad con que se reclutan las Órdenes religiosas y a las capellanías o beneficios de sangre.

En cuanto al primer punto, sería muy fácil probar que todos aquellos institutos carecen ya de los objetos para los cuales se fundaron; pero sin anticiparse a los progresos de la razón y de la política, debiera prohibir el Gobierno que los votos que se paran a un individuo de la sociedad se admitiesen antes de la edad que ha señalado para validar las demás acciones suyas. El más intrépido campeón del monacato no se atreverá a negar la preferencia que debe tener la preciosa libertad del hombre sobre todo lo demás de que puede llamarse dueño.

Criada elementalmente una generación como lo hemos propuesto, sustraídos todos los ciudadanos a los claustros hasta los 25 años de su edad, es fácil prever que sin convulsiones ni esfuerzos se corregirían tantas equivocaciones.

Es imposible encontrar, fuera del judaísmo, alguna cosa que se parezca a la fundación de las capellanías de sangre. Sólo en la tribu de Leví se ve el sacerdocio hereditario. Pero en nuestra religión, que pide la vocación cierta, la ciencia que instruye, la virtud que edifica, la caridad que socorre, el mérito que impone respeto, ¿cómo han de hacerse compatibles estos requisitos precisos con la casualidad de la sangre y de la cuna? Así habla la religión, así grita la moral pública, y la política se indigna al considerar todas estas fundaciones, sustrayendo brazos útiles al Estado, contribuyentes al Erario, matrimonios a la población, tierras a la actividad del interés particular, y devorando en una crasa ignorancia, cuando no entre vicios groseros, una gran parte de la sustancia pública,

mientras los verdaderos pastores se hallan muy mal dotados y escasos en número, y mientras los infelices descendientes de tantos piadosos fundadores mendigan una cortísima parte de los productos de aquellos campos, que debían pertenecerles y que sus brazos fertilizarían.

Es imposible discurrir un sistema más impío y más subversivo de todos los principios de moral y política que éste, y cuando el establecimiento de seminarios, arreglados a las necesidades de cada obispado, no proporcione más que la ocasión de tan interesante reforma, era menester abrazarla desde luego.

*Regla inviolable.*—No se consienta ninguna ordenación sin la admisión al seminario; ninguna admisión sin vacante, causada por muerte, promoción o expulsión, y ninguna plaza más que las correspondientes a la necesidad del obispado.

Sin duda, los obispos deberían ser consultados sobre este arreglo y sobre la mejor distribución de las rentas eclesiásticas para dotar los curatos y tenencias, como también sobre la disciplina y enseñanza de los seminarios; pero el Estado no debería nunca abandonar el derecho y la obligación de resolver soberanamente sobre todos estos puntos. Debe poner sumo cuidado en asegurarse de que la superstición no se introduzca en estos asilos de la religión para contaminarla; en que no se enseñe más que el Evangelio y lo que la Iglesia manda, y no lo que sólo ha tolerado; debe inspirarse a estos ministros del culto y de la moral la más santa y vigorosa indignación contra tantas devociones apócrifas y ridículas, que pervierten la razón, destruyen toda virtud y dan visos de gentilidad al cristianismo; esto es, a la religión más pura, más útil al género humano.

Si a este cuidado se añadiesen el auxilio de buenos maestros y modelo de todos los libros de economía rústica, física experimental y economía civil, se conseguiría formar un Cuerpo de eclesiásticos digno de la influencia que tiene, y tendría mucho mayor en el ánimo de los pueblos; prestarían entonces al mérito personal el respeto que en el día sólo tributan al carácter.

Un teatro de anatomía, un jardín botánico, un laboratorio de química, un hospital y maestros que expliquen y hagan practicar, esto es, un colegio de medicina. Sin esta reunión no se puede alcanzar en qué consiste, y ¿cuántas ventajas no resultarían de ella? Además de perfeccionar el arte tan atrasado de curar, ¡qué economía de hombres, si cada uno de los profesores reemplazara tres!; ¡qué utilidad para los lugares, si su cirujano fuese médico y dirigiese las manos indistintas que podrían preparar los simples que hubiere recetado, escogido y arreglado, porque en sustancia esto es un boticario!; ¡qué facilidad para mejorar considerablemente la suerte de cada profesor, y darles la decencia y estimación debidas a tan nobles e interesantes funciones!

Debería dejar extender a vmd. el capítulo de los colegios de jurisprudencia, pues por mi dictamen, o son inútiles, si la legislación deja de ser una ciencia y se reduce a un código sencillo y claro, o sumamente perjudiciales, si se ha de enseñar en ellos nuestra jurisprudencia actual. No, amigo mío, la teología escolástica no ha dañado más al género humano que esta otra hermana suya. Nuestras leyes, dirá vmd., tienen mucho de bueno; bien lo creo; lo mismo sucedía a las de Dracon y de Mahoma, ¿Sería por ventura escuchado un legislador que contradijese completamente todos los principios de la moral? ¿Pero son consiguientes entre sí, claras, precisas, análogas a nuestras costumbres, a nuestra política, a las luces del siglo en que vivimos? ¿Están observadas? ¿No causa su aplicación un mal mucho mayor que el que debían evitar?

¡Ah!, no es mi sensibilidad la que en este punto habla, no; es toda mi alma, acusando de lentitud a los cielos, y provocando su rayo vengador para que descienda sobre este horrible edificio de jurisprudencia, que, con la sagrada y fatal inscripción de la ley, no es en realidad más que una cueva humedecida en sangre, donde cada pasión atormenta y devora impunemente sus víctimas. No, amigo mío; mi entendimiento sólo es el que recorre con espanto

aquella mole inmensa e incoherente de teocracia, de republicanismo, de despotismo militar, de anarquía feudal, de errores antiguos y de extravagancias modernas; aquella mole de treinta y seis mil leyes, con sus formidables comentadores, y no titubeo un instante: prefiero a la subsistencia de tan monstruosa tiranía la libertad, los riesgos y los bosques de la naturaleza. Me atrevo a decirlo: ningún bien, ningún alivio, ningún proyecto útil es compatible con nuestro sistema de jurisprudencia. El despotismo sin leyes causaría un daño menor.

Por consiguiente, a la enseñanza de la jurisprudencia debe preceder la formación de ésta en un código civil y criminal, que debe confiarse enhorabuena a algunos magistrados instruidos, pero a la cual deben también concurrir hombres desprendidos de aquellas preocupaciones de Cuerpo, de oficio y de hábito, harto poderosas. Un código arreglado a los verdaderos principios será siempre fácil y obra de poco tiempo. ¿De qué se trata? ¿De asegurar la libertad y la propiedad de los individuos con toda la fuerza común? Pues suprimáse los tomos enormes dedicados a dirigir a los ciudadanos donde su interés sólo basta, los que prohíben lo que a nadie perjudica, los que han consagrado nuestras preocupaciones y nuestras predilecciones necias; veremos entonces lo poco que queda verdaderamente útil o necesario de toda aquella indigesta compilación. Pero no es éste aún el punto más importante. Suponga vmd. el Cuerpo que quisiere; como sea permanente y exclusivo, será impune, y, por consecuencia, esencialmente malo; y las pocas excepciones se perderán en la multiplicidad de los casos. Y ¿qué importa a la infeliz víctima de las dilaciones, de las supercherías y de los artificios forenses? ¿qué la importa, digo, ver resplandecer en tal cual magistrado el carácter de la virtud? ¿Esta virtud será activa? ¿Podrá ser útil? ¿No la sofocará la preponderancia del mayor número? ¡Qué digo! ¿No tendrá cien veces el juez más íntegro que sujetar su conciencia a una ley inicua o a formalidades homicidas? ¿No tendrán que conde-

nar o atormentar al hombre que en su corazón absuelve?

De allí nace la precisión, cuando no se pueda generalizar la jurisprudencia al punto de que todos los ciudadanos la posean, de reducir a los depositarios privilegiados de ella a lo que deberían ser en todas partes: unos meros asesores; y este sistema viene a ser el de los jurados, que, decidiendo siempre el hecho, no dejan al jurisconsulto más que un juicio de perito, esto es, de leer la ley y de pronunciar la aplicación de ella.

Sin este baluarte de la humanidad, enseñar jurisconsultos es adiestrar asesinos y poner al hombre de bien en la dura precisión de serlo.

Pero suponiendo la formación preliminar de un código bien hecho, la enseñanza de éste será el objeto del colegio de jurisprudencia, y estará acompañada de los conocimientos que pueden rectificarla e ilustrarla, y de un estudio profundo del corazón humano.

Arreglada, pues, aquella importante enseñanza a lo que pide la administración de justicia del Reino, sólo faltaría la que pide su defensa o los colegios militares de tierra y mar.

Prescindo ahora de la cuestión de si debemos tener ejércitos o milicias provinciales, ya de pie, ya de a caballo. Esta cuestión se resolverá por sí misma dentro de pocos años. Es imposible que la repetición de las experiencias no convenza de que las milicias, que concilian todos los intereses, los del Erario, los de la población de la industria, de las costumbres, de la mejor calidad de hombres física y moral, que siempre han peleado con gran valor, que no desertan, que son más susceptibles de la verdadera disciplina, la que nace del honor; es imposible, digo, que este sistema no venza y no se generalice.

Sean, pues, milicias o ejército, como lo entendamos, siempre los oficiales necesitarán conocimientos especiales para dirigir aquellos grandes Cuerpos; pero, ¿para qué aislar estos conocimientos, cuando todos tienen una analogía íntima entre sí? ¿Cuál es el oficial a quien no conduzca

saber la geografía, las matemáticas, así las especulativas, que constituyen el ingeniero, como la parte práctica de ellas, que el artillero necesita; la física, el arte de nadar y hasta los primeros elementos de la náutica? ¿No debe embarcarse, navegar, desembarcar aquel oficial? ¿No tendrá que pelear en la mar como en la tierra? Y sobre todo, ¿en qué puede emplear mejor y más consiguientemente al objeto que se propone el tiempo que ha de correr desde los 14 ó 15 años hasta los 21?

Pero por más necesarios que sean estos conocimientos, no es ésta la ventaja principal de la educación que quiero darle; quiero que de este modo contraiga la costumbre de una disciplina exacta y rigurosa; quiero fortalecer su alma no menos que su cuerpo con el hábito de una vida frugal y austera, con la privación absoluta del lujo y de todas las comodidades; y que nuestros oficialitos, tan peripuestos y tan lindos, mezcla anfibia de la frivolidad francesa y de la truhanería gigantesca, que se enervan y degradan en la ociosidad de sus primeros años, hagan lugar a hombres robustos, útiles y provechosos a su patria; que Figueras, el fuerte de la Concepción, las ciudades de Pamplona y de Jaca, los puertos de Pasajes y de Vigo se conviertan en otras tantas Lacedemonias; coman, visitan, duerman, ejercítense como soldados todos los alumnos militares; lejos la distinción tan ridícula y tan impertinente de cadetes, sean todos alternativamente soldados y cabos, pasen a ejercer de sargentos cuando salgan del colegio a sus Cuerpos respectivos, y que en cualquiera parte en donde haya un oficial, allí se pueda formar un plan de ataque y de defensa por mar y tierra, dirigir una batería, levantar un mapa, como nivelar un camino e inspeccionar las obras de un canal. ¿Pero todos por ventura conseguirán ser sobresalientes en la reunión de estos conocimientos? No, sin duda; pero a lo menos para ninguno serán peregrinos. Los grandes talentos y la noble emulación tendrán no menor campo que ahora, pero más auxilios. En fin, a una educación, o nula o dañosa, que sacrifica millares de individuos a la

holgazanería y a la corrupción, aunque algunos pocos triunfen de ella, yo propongo substituir otra que proporcione a todos las mismas ventajas, aunque algunos las malogren. Es fácil ver la diferencia de efectos; las excepciones de hoy serán la regla de entonces.

Pero, amigo mío, contenida dentro de los límites precisos de la necesidad pública la educación de las clases estériles, para las útiles y provechosas debe prodigar la sociedad los auxilios y las proporciones.

Las escuelas de economía rústica, las de geografía, de derecho de gentes, de matemáticas, de náutica, de dibujo, de escultura, de pintura, de química; todo esto no puede multiplicarse demasiado. De las primeras, si fuese posible, debería haber una en toda feligresía; pero a lo menos háyalas todas en cada partido; y como estas profesiones constituyen la sociedad, justo es que hallen todo el auxilio de instrucción que necesitan con la intermediación posible, sin coacción alguna para su asistencia, sin ningún colegio que reúna los alumnos, sin predilección ni examen para admitirlos; deben hacerse compatibles las horas y las temporadas de aquellas enseñanzas con los servicios que ya empiezan a hacer a los 10 años a la sociedad los estimables jóvenes que contraen entonces el gusto y la costumbre del trabajo, y si es demasiado difícil hacer a nuestras aldeas partícipes de un auxilio que la sociedad debe sin distinción a todos sus individuos, las Sociedades patrióticas pueden por la imprenta hacer refluir hasta las más humildes chozas los progresos de la ilustración.

Estos establecimientos admirables en su objeto han permanecido en una infancia, de que sería ya tiempo sacarlos. Tenga cada uno de ellos un local espacioso, destinado a ensayar todas las teorías del cultivo, a probar en la savia de los vegetales y de los árboles todas las modificaciones de que sean susceptibles, connaturalice las plantas exóticas, multiplique los frutos sabrosos; sus semilleros, sus almácigas, sus injertos, sus granerillos estén francos y distribuidos en el territorio respectivo: una

gaceta o memorial mensual, distribuida, que se envíe de balde a todas las aldeas, anuncie estas ventajas, excite la curiosidad y la emulación, brinde con aquellos auxilios, y combata constantemente los errores y preocupaciones funestas. Por lo que hace a la industria y al comercio, sígase el mismo plan, con la ventaja de no tener que hacer ensayos en esta línea, sino referir los que el interés particular va haciendo; porque nuestra agricultura, dividida entre jornaleros y colonos oprimidos por la miseria, y propietarios distantes o desatendidos, está proporcionalmente en mayor atraso.

Para que estas gacetas económicas mensuales sean más instructivas, que una comunicación íntima y una correspondencia de esfuerzos se abra y se siga entre toda Sociedades del Reino, hágase uniforme y preciso para todas el establecimiento de un jardín botánico, contraído no a remedios (el estado habitual del hombre no es la enfermedad ni la guerra; es la salud y la paz), sino a la agricultura. Vengan por la primera vez a las Canarias el árbol del pan, el de la seda, el del sebo, la caña y el cacao; y desde allí, recorriendo sus semillas de generación en generación todas las graduaciones del clima de nuestra Península, véase hasta qué punto pueden familiarizarse con cada una de nuestras provincias; repítanse todos estos progresos; divúlguese por medio de la imprenta la noticia de ellos, y aprovechen a Galicia los descubrimientos de Cataluña. Por de contado, nuestros montes están llenos de arbustos, que son el mayor remedio de la falta de pastos: tales son los citisos, los algarrobos y otros árboles leguminosos, a los cuales se pueden agregar los muchos que se hallan connaturalizados, como la robinia o acacias, árbol de Judea y otros. Ningún alimento hay más sabroso para los ganados; y ¿cuántas hierbas que prevalecen en los secanos triunfan de este grande obstáculo de la naturaleza en nuestro clima?

Pero los de opinión son mucho mayores, y sólo cederán a la libertad de comunicación de ideas, a una educación elemental, simple y preservativa de errores, que toda

una generación debe recibir, y que rectificando las enseñanzas, sólo útiles en cuanto son necesarias al Estado, en vez de la prodigalidad ciega que aquéllos consiguieron, preste auxilios a las que inmediatamente producen la felicidad individual y la prosperidad común.

Establézcense estos medios por un Gobierno firme, y no se canse éste por el poco fruto de sus primeros esfuerzos. Se trata de borrar las equivocaciones de 20 siglos, y esto no es obra de un instante. ¿Sería tan poderoso el error si no hubiera ganado los corazones, si no tuviera defensores intrépidos y, en caso necesario, mártires? Pero, sin darles la triste satisfacción de serlo, sin asustarse de sus clamores, opóngaseles la indulgente calma de la verdad; hable ésta con los beneficios; contétese con apoderarse de la generación creciente, y 20 años sobran para regenerar a la nación.

Fatalidad sería por cierto que estas reflexiones pareciesen quiméricas. Pudo ser fácil enviar y mantener millares de españoles a ensangrentar las aguas del Pó y del Danubio y las ruinas de Cartago, ¿y no sería fácil ilustrarlos sobre sus verdaderos intereses, cuando la Naturaleza se los hace querer, y les ha dotado de curiosidad y de los medios de satisfacerla? Más vale decir de una vez que no se quiere hacer feliz a la especie humana; pero no se ponderen dificultades para la ejecución de un sistema tan sencillo y tan útil.

---

## ENCICLOPEDIA

---

DIRECCIONES FUNDAMENTALES  
DE LA HISTORIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XIX  
por el profesor D. Rafael Altamira,  
Catedrático de la Universidad de Madrid.

### Segunda conferencia (1).

Comenzaré la explicación de esta tarde con el examen del proceso social en la España del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

(1) Fué dada la conferencia el día 4 de noviembre de 1922, en el Paraninfo de la Universidad.— Véase el número anterior del BOLETÍN.

En 1808 era España un país de división de clases; pero esta división se encontraba ya fundamentalmente minada por un proceso de democratización iniciado, incluso en las leyes, a mediados del siglo XVIII. Las resoluciones de Carlos III en favor de los menestrales, por ejemplo, son una expresión bien clara de las ideas que iban abriéndose paso en este estado de cosas y de los factores que contribuían a que fuesen aminorándose las diferencias entre las distintas clases sociales.

A pesar de eso, y como antes dije, la división del cuadro social clásico existe entre nosotros el empezar el siglo XIX. Pero si comparamos la realidad de nuestra vida social en aquellos tiempos con lo que era en las demás naciones de Europa, veremos que España sale ganando en la comparación, porque, de una parte, el referido proceso legal de democratización viene causando estado desde la época de Carlos III, y todo el mundo sabe el efecto que tiene la persistencia de un mismo sentido de vida y de un principio legislativo; y de otra parte, nuestro pueblo lleva en el fondo de su espíritu un principio de democracia práctica que no se encuentra en ningún otro, europeo, por lo menos. Es aquel en virtud del cual no hay en el trato ordinario de la vida diferencia ni barrera ninguna entre los hombres de las clases más opuestas. Nuestro grande de España da corrientemente la mano al que destripa los terrones de su solar, lía un cigarrillo con él y departen ambos como si fueran dos señores. Y el hombre del campo, que está acostumbrado a esta manera de tratamiento, estima que le es debido, porque, independientemente de la diferencia que la situación económica establece entre los interlocutores, él se considera tan hombre y tan digno de aquella comunicación social como lo es el poderoso entre sus iguales. Ahora bien; esto no lo encontramos en ningún pueblo europeo de aquellos tiempos. Todavía hoy, en muchas naciones muy adelantadas en otro orden de cosas, esa nota peculiar de nuestra convivencia social es una novedad que llama la atención.

Pero si es clara la situación general del

país en este respecto, el trazar la historia del movimiento en las diferentes clases sociales (aristocracia, democracia y clase media) se hace muy difícil aquí, como en todas partes. La dificultad fundamental para esa historia comienza en el hecho de que esas divisiones de clases son muy vagas, en realidad. ¿Quién es capaz de determinar en la práctica dónde termina la aristocracia y dónde empieza la clase media, dónde acaba ésta y dónde comienza la proletaria?

Además, considerando la realidad histórica, vemos que existía en aquellos albores de nuestra historia contemporánea una clase de nobleza, la de los hidalgos, que por su título pertenecía al círculo superior de la sociedad, y por su situación económica era casi siempre clase media, y para colmo de diferencia en la situación de nuestro país con el resto del mundo europeo (donde pronto iban a estallar revoluciones que trastornarían ese orden de cosas), desde los primeros tiempos de la monarquía absoluta, la clase media había alcanzado una situación influyente en el gobierno del país, situación que la colocaba, en muchas ocasiones, por encima de la misma clase aristocrática. Todos estos elementos, favorables a que se acelerase de un modo normal la fusión del cuadro de divisiones, acusan, en varios casos, la pérdida de muchas de las rigideces características del régimen antiguo.

Por otro lado, había en nosotros, y hay actualmente, como nota de nuestra psiquis, una contradictoria de lo que he indicado anteriormente: y es la de que, enfrente de aquel sentido de vida democrática, persisten los prejuicios de clase, tan vivos en todas ellas, incluso las más bajas, que entre nosotros constituye un apelativo molesto, un dicterio de uso frecuente en las discusiones de la vida diaria, el recuerdo de la condición o del origen humilde de los individuos y las familias; cosa que parece responder a un sentido aristocrático difundido en todos los sectores de la sociedad española. Y así vemos a menudo que hombres que predicán y en parte también practican doctrinas democráticas, cuando chocan con

otro que procede de clase inferior, no vacilan en decirle: ¿Quién eres tú para tratar conmigo? ¿Qué vienes a decirme a mí, tú, que eres, v. gr., un zapatero remendón, un labriego, un albañil, etc., o cuyo padre ejercía tal o cual oficio inferior? Y esto, que parece ser en nuestra alma un instinto, labora constantemente, como factor de disociación, en contra de aquellas otras costumbres democráticas.

Sobre la base histórica antes expuesta, empieza a producirse el movimiento social. ¿Qué pasa a principios del siglo XIX para que el sentido de igualdad se vaya realizando? En primer término, dos guerras: la guerra de la Independencia y la guerra civil. Ambas producen una convivencia en los mismos afanes, los mismos dolores, las mismas miserias que pesan sobre toda clase de hombres. A ello se añade, en la guerra civil, la mezcla de clases en el común sacrificio de los individuos por la causa que han abrazado; así, la fusión va ganando terreno.

También contribuye a ello la nueva legislación de 1810 a 1813. Todo el mundo sabe que en las Cortes de Cádiz se echaron abajo los privilegios de la clase noble y muchas de las diferencias de orden social existentes en las antiguas leyes, rompiendo, entre otras cosas, las trabas que se oponían al tránsito de una clase social a otra.

Juntamente con estos tres factores—dos guerras y una reforma legislativa—mediante los cuales se viene a coincidir en el fondo con el cambio social producido por la República francesa, actúa otro factor, el económico, para introducir un nuevo elemento de progreso en este campo. Ese factor económico está representado: 1.º, por la desaparición de los mayorazgos y las leyes desamortizadoras de carácter civil, que arrancan a la nobleza y a la clase media una parte de su fuerza plutocrática en virtud del cual podían elevarse sobre las demás clases sin esfuerzo individual renovado en cada generación; 2.º, por todo el movimiento de desamortización de la propiedad inmueble, en cuanto significa el cambio de mano de una parte considerable



de la riqueza nacional, y, por tanto, el mejoramiento económico de muchas gentes modestas que, de pronto, se elevan y crean una base más amplia de bienestar social de la que hasta entonces habían tenido; 3.º, últimamente, contribuye a este mismo proceso el crecimiento del valor de la riqueza mueble, que, lentamente al principio, rápidamente después, va contrarrestando la importancia de la riqueza inmueble que hasta entonces había sido base de la situación privilegiada de las clases superiores. Y como la riqueza mueble hallábase, en cuanto a su producción, en manos de la clase obrera y de la burguesía baja, y, además, en manos del pueblo estaban muchas industrias que aun no habían salido de la fase doméstica (en ellas la acción directa y el factor personal de los individuos sabido es que tienen una eficacia considerable), la consecuencia de nivelación social que así se produce viene a coincidir con la creada en principio por la desamortización de la riqueza inmueble.

¿Qué consecuencias se advierten en cuanto a las clases sociales y a la intercomunicación entre ellas en virtud de todos estos elementos? Puede decirse que el resultado práctico de todo esto fué constituir la España del siglo XIX como la nación de una clase media que domina en el campo político y el económico; nota no especial de nuestro país, sino dada aquí de igual manera que en los demás países europeos, con esta sola diferencia: que nuestra clase media, desde que comienza el período propiamente liberal, no actúa como clase cerrada, sino como clase abierta entre las dos extremas, en virtud de lo cual está constantemente renovada por los movimientos de arriba y de abajo, y se nutre con todos los hombres que, sea cual fuese su procedencia, están dotados de espíritu emprendedor y de condiciones para el trabajo.

Por otra parte, se da un hecho de orden social que va a mezclar las clases y a contribuir a que, en la práctica, se esfume también la diferencia que existe entre ellas. Este hecho es el atractivo de las grandes ciudades sobre la población rural y los pequeños grupos de población.

Ya se había comenzado a producir este fenómeno entre los grandes propietarios nobles a principios de la Edad Moderna. En el siglo XIX, se generaliza y se hace común a todas las naciones y a todas las clases sociales. Entre nosotros no adquiere un desarrollo tan grande como en el resto de los países europeos, pero se produce; porque si no tenemos centros de población como Londres o París, relativamente a lo que era entonces nuestra población, sí los había. Ahora bien; la convivencia dentro de las ciudades, con la vida especial que éstas crean, contribuye extraordinariamente a la mezcla de las clases sociales más próximas entre sí.

Por último, concurre a precipitar idealmente el proceso de democratización el valor social que desde la segunda mitad del siglo XIX adquiere entre nosotros, como en el resto del mundo, el elemento obrero, provocando en nuestra mentalidad el fenómeno psicológico de advertir la importancia global de una clase que hasta entonces no había sido visible en este sentido. El nuevo concepto que con esto se incorpora a nuestra ideología es que el obrero no sólo representa lo que vulgarmente creía todo el mundo, a saber, un hombre que contribuye a la vida nacional mediante su acción de trabajo, sino algo más: un factor esencial e insustituible en la producción de la riqueza, ya que, merced a las leyes políticas democráticas, se convierte también en factor fundamental de vida política. Así, durante la segunda mitad del siglo XIX y en los momentos actuales, adquiere una fuerza tan grande, que aun aquellos que estiman exagerado el programa de reivindicaciones obreras se sienten influidos por lo que la clase de que procede significa en la realidad.

Veamos ahora cómo ese nuevo elemento positivo de nuestra vida social actúa en nuestra historia, desde el momento en que hace su aparición en esas condiciones.

En primer lugar, y ésta es una de las frecuentes contradicciones que la vida ofrece, inmediatamente que la acción social política de la clase obrera se define como de lucha de clases, viene a representar un factor de disociación, que contradice abier-

tamente el movimiento de igualdad antes iniciado y realmente actuante. De este modo y por otro camino, ciertamente inesperado, vuelve a plantearse el problema de división de clases con que nos encontrábamos en el comienzo del siglo XIX.

Pero al propio tiempo que esto se produce, y como consecuencia del mismo hecho, manifiesta la clase obrera en nuestra vida nacional algunas características muy interesantes, que es preciso recoger desde el punto de vista de la historia, porque sin ellas el cuadro sería incompleto.

Una de esas notas es la siguiente: la clase obrera, al afirmarse como clase distinta de las demás e irreductible con éstas, cree también que no encontrará un apoyo sincero para realizar lo que estima aspiraciones justas en los hombres pertenecientes a los otros grupos sociales, y como consecuencia indeclinable de esta idea, concluye que todo lo que aspira a ser y tener ha de ganárselo por su propio y sólo esfuerzo. Esto origina, en la parte más ilustrada o mejor orientada de los obreros, una acción directa de mejoramiento que no había podido producirse mientras pedían que se les ayudase a resolver sus problemas humanos y de ciudadanía. Así se advierte en el desarrollo de las instituciones de orden social dentro de las clases obreras, desde las de cooperación puramente económica a las educativas, que procuran crear de un modo exclusivo y con sus solas fuerzas siempre que les es posible.

El factor interno de este movimiento está, de una parte, como ya hemos dicho, en la idea de que la clase obrera no debe esperar de ninguna otra la resolución de sus problemas; de otra parte, en un deseo vivísimo de elevar su cultura y su educación como armas de combate. Así, el obrero, que en su mayor parte era analfabeto y que ha sufrido en su experiencia los efectos de ese abandono, se esfuerza por corregirlo para elevarse en cultura al nivel de los otros hombres con quienes tiene que contender, porque sabe que sólo armándose con las mismas armas que el contrario podrá luchar eficazmente.

Hay en este movimiento manifestaciones

tan características como el entusiasmo con que acude el obrero a la extensión universitaria en muchas regiones españolas; la formación de escuelas en sus Centros, y el hecho (que muchas veces hemos tenido ocasión de señalar los profesores) de que cuando llegaba el período de vacaciones, mientras los hijos de otras clases sociales pedían que aquéllas se anticipasen, los obreros solicitaban que continuasen las clases hasta últimos de año, apurando el período disponible, y aun no era infrecuente el hecho de repetir voluntariamente el curso.

Por otra parte, el movimiento de la clase popular entre nosotros crea algo social muy importante en España y exclusivo de ella. Puede decirse que una característica de nuestra manera de pensar y de vivir es el aislamiento individual o de pequeños grupos, incluso de los más afines por definición. Parecemos carecer de espíritu de solidaridad y de sentido orgánico. Pero esta aparente característica de nuestro carácter la rectifica el espíritu de solidaridad que se produce en la clase popular, de tal modo, que mientras las demás clases siguen en su tradición fragmentaria, se va creando el espíritu común de clase obrera, en virtud del cual las vibraciones de un grupo obrero en cualquier parte de la Península repercuten en todas las demás, hecho que puede tener un valor extraordinario para la resolución de problemas de carácter nacional.

Pero la mayor de estas manifestaciones de vida obrera se producen entre nosotros (como en todos los demás países al principio y durante muchos años) como exclusiva de la clase obrera ciudadana, la cual gana una distancia tan considerable sobre la acción de la clase obrera rural en los mismos problemas, que llega un momento en que la diferencia resulta enorme y rompe el lazo que socialmente parece lógico que exista entre ambos grupos de trabajadores en la persecución de finalidades comunes. Por eso, el problema de los trabajadores rurales es, en la realidad jurídica y en la realidad económica, distinto del problema de la clase obrera ciudadana. Un ejemplo reciente lo demostrará.

Hace muy pocos meses se ha planteado un gran problema internacional, consistente en decidir si entraban o no en las cláusulas de la parte XIII del Tratado de Versalles las clases obreras agrícolas. ¿Por qué ha surgido ese problema? Porque cuando se redactó el Tratado, lo que se veía como prominente, y en ese sentido limitaba la visión general, eran los obreros que poseían una organización social, y ésa, o se limitaba a la clase obrera ciudadana, o ésta era en ella la predominante, aunque tuviese la organización carácter general. De ahí la falta de expresiones concretas del Tratado referentes a los obreros agrícolas en cuestiones que lógicamente tocan a ellos como a los otros, y la posibilidad de dudas a ese respecto.

Ello aparte, el problema de nuestros obreros agrícolas está todavía casi en el mismo estado en que se encontraba a principios del siglo XIX, como lo demuestra, por ejemplo, el problema de los foros. Ocurre, además, que si las clases obreras agrícolas son diferentes, en muchos aspectos, de las urbanas, entre nosotros esa diferencia es mayor, por la gran complejidad geográfica de nuestro territorio, y, por tanto, no cabe un denominador común para resolver los problemas referentes a esa clase y los del obrero industrial, salvo las bases muy generales de la cuestión social económica que ya expresan los Sindicatos creados en algunas de las regiones agrícolas para defensa de las clases trabajadoras.

Sobre todos estos problemas empezó a actuar, en la segunda mitad del siglo XIX, la intervención del Estado en forma de legislación amparadora de carácter social. La iniciación y desarrollo entre nosotros de la teoría intervencionista del Estado en ese orden es nota interesante de nuestra historia y ha producido entre nosotros el florecimiento de una legislación que tiene gran parecido con la análoga de nuestra colonización americana (tan interesante en ese orden) y que hace de España uno de los países de contextura política tradicional, donde de una manera más completa se hallan atendidos esos problemas, a lo

menos en el campo de la ley escrita. El hecho es digno de ser notado y de ser recordado, porque se observa (todavía más cuando se sale de España que cuando se vive en ella, y singularmente cuando se va a países donde perduran los viejos prejuicios respecto de nosotros) que la orientación social a que hemos llegado es superior, en más de un respecto, a la de países que en otros órdenes de la vida se consideran superiores a nosotros.

Pero nuestro movimiento social no quedaría estudiado completamente si no examináramos otro elemento de un valor considerable. Tal es el de la emigración. Sabido es que somos un país de emigración. Pero, ¿qué valor tiene entre nosotros ese fenómeno social? ¿Es un movimiento de orden económico que responde sustancialmente a una situación de miseria irresoluble dentro del suelo patrio? ¿Es un efecto de tradición y de lazos de familia? ¿Es, sencillamente, la aspiración a un mejoramiento de vida, por tener el emigrante, dentro del cuadro elemental y clásico de necesidades, resuelto éste en su patria, lo cual significa un cambio de concepto en lo más fundamental de esta economía? Es, digámoslo, desde luego, lo segundo y lo tercero, pero no lo primero, salvo casos excepcionales.

Las grandes masas de nuestra emigración no marchan por miseria, sino por enriquecerse, que es causa completamente distinta. Se han movido también muchas veces por una atracción familiar. Es la tradición (en Galicia, en Asturias, en Santander) del hermano, del tío, del padre, que han ido a América y han hecho allí fortuna. Como siempre ocurre en estos casos, se citan los muchos ejemplos de triunfo y no los de fracaso, y por eso sigue alentada la emigración. La cual, además, tiene el enorme valor social de producirse en una forma en que no sólo obtienen ventajas los emigrantes y el país a que emigran, sino también la madre Patria, mediante la aportación continua de capitales que han llegado a modificar radicalmente la vida de muchas regiones. Así, la prosperidad de Galicia, de Asturias, de Santander y de algunas

otras partes de nuestra Península se debe a los emigrantes, y es una elocuente manifestación de lo que la emigración representa para la vida social española. Apuntaré tan sólo algunos hechos expresivos: el mejoramiento de muchas localidades, principalmente rurales, que han dado un salto brusco en virtud de las riquezas de los emigrantes; el introducir en la vida de rincones atrasados de nuestro suelo la preocupación y la necesidad de refinamientos de higiene moderna, como el baño y el *water-closet*; el producir la transición rápida, sin intermedios, del aceite a la luz eléctrica, y todavía, como más importante que todos los anteriores, la preferente atención a la escuela primaria como centro de donde ha de partir la cultura de los españoles futuros.

Estas cuatro consecuencias de la emigración que vuelve (y ésta es la regla general) son de un valor extraordinario y de un efecto tan positivo en nuestra vida, que lo que debe apetecerse (puesto que el movimiento mismo de emigración no se puede evitar) es que se produzcan las mismas consecuencias en todas partes donde actúe un grupo de emigrantes.

Otra aportación nueva a nuestra vida social es la de la mujer. La situación de la mujer en España está definida, en la segunda mitad del siglo XIX, por una frase de D.<sup>a</sup> Concepción Arenal: «La mujer, en España, no puede ser más que dos cosas: reina o estanquera.»

El cambio que se ha producido desde entonces acá es absoluto. La mujer está ya actuando en todos los órdenes de la vida nacional, incluso en la administrativa, verbigracia, en los Ministerios. El cambio que esto representa en nuestra contextura es mucho mayor de lo que nos parece a primera vista. Quizá no vemos la importancia del cambio porque éste se ha producido sin luchas, y esa circunstancia es digna de notarse.

Cuando algunas veces se ha planteado ante mí la cuestión en mis viajes, cuando se ha hablado del feminismo español y se me ha preguntado: ¿Qué orientaciones tiene el feminismo de su país?, yo me he limi-

tado a referirles victorias conseguidas y el modo como se han logrado. He llamado, por ejemplo, la atención hacia el hecho de que en las Universidades de algunas naciones muy adelantadas existen muchos estudiantes del sexo femenino; desde luego, muchos más que nosotros; pero, ¿qué luchas han tenido que librar para llegar a eso? Todavía es de fecha reciente la oposición al feminismo en la Universidad de Oxford. Todavía se recuerda, como hecho próximo, el asalto de las feministas a la Galería Nacional de Londres, donde destrozaron preciosos ejemplares en venganza de la resistencia de los Poderes públicos a ciertas peticiones. Entre nosotros, la novedad se ha producido de distinta manera. El primer día que una mujer ha entrado en una Universidad, nadie se ha maravillado de ello, y así en las demás conquistas de puestos públicos.

Puede decirse también que la diferencia de nuestro actual programa feminista con el de otros países no estriba precisamente en las dificultades que ofrecen el otro sexo o el ambiente social, sino, puramente, en que no se ha formado todavía una plena conciencia en el elemento femenino respecto de la totalidad de su problema, o quizá porque éste puede ser el mismo para las mujeres de todos los pueblos del mundo (1).

Hablemos, por último, de los extranjeros, que juegan entre nosotros un papel considerable.

Según el censo de 1910, había en España 61.992 extranjeros. De ellos, 21.397 eran franceses; 7.479, ingleses; 12.986, portugueses; 3.312, alemanes, y el resto, de distintas nacionalidades. No sabemos actualmente cuál es la distribución entre las distintas naciones, porque el avance del último censo no da clasificada todavía esa población; de modo que las consecuencias que se derivan de ella no cabe todavía determinarlas. Pero el número total ha crecido considerablemente. Era, en 31 de diciembre de 1920, de 109.807.

(1) Sobre este punto véase mi conferencia acerca de «La Mujer en la Historia española», dada, en noviembre de 1913, en el Instituto Internacional de Madrid.

*Efectos económicos.*—La inmigración extranjera representa entre nosotros muchas veces una colaboración de capitales y una fecundación de nuestra vida económica mientras acaban de despertar nuestras fuerzas nacionales. Esto tiene un doble aspecto: de un lado, el de cooperación, provechosa para nosotros; de otro, el de sustracción, en provecho ajeno, de una parte de los beneficios que deberían correspondernos. Plantea, pues, el doble problema que en el orden económico plantea siempre la influencia e intervención de capitales ajenos.

*Efectos de orden político.*—La masa extranjera inmigrante no se ha limitado siempre a la acción económica, sino que ha actuado también en nuestros problemas internos políticos y sociales, a veces, con gran intensidad y efecto perturbador. Los hechos a que me refiero ahora son conocidos por todos, y conviene darles todo el valor que tienen, y que exige de nuestra parte una reacción enérgica para eliminar ese factor de nuestra historia presente.

Últimamente, *efecto psicológico.* La introducción de elementos extraños crea por contacto, por roce, una comunicación de ideales de vida, de manera de considerar los problemas humanos, de costumbres, que forzosamente, en virtud del fenómeno de imitación, han de influir en nuestra vida social. Por la escasa fuerza de masa que la cantidad de extranjeros tiene relativamente a la totalidad de nuestra población, ese influjo no afecta la misma gravedad que en los países de considerable emigración (en América, por ejemplo), donde amenaza la formación del carácter nacional y, por lo tanto, puede contribuir a una disociación temible; pero de todas maneras, actúa, y en ciertos respectos, con la ayuda de esa gran fuerza que se llama «moda» y del esnobismo antinacional que padecen todavía muchos españoles. Es necesario, pues, recoger esa influencia como un hecho actual, todavía relativamente diminuto en nuestra vida, pero que no sabemos qué consecuencias puede traer (1).

(1) Véase, acerca de este punto de la influencia extranjera, lo que he escrito en mi *Psicología del pueblo español*, 2.<sup>a</sup> edición.

Pasemos ahora a considerar otra dirección de nuestra vida nacional: la modificación de nuestras costumbres y del tipo de vida, tomada ésta en conjunto.

Respecto de esta parte de la Historia de España en el siglo XIX, carecemos de fuentes. No las hay historiográficas, porque el problema no preocupó a quienes, en las generaciones anteriores, nos dejaron documentación para que podamos hoy advertir el valor de los hechos pasados; pero tiene manifestaciones en nuestra literatura recreativa: novela y teatro. Si tomamos, por ejemplo, *El sí de las niñas*, de Moratín, y ponemos esa obra frente a alguna de las comedias modernas que expresan estudio de costumbres en el mismo sentido que las citadas de Moratín (v. gr.: *Lo cursi*, de Benavente), podremos observar los dos extremos del cambio que se ha verificado en un siglo. A través de esas fuentes puramente literarias, veremos, pues, la distancia enorme que hay de la España actual a la España de los comienzos del siglo XIX, por lo menos, en algunas de nuestras clases sociales y en la vida ciudadana, porque nuestra sociedad rural (y en gran parte, la misma burguesa de provincia) sigue en otro plano, en algunas cosas, muy diferente.

Lo que interesa averiguar en primer término, en cuanto a esa parte de nuestra Historia, es hasta qué punto la influencia de las costumbres y de las modas extranjeras ha cambiado en lo sustancial nuestra antigua manera de ser, sobre todo en aquellos elementos que más pueden contribuir a la perduración o destrucción de las condiciones fundamentales de vida de un pueblo, a saber: las que llamamos virtudes fundamentales de la conducta y del hogar. Porque es indudable que nuestra sociedad ha cambiado; que observamos hoy fenómenos tan significativos como éste (tan lejano de nuestra España antigua), de que en la mayoría de las ciudades españolas las muchachas solteras de las clases media y alta pueden ir, y van, solas por la calle. Hace pocos años se consideraba esto como una cosa extravagante y arriesgada. Hoy es muy corriente. Su comparación con lo que ocurría a comienzos del

siglo XIX marca un gran salto. Otra diferencia notable se advierte comparando lo que significa el café y botellería pintado por Moratín y lo que representan actualmente los bares y los casinos. Pero, ¿hasta dónde expresan esas diferencias un cambio sustancial en nuestras costumbres? ¿Hasta dónde han calado en nuestra textura social esas nuevas formas de vida? Eso es lo que a primera vista no podemos determinar, pero lo que necesitamos saber para la exacta apreciación de esa corriente de nuestra historia interna. Por mi parte, aventuro la opinión de que, a pesar de todas las transformaciones que aparentemente presenta nuestra sociedad, hay ciertas notas fundamentales de organización (en que quizá reside la reserva moral de la Humanidad) que se conservan íntegras entre nosotros, y ojalá sepamos conservarlas siempre.

A la vez que se iban preparando esas transformaciones y se iban mudando así las costumbres de la vida española, aparecían otros factores de cambio, v. gr., las primeras fondas, y con ellas la novedad de llevar a un lugar público actos que antes eran privativos del hogar propio o de los amigos íntimos. Sabido es que las fondas, por influencias italianas y francesas, aparecen en nuestras principales ciudades en los comienzos del reinado de Isabel II.

Viene luego el ferrocarril, y a medida que se va extendiendo ese medio de locomoción, va produciendo su efecto de acercar a las gentes, mezclar los elementos de la vida nacional y cimentar su fusión. El valor unitivo (y uniformador también) de las formas rápidas de vialidad moderna, se advierte pronto al compararlas con aquellos otros medios de comunicación del tiempo de la Independencia, cuando en muchas ciudades sólo cada semana se recibía el correo y un ejemplar de la *Gaceta*, y en que los ciudadanos se trasmitían de oído a oído las noticias y las nuevas que ocurrían, y que sólo a algunos llegaban. Recuerdo haber oído contar en una capital de provincia del norte, a quien lo recordaba aún de su vida propia, el efecto que produjo allí la noticia, casi secretamente sabida,

del proceso y muerte de Luis XVI. La noticia consternó a aquellas gentes, porque para ellas significaba un hecho nuevo y terrible en los anales del mundo, aun cuando tantas veces se ha repetido en la historia, si bien con formas muy variadas: que se había juzgado a un rey, y que ese rey había sido llevado al patíbulo.

Si pudiéramos seguir comparando nuestra vida actual con la de hace un siglo en todos los elementos, veríamos cómo los progresos de la civilización material, a la vez que iban satisfaciendo más ampliamente nuestras necesidades, han modificado la psicología del español.

No olvidemos, sin embargo, una nota característica de nuestra historia en este aspecto: es que nosotros (como los Estados Unidos) somos uno de los países en donde perduran lado a lado todos los estados de civilización de varios siglos. En los Estados Unidos yo he contemplado todavía la antigua carreta de emigrantes que se establecen en la tierra virgen para roturarla, y que no disponen de más vivienda que la carreta misma, y eso, a distancia relativamente corta de las ciudades que ostentan casas de treinta pisos. También nosotros tenemos poblaciones de tipo moderno, como Madrid, Barcelona o Valencia, y muy cerca de ellas, pueblos que están viviendo como en el siglo XVIII o en el XVII, con todo el sistema y modalidades de aquellos tiempos.

A la vez que eso se producía se modificaba el tipo de nuestra vida económica, ¿Cuál era ese tipo a principios del siglo XIX? El de un país fundamentalmente agricultor y ganadero. Por eso los dos problemas que nuestra legislación plantea durante muchos años son éstos: el del reparto y uso de la tierra, el de su liberación de los antiguos usos comunales, y de la resolución del conflicto entre los agricultores y ganaderos. Así se advierte en los escritos de Jovellanos, y la misma preocupación vibra todavía en Costa, quien no obstante ser un hombre tan moderno, continúa con la mente en la obsesión clásica de los problemas de la tierra. Ese problema sufre una modificación (aun

dentro de la misma dirección fundamental) con la desamortización. ¿Qué significa y qué realiza entre nosotros la desamortización? Bien lo sabéis. La desamortización del tiempo de Mendizábal tiene, inicialmente, un doble aspecto: el aspecto político, en primer término; el social y económico, en segundo término. En primer término aquél, porque la venta de los bienes amortizados va a dar dinero al Estado para soportar los gastos de la guerra civil, y también va a satisfacer la ambición de muchas gentes que así quedan ligadas al interés de la dinastía cuyo Gobierno establece aquella novedad. De otra parte, produce, o quiere producir, un fenómeno económico, a saber, el aumento rápido de la clase de pequeños propietarios. Pero esta fué la teoría. En la práctica, la desacertada manera como se hizo la operación desamortizadora impidió, en gran parte, la consecuencia que por otro camino se había producido en Francia, y al contrario, creó una segunda clase de latifundios que se aprovecharon de las condiciones de venta de los bienes nacionales. Aún así, la base plutocrática territorial se ensanchó. Pero este fenómeno es, como veis, coincidente con la dirección que el problema traía de antiguo y que antes señalé.

Mientras esto sucedía, sobrevino un hecho que he recordado antes desde el punto de vista social: el crecimiento, en el mercado, de los valores de la riqueza mueble, que fué poco a poco variando la visión del problema económico como simple problema de la tierra y derivándolo hacia otro distinto, dominado por la riqueza inmueble. Esto es causa de que, durante algún tiempo, la dirección de nuestro movimiento económico vaya en el sentido de la producción, florecimiento y desarrollo de ese tipo de riqueza.

Pero llega un momento, 1898, que es decisivo entre nosotros en cuanto a la vida económica, porque en él se produce de manera intensa una parte de los efectos característicos de nuestra emigración.

Perdemos las colonias, y una gran masa de españoles viene a España. Esos hombres traen aquí no sólo dinero, sino su

manera de considerar los negocios, su iniciativa, su vivacidad particular en cuanto a la vida económica, y ellos son los que producen los grandes empujes industriales en Bilbao, en Asturias y en otras regiones, característicos de los años siguientes a 1898. En este período comienza el desarrollo de la producción industrial propiamente dicha, y de la producción mineral.

La guerra de 1914-1918 representa un segundo empuje en esa misma dirección que refuerza el de 1898, porque la fiebre producida por las exigencias económicas de esa guerra en un país neutral, y que puede seguir produciendo, como España, hiperestesia las energías, y permite el fenómeno extraordinario de que muchos negocios se planteen y realicen en breves horas. España, alejada de la contienda, proporciona no pocos de los elementos que necesitan las naciones en guerra, y esto acelera el desarrollo de nuestras industrias, con el doble incentivo de la ganancia y de la necesidad, para nosotros mismos, de los sucedáneos, porque se nos impone pensar en la sustitución de productos que venían anteriormente del Extranjero, y ello trae una serie de consecuencias económicas cuya estadística podemos ver en los últimos datos publicados por el Instituto de Reformas Sociales.

Pero todo esto plantea ante nosotros el problema de determinar qué es lo que podemos y debemos ser: si una nación fundamentalmente industrial, una nación fundamentalmente agrícola o una nación que puede aplicar sus actividades económicas en una y otra dirección. Nadie puede desconocer que esa preocupación es un hecho característico de nuestra realidad actual.

Contemporáneamente se produce un fenómeno de interés considerable, y es el renacimiento de algunas industrias clásicas, fenómeno que debemos señalar como un acontecimiento de carácter extraordinario, porque el renacimiento de nuestra industria del mueble, de nuestra cerámica en sus diferentes tipos, de la rejería, del bordado, de las labores artísticas en la drillo que culmina hoy en los palacios de la futura Exposición Hispano-Americana

de Sevilla, tienden a la renovación de nuestros antiguos elementos representativos de arte para elevarlos a la categoría de industrias que impongan, mediante las condiciones de lucha propias de los mercados modernos, la preferencia de nuestros artículos, tan estimados por los hombres de países extraños que poseen vivo el sentimiento artístico y saben apreciar las producciones que lo expresan típicamente. Tiene esto una gran importancia, porque con el renacimiento de esas industrias creamos productos con los que podremos luchar sin competencia en los mercados extranjeros.

(Concluirá.)

---

## INSTITUCION

---

### IN MEMORIAM

---

#### DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

---

Es difícil esbozar en unas improvisadas líneas una imagen de lo que fué en vida.

Las más nobles características suyas fueron siempre la austeridad y la sencillez. En todo se revelaban constantemente estas nobles cualidades de su espíritu.

Era de una llana afabilidad, que irradiaba en su conversación, siempre elevada, y en toda ocasión, repleta de admirables enseñanzas.

En todas las manifestaciones de su existencia privada D. Francisco Giner de los Ríos era como en su cátedra: un pedagogo. Enseñar, preparar los espíritus para los trabajos intelectuales, despertar la curiosidad mental, ennoblecer los corazones de sus discípulos, tan numerosos como sus amigos, porque respecto de Giner no podía separarse la amistad del discipulado; tales fueron siempre sus tareas predilectas y únicas.

Don Francisco Giner ha constituido un caso excepcional en la historia de la España contemporánea.

Pudo serlo todo, llegar a todo, alcanzar las más útiles posiciones, las más ventajoso-

sas prebendas, y renunció, no sólo a lo honorífico, sino a lo positivo y práctico. No necesitaba nada, porque su exclusivo anhelo era hacer aquella fecunda siembra de ideas y de estímulos, y lo que vale más aún, de amor y de cordialidad.

Fué, pues, toda la vida de D. Francisco Giner de los Ríos un modelo de santidad laica y de ejemplar modestia.

La enseñanza le debe muchos de sus progresos actuales. Siempre dispuesto a trabajar en pro de ellos, prestaba su consejo a los Ministros de Instrucción pública, cuando les era preciso, avalorando con su concurso la labor de aquéllos.

La Institución Libre de Enseñanza, que Giner creó y dirigió, es un modelo de centro docente a la moderna, que cuenta con innumerables partidarios y con enemigos decididos; pero que en realidad es un avance notable en los procedimientos pedagógicos españoles.

Tanto desde su cátedra de Filosofía del Derecho, como en la Institución Libre de Enseñanza, como en sus relaciones particulares con los alumnos, D. Francisco Giner fué un guía excelente de la juventud, cuya doctrina poseía la doble eficacia de su propio valor y de los comentarios con que el maestro la avaloraba.

(*El Noticiero*, 192?)

---

## LIBROS RECIBIDOS

*Constitución de la Monarquía española de 1837.*—Madrid, Imprenta Nacional, 1837.—Legado Sales y Ferré.

Hartmann (R.).—*Les singes anthropoïdes et l'homme.*—París, Germer, 1886.—Legado ídem.

Hermann Post (Dr. Albert).—*Studien zur Entwicklungsgeschichte des Familienrechts.*—Leipzig, Oldenburg, 1890.—Legado ídem.

Letelier (Valentín).—*¿Por qué se rehace la Historia?*—Santiago de Chile, «La Libertad Electoral», 1888.—Legado ídem.

---

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