

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
ATENEU DE BARCELONA

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

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

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

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

AÑO XLIV.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1920.

NUM. 729.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

«La puerta de las lenguas abierta», por J. A. Comenio, pág. 353.—«Ensayos» de Bacon, pág. 357.—El presente de las Universidades y el porvenir en sus relaciones con el régimen autonómico (conclusión), por D. Adolfo Gil y Morte, página 359.—Los problemas de la segunda enseñanza, por D. Martín Navarro, pág. 366.—Revista de revistas: Francia, por D. D. Barnés, pág. 373.

ENCICLOPEDIA

Los tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia, por D. Eugenio Cuello Calón, (conclusión), pág. 375.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Una carta de D. Francisco Giner de los Ríos, por Azorín, pág. 383.—Libros recibidos, pág. 384.

PEDAGOGÍA

«LA PUERTA DE LAS LENGUAS ABIERTA»,

por J. A. Comenio.

En el pasado mes se ha conmemorado en la República checoslovaca el doscientos cincuenta aniversario del fallecimiento de Jan Amos Komensky («Comenius»), seudónimo derivado del pueblo de Komna, donde nació el año 1592, último obispo de la Universidad de Hermanos bohemios y glorioso fundador de la pedagogía y didáctica modernas. Se le consideró como uno de los más grandes espíritus checos de to-

dos los tiempos, y asimismo como uno de los más grandes espíritus universales, pues la obra de Komensky no ha sido solamente beneficiosa para su Nación, sino para la Humanidad entera. En él se ha manifestado en más alto grado la cualidad típica del alma checa de su tiempo: la humanidad, la universalidad del ideal, la justicia, igual para todos, la supresión del militarismo y de la guerra, es la adecuada para comprender y aprender la obra del gran filósofo checo. Aspiraba a que las relaciones recíprocas entre la Nación y el Estado fuesen establecidas sobre una base moral. Cuando en 1667 Inglaterra y Holanda negociaron la paz en Breda, envió a los delegados de ambas naciones su obra *Angelus pacis* (*El Angel de la Paz*), donde llamaba la atención de los hombres de Estado europeos sobre sus ideas relativas a la reforma de la situación internacional por la solución pacífica de los conflictos entre naciones.

Acababa entonces de publicar los dos primeros libros de sus *De rerum humanorum emendatione consultatio catholica* (*Consejos generales referentes a las reformas de las cosas humanas*); en ellos decía a los hombres de ciencia y a los de Estado:

«¡Venid todos, vosotros que veláis por vuestro bienestar y el de la Humanidad! ¡Vosotros, que teméis a Dios, de cualquier Nación, idioma o creencia que seáis! ¡Vosotros, que deploráis los errores humanos, venid todos, y nos uniremos olvidando todo lo que nos separa! Formemos entre nos-

otros un santo tratado, en el que no haya más que un objetivo: el bienestar de la Humanidad; cumplir la obra de Dios; obrar sin intriga, sin ruido, sin sofisma, con moderación y buen sentido; deshacernos, en fin, de todos los móviles egoístas.»

En la obra *Unum necessarium*, que es su canto del cisne, reprueba la guerra, que juzga como una cosa bestial. Pedía ya en aquella época el Tribunal internacional, hacia el cual tienden hoy los esfuerzos de la Sociedad de las Naciones; deseaba que reinase la concordia entre los hombres.

A esta altura de humanismo se colocó a la hora en que su corazón estaba herido por la pérdida de su patria, desterrado por la violencia extranjera, que al mismo tiempo la privaba de su independencia nacional e intelectual.

Desterrado Komensky, trabajó infatigablemente por su patria y contra los Hapsburgos, que destruyeron la independencia de ella para fundar su dominación sobre sus ruinas.

Estableció y perfeccionó para las naciones extranjeras el sistema de instrucción; escribió para ellas admirables obras científicas, dándose por pagado con la gratitud de los pueblos, que repercutía en su patria.

Se llevaba allí a cabo la propaganda más activa que se pueda imaginar; pero él iba más lejos: se esforzaba en convencer directamente a los hombres de Estado de la necesidad de conservar la independencia de la nación checoeslovaca para mantener el equilibrio europeo.

A pesar de todos sus esfuerzos, la obra de liberación fracasó. La Europa de entonces miraba la causa de los emigrados checos únicamente como una cuestión religiosa, sin comprender su gran significación política, siendo esta la causa del sacrificio de la Nación e independencia checas.

Aunque entonces la ocasión era más propicia para maldecir, Komensky escribió el *Testamento de la Unidad moribunda*, que es posible que sea la oración más bella, llena de sentimientos de caridad y amor, que se haya escrito en pro de la

patria. En esta obra expresó su cerrada convicción de que llegaría una época en que la nación checoeslovaca sería dueña de sus destinos. Komensky tenía razón.

* * *

Corresponden las líneas anteriores al artículo del periódico *El Sol*, destinado a conmemorar el doscientos cincuenta aniversario de la muerte de Comenio. Con este mismo propósito, el BOLETÍN reproduce a continuación algunos capítulos de una de las más conocidas obras de Comenio, la *Janua linguarum reserata* (*La Puerta de las lenguas abierta*), que, con la *Didactica magna* y el *Orbis pictus*, forman la lista de las que tienen mayor interés pedagógico en la enorme producción de Comenio.

Dice Buisson, hablando de la *Didactica magna*, que es, sin disputa, uno de los tratados más notables que se han escrito sobre la ciencia de la educación. Todavía hoy, a pesar de las extravagancias de forma y del anticuado aparato escolástico, bajo el cual hay que tener la paciencia de buscar las ideas del autor, esta obra, en ciertos aspectos, parece hecha para nuestro tiempo. El *Orbis pictus* (*El mundo ilustrado*), la obra que más contribuyó a popularizar el nombre de Comenio, es una colección de palabras latinas agrupadas en frases, de modo que el lector recorra sucesivamente todas las ramas de la actividad y de los conocimientos humanos y llegue a enterarse de todo cuanto pueda interesarle en el Universo. La *Janua linguarum reserata* se funda en que, según Comenio, el conocimiento de las palabras sirve al mismo tiempo para adquirir el de las cosas: resolvió, pues, clasificar en un orden metódico todas las cosas del universo, con sus nombres latinos y la traducción en lengua vulgar enfrente, y hacer de este vocabulario general un repertorio universal de los conocimientos, donde el alumno aprendiese al mismo tiempo el latín y la ciencia universal. Recogió ocho mil palabras, con las que hizo mil frases, que distribuyó en cien capítulos, tratando cada

uno de un objeto particular. Los cien capítulos tratan de los elementos, de los metales, de los árboles y de los frutos, de los animales, del cuerpo del hombre y de las enfermedades, de las artes y oficios, de la guerra, de las ciencias, de la religión, etcétera. Esta obra tuvo un éxito prodigioso; el autor mismo nos dice que se hicieron ediciones en doce de las principales lenguas de Europa, y, además, en árabe, turco, persa y chino.

La edición española, de que reproducimos algunos capítulos, fué publicada en Amsterdam en 1661 (1), y la ha reimpresso en 1915 M. Ch. Deblay, en el tomo XXXV, número 87, de la *Revue Hispanique*, para comentarla filológicamente, bajo cuyo aspecto, según este autor, tiene un interés de primer orden. He aquí algunos de sus capítulos:

I.—LA ENTRADA.

1. Guardeos Dios, Letor amigo.
2. Sy me preguntais en que consiste el ser erudito, sabed, en respuesta, que se cifra la erudicion en el conocimiento de las diferencias de las cosas, y poder nombrar y señalar cada una dellas con propiedad.
3. No requiere mas? No cierto que con esto no falta circunstancia.
4. Y el que cumplidamente aprendio los nombres de las cosas naturales y artificiales, echó los fundamentos mas seguros y la basa mas firme a la ciencia y dotrina.
5. Bien; pero esso, por dicha, tendrá dificultad y se conseguirá raras veces.
6. Es assi, quando se emprende violentando el gusto, o presuponiendo impossible el progreso, con que, precediendo o concebido aquel miedo, apoderandose del ánimo aquel temor, se acobarda la capacidad y el discurso.
7. Vltimamente toda la dificultad as-

sombrará en los principios, y la aspereza impedirá la entrada.

8. Y es nuevo, acaço, que las figuras de los caracteres y sus compassadas formas parescan a los niños, quando empieçan, monstruos horrendos y admirables portentos a la primera vista.

9. Pero aplicándose, con vn pequeño estudio y no mucho trabajo, conocen que es juego y materia de burla aquel assombro.

10. Lo mismo succede en todo generalmente, que los exteriores antes del exercicio parecen escabrosos y difíciles.

11. Con todo, toda via, no obstante, sin embargo, si os entrais al acto o la especulacion, no hay cosa que no se sugete al ingenio del hombre y quepa en su entendimiento.

12. Y el que dessea saber, supo todo, que la continua dilijencia es cierto medio de la perfecta ciencia.

13. Por tanto, no dexeis el trabajo; continuad el estudioso afan, qualquiera que seais, o habil o lerdo; proseguid, os encargo, con esperança, y no entreis desalentado en desesperacion, que no os lo permito.

14. Aqui os presento vna obra bien corta.

15. Pero comprehende el mundo entero, y esto sin vanagloria o jactancia, pues os muestro en ella por compendio, cumplidamente y sin defecto, las flores y frases de las lenguas Latina, Francesa, Española, Italiana y Alemana de que se compone este brebe sumario.

16. Reconoced, pues, tantead, repasad y reolved estas pocas hojas o páginas.

17. Que con sola esta prevencion o diligencia os hallareis advertido, sin nubes, e iluminado para el estudio de las humanas y amenas letras que este contexto mismo os pondrá delante.

LXVIII.—DE LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA O INSTRUCCIÓN.

724. Supuesto que se reconoce y se sabe que los hombres de letras, los eruditos, los letrados, estan aptos, hábiles y

(1) *J. A. Comenii Janua linguarum reserata quinque linguis. Tertia Editione accurata emendata atque correctata. Cum interpretatione Hispanica G. R. Ansteldani. Apud Ludovicum et Danielem Elzevirios MDCLXI Cum gratia et privilegio Sacrae Caesareae Majestatis. in-8.º, X-863 pp.*

capazes para todo, y, al contrario, que los idiotas y legos son de poco util a esta sociedad y congregación humana, se necesita, conviene que haya, es justo que se instituyan o funden escuelas, donde los rudos, los ignorantes y los que no saben se enseñen, capaciten y dotrinen.

725. No son estas cosas de tormento (como falsamente imaginan, sienten y juzgan los necios, locos, insensatos y fatuos), pero vn passatiempo, vn entretenimiento, vna deleitosa ocupacion, y mas, si vn discipulo docil, ingenioso y blando topa vn maestro ciente, docto, erudito, prudente, cuerdo, y, porque lo diga en vna palabra, apacible y benevolamente sabio.

726. Porque si aquel (digo el estudiante) aprende con voluntad, es desseoso de saber, pregunta, inquiere y especula con curiosidad y escucha con atencion, y este, a saber, el maestro, enseña de buena gana y con gusto, informa y responde a proposito, con metodo y providencia, y continuamente los exercita y les va acumulando doctrina, es recíproca y comun la delectacion, el agrado y la satisfacion de vno y otro.

277. Los rectores, los maestros, los decuriones y los pedagogos o passantes deven atender mucho a esto, remirarse en lo dicho, respeto o por causa de sus salarios, estipendios y gages.

728. Con todo, a la enseñanza se deve añadir el castigo, conviene que se aunen la doctrina y la deciplina, a saber, la amonestacion y la palmatoria, la reprehension y advertencia, con el açote y la correa; porque la desvergüença, el descaro, la libertad y el desafuero o la negligencia, pereza o ronceria no se vaya entrando sin sentir y con dissimulo o por habito.

729. El que no se acuerda de la reprehension, menosprecia las amonestaciones, no hace caso de las advertencias, olvida los consejos y documentos o los tiene en poco, pague la pena, sea castigado, sienta el açote, experimente la vara.

730. El preceptor, el maestro, el lector o cathedratico, tiene su cathedra, a que sube para leer o enseñar; pero los estudiantes, los discipulos, se acomodan, se sientan en bancos o escaños.

731. Escribimos sobre el papel o el pergamino, limpio, no manchado, ni que passe, no en papel de estraça (más propio para alcatazes o papeliços de especias), con la pluma que cortamos, tajamos, afinamos y templamos con el cuchillejo o cañivete y puntilla, abriendole la raja o hendiendo la punta como conviene; el papel o los pergaminos se venden, ya por hojas, ya por cueros, ya por manos o libros, ya por resmas. Solemos tambien escribir sobre membranas o telas; pero en las tablillas o otras láminas acostumbran entallar, abrir y gravar las letras o señalarlas con el punçon, buril o puntero, para que se puedan cegar o cassar.

732. El maestro o decurion dicta, el discípulo con la pluma escribe, toma la postila, y aquel mostrandole los errores o las faltas, las corrige y emienda, notando y señalando lo que está mal hecho, a fin de que lo mal aprehendido se dexee, el vicio se quite.

733. Lo que decorares, encargares a la memoria, estudiares para tenello de caveça, leelo, repassalo muchas veces y repítelo a menudo; no lo veas de carrera, al buelo y como de enquentro o por demas, por cumplir la obligacion, pero con propension, considerando y recapacitando las materias, que con esto quedará impresso y como gravado en la memoria. Los principiantes deven reputar digno de gloria y palma tomar de memoria el contexto de los libros sagrados, de la Escripura sancta.

734. La repeticion es, o se haze, con voz baxa, entre sí o callandico, pero la recitacion o relacion de lo estudiado, con voz clara, inteligible y despierta. El examen, o es de cada día, de todos los días, ordinario o extraordinario y de tiempo a tiempo.

735. Si quereis hazer felices progressos en el estudio, luzir y aprovecharos dichosamente, referid y comunicad con otros, sin dilacion, aquello que haveis aprehendido o comprehendido y alcançado.

736. Seros ha de grande importancia, muy conveniente y loable, imitar a los que os enseñan, seguir los passos de los maestros y los doctos, como tambien emular y

competir con los discípulos y estudiosos que concurrieren en vuestra aula.

737. De las escuelas vulgares, triviales y menores, que deven frequentarse con diligencia, por capacitarse mejor en los rudimentos, van los estudiantes por sus grados y conforme al orden promoviendo y pasando a las classes o colegios, destos mayores y mas difíciles; de allí entran a las academias y universidades, donde los gradúan de bachilleres, maestros en artes, licenciados y doctores.

LXIX.—DEL ESTUDIO O LUGAR PROPIO PARA EL.

738. El lugar conveniente, propio y necesario para las musas, para la meditacion y buen logro de los estudios, es la soledad, el solitario, desviado de rumores, turba e inquietud, retirado del comercio de la gente, o a lo menos en lo mas recondito y apartado de la casa, donde el estudioso, el hombre de letras o curioso dellas, tendrá su libreria, cathedra o lugar eminente, su tintero, escrivania y caja de plumas, con su cuchillo, cañivete o puntilla y todo recaudo del escriptorio, que estas son las armas de quien estudia.

739. Trate bien y con limpieza sus libros, y no se funde en que sean mas, sino mejores; no cure mucho de la cantidad, pero de la calidad; no muchos en numero, si escogidos en la doctrina y provechosos para la ciencia.

740. Porque dezidme, os ruego: de que sirve multitud de volumenes y thomos, cuyos indices y tablas, o aun el cathalogo, no ha leído o apenas repassó el que los posee, apenas lo leyó el dueño?

741. No los manche con borrones; puede, pero, bien se le permite, señalarlos y anotarlos con sus estrellas o notas y marcas al margen, para remenicencia de lo que ha leído o medio mas facil de hallar lo que ya vio; antes se le aprueva, porque es vn socorro grande de la memoria.

742. Si algo os cae, o os ocurre, no consintais que se os desvanezca, olvide o passe, pero al instante lo deveis anotar o escribir, y aun disponer el concepto y alar-

garle, no en papelillos bolantes, pero en el memorial o quaderno, y de allí passarlo al instante a vuestro diario o jornal, que de continuo deve estar a la mano o en vuestra presencia y delante de los ojos.

743. Los que se desvelan para el estudio y gastan parte de la noche sobre los libros, velando a la luz, deven usar de la de azeite o cera, y esta es mas propia y menos nociva que la de sevo, y para encendella a todas horas, o quando se quiere, necessita de tener prompto el eslabon y la yesca, la piedra y las pajuelas o tomentos para tomar el fuego y avivalle.

744. Las teas humean, hazen humo.

745. El candil o candelero deve estar colgado o en alto; la plancheta, lamina, guarda luz o sombrero ha de ser verde; las espaviladeras esten promptas, y espavila a menudo, porque la luz no se obscurezca, y porque no se manche algo ponlas a parte, y porque no huela mal, amata la pavesa.

746. El que huviere de salir de noche no lleve la luz sin lanterna o linterna, porque la de los fachos o fogotes no es segura, no hay que hazer mucha confiança en ellos.

«ENSAYOS» DE BACON (1)

I.—De la verdad.

«¿Qué es la verdad?», preguntaba irónicamente Pilatos, sin que pretendiera con ello obtener una respuesta. Ciertamente hay quien se complace en la vaguedad, y, por afectación de libre albedrío, lo mismo en pensar que en obrar, considera como ligadura el sostener una creencia. Y aunque la secta de los filósofos de este género desapareció, quedan todavía algunos espíritus fluctuantes que padecen de las mismas venas, si bien no corre por ellas tanta sangre como por las de los antiguos. Pero lo

(1) El canciller inglés Francisco Bacon (1561-1626) abre la serie de los filósofos modernos. No ha escrito especialmente sobre cuestiones de educación; pero en sus *Ensayos* se encuentran pasajes de gran valor para la Pedagogía. El método inductivo o experimental, que se ha llamado baconiano, aplicado por él a la Filosofía, pasó después a la ciencia de la educación.

que favorece la mentira no es sólo la dificultad y el trabajo que los hombres encuentran para buscar la verdad, ni tampoco el que ésta se imponga a su pensamiento una vez encontrada, sino un amor natural, aunque malsano, hacia la mentira en sí misma. Al examinar esta cuestión, un filósofo de las últimas escuelas griegas no llega a comprender qué es lo que hay en la mentira para que los hombres la amen, ya que no es porque les procure placer, como a los poetas, ni porque les traiga provecho, como a los mercaderes, sino por el gusto mismo de la mentira. Nada puedo decir de esto. Pero la verdad es una abierta y desnuda luz del día que no pone de manifiesto tan pomposa y lisonjeramente las máscaras, bufonerías y triunfos del mundo como la luz de las candilejas. Tal vez la verdad pueda alcanzar el precio de una perla que luce más con el día; pero no llegará a valer lo que un diamante o un carbunclo, que brillan mejor con variadas luces. Una mezcla de mentira añade siempre placer, porque, ¿dudará nadie de que si se pudieran arrancar como se quisiese del alma de los hombres las opiniones vanas, las esperanzas lisonjeras, las apreciaciones falsas, las fantasías y otras cosas semejantes, no quedarían los espíritus de muchos de aquéllos hechos un guiñapo, llenos de melancolía y malestar y descontentos de sí mismos? Uno de los Padres de la Iglesia llamó con gran severidad a la poesía *vinum dæmonum*, porque sacia la imaginación y no es sino la sombra de una mentira.

Aunque no es la mentira que hace daño la que pasa a través del espíritu, sino la que penetra en él y allí se aposenta, tal como la de que antes hablamos. Pero sean como quiera estas cosas en los juicios y en los afectos depravados de los hombres, sin embargo, la verdad, único juez de sí misma, enseña que la investigación de la verdad, que consiste en hacerle el amor o la corte; el conocimiento de la verdad, o sea su presencia, y la fe en la verdad, que es gozar de ella, constituyen el bien supremo de la naturaleza humana. La primera creación de Dios, entre las obras de los

siete días, fué la luz del sentido; la última fué la luz de la razón, y desde entonces, la labor de Su Sábado es siempre la iluminación de su Espíritu. Primeramente exhaló luz sobre la faz de la materia o caos, luego exhaló luz dentro de la faz del hombre, y todavía El exhala e inspira luz dentro de la faz de sus escogidos. El poeta (1), ornato de aquella secta que fué, por otra parte, inferior a las demás, dijo excelentemente: «Es un placer estar sobre la costa y ver los barcos combatidos por el mar; un placer estar en la ventana de un castillo y ver una batalla y sus riesgos allá abajo; ¡pero no hay placer comparable a estar en la ciudadela de la verdad, cima inexpugnable, donde el aire es siempre claro y sereno, y ver desde allí los errores, extravíos, nieblas y tempestades abajo en el valle!» Con tal de que esta mirada sea piadosa y no engreída o soberbia. Ciertamente que es tener el cielo en la tierra si el espíritu del hombre se mueve por la caridad, confía en la Providencia y gira sobre los polos de la verdad.

Pasando de la verdad teológica y filosófica a la verdad en asuntos sociales, habrá que reconocer, aun por aquellos que no lo practican, que una conducta clara y franca es el honor de la naturaleza humana, y que una mezcla de falsedad es como la aleación al acuñar el oro y la plata: que puede hacer que el metal se trabaje mejor, pero lo degrada. Porque estos andares tortuosos y sinuosos son las vueltas y revueltas de la serpiente que camina rastreadamente sobre el vientre y no sobre los pies. No hay vicio que cubra al hombre de tanta vergüenza como el encontrar que es falso y pérfido. Y por esto Montaigne dijo bellamente, al investigar la razón de por qué la palabra mentira es una deshonra tal y una tan odiosa imputación, que: «Si se considera bien, tanto importa decir que un hombre miente como que es retador de Dios y cobarde ante los hombres. Porque una mentira desafía a Dios y se apoca ante los hombres.» Seguramente no es posible expresar de un modo más alto lo perverso

(1) Se refiere a Lucrecio.—(N. del T.)

de la falsedad y de la violación de la fe sino diciendo que será este el último toque para precipitar los juicios de Dios sobre las generaciones humanas; puesto que ya se anunció que cuando Cristo viniese «No encontraría fe sobre la tierra».

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

por Adolfo Gil y Morte,

Catedrático de la Universidad de Valencia.

(Conclusión.)

Conjuntamente con esta función removedora, y posiblemente renovadora, de la autonomía, ha de producir ésta en las Universidades otro efecto que puede tener una gran trascendencia. Aludo a la separación de las funciones docente y examinadora, hasta hoy encomendadas a unas mismas personas, con detrimento de la primera, porque la obliga a tener como objetivo principal el que ha de ser siempre motivo secundario en la enseñanza universitaria, esto es, la preparación profesional, y con desmoralización de la segunda, porque erige en juez en el acto del examen al que ha sido parte y aun primer actor en el proceso de la enseñanza. Cuando los catedráticos tengan sólo a su cargo la función docente, habrán de poner mayor esmero en el desempeño de esa única misión que se les confía, y las relaciones entre profesores y alumnos perderán la acritud que hoy tienen, trocándose en relaciones de tono fraternal, que es el conveniente entre los que en común colaboran en la investigación de la verdad, en el desenvolvimiento metódico de las facultades mentales y en la adquisición de conocimientos que otros elaboraron...

El sentimiento de la responsabilidad, como cualquier otro sentimiento, conduce a la acción cuando alcanza un grado de viveza suficiente para remover desde el

primer momento una buena parte de los obstáculos, pero conduce también al desaliento cuando, por atenuada sensibilidad del cuerpo, surge con escaso impulso, dando la sensación previa de la esterilidad del esfuerzo, o cuando la reflexión le advierte que hay desproporción evidente entre la exigua fuerza disponible y la excesiva carga que sobre esa fuerza gravita.

Aligerar esa carga es acto de reparación y es deber imperioso del Estado, porque él contribuyó con su descuidada y desdichada tutela al aumento de aquella carga, y porque aunque estuviese limpio de toda responsabilidad material, asumiría una gran responsabilidad moral decretando la emancipación del pupilo sin proveer a éste de los medios que le son necesarios para establecerse y para llevar una vida decorosa, y aun espléndida, en el orden de los recursos pecuniarios. Y hay que reconocer que en este respecto, el decreto de autonomía es deficientísimo, y que, por ello, es casi seguro que ha de abocar al descrédito y al fracaso de la Universidad emancipada. Porque es de observar que ese decreto concede recursos económicos, más bien escasos que holgados, para la marcha ordinaria de la enseñanza, pero no prevé las necesidades extraordinarias del acto de la emancipación, y pretende que la institución docente superior siga instalada en los mismos edificios antihigiénicos, insuficientes e indecorosos donde hasta hoy languidieron las Universidades, y desea que el mobiliario, incómodo, repulsivo y mezquino, no se cambie, e impone la más sórdida pobreza en los laboratorios, en los seminarios, en las bibliotecas, en las clínicas, en la obra de extensión universitaria y, más en general, en el material docente, sin pensar que todos estos medios de trabajo, aun instalándose con esplendidez en los comienzos, resultan bien pronto insuficientes, por el natural deterioro y por las nuevas exigencias que el progreso científico impone...

Y pensar que nuestras Universidades han de mejorar rápida e intensamente conservándolas sobre esa base de pobreza es alimentar de ilusiones el pensamiento...

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

¿Se producirá, en estas desventajosas condiciones del medio externo, una verdadera selección del Profesorado, que es condición previa absolutamente necesaria para el resurgimiento, sería más propio decir para el nacimiento de la Universidad española? Hay más probabilidades en contra que en favor, y si, afortunadamente, se obtuviese aquella selección en una Universidad dada, sería porque en ella se había alcanzado aquel grado de madurez que hacía inminente, con autonomía o sin ella, la renovación del ambiente universitario.

La verdadera selección comprende dos acciones, que sería bueno que se desenvolviesen simultáneamente y que quedasen completadas en breve tiempo, pues la lentitud en el procedimiento comprometería el éxito. Son las dichas dos acciones: 1.^a, la eliminación de los profesores que por cansancio o por rutina no han de poder adaptarse a las nuevas condiciones universitarias, las cuales suponen, comparadas con las actuales, una mayor actividad docente y un cambio radical en los procedimientos pedagógicos; y la 2.^a, la sustitución de esos catedráticos por otros bien entrenados en el aspecto científico, en sus respectivas disciplinas, y, lo que es más importante, bien orientados en la dirección que ha de tomar sin demora la enseñanza universitaria. La acción iniciadora ha debido prepararse, no consumarse airadamente, en el proyecto de autonomía, concediendo títulos honoríficos y ventajas materiales para la jubilación a los profesores que se sintiesen inclinados a renunciar a la vida activa docente.

La sustitución de los profesores eliminados no debe ser función asumida por el Poder público, ni siquiera planeada por éste en esa su disposición testamentaria que suprime la tutela que hasta el presente ejerció. La menor tentativa en este sentido sería una merma caprichosa de las atribuciones que la autonomía confiara a las Universidades, o implicaría una desconfianza inmotivada respecto de la plena capacidad de aquellos organismos para el desempeño de su misión. Y sin el reconocimiento explícito de esa capacidad, no po-

drá nunca exigirse la plena responsabilidad por las acciones y por las omisiones, ni podrán tampoco despertarse los estímulos para la acción docente y las emulaciones nobles para que cada Universidad aspire a ocupar el primer término en la comparación de los resultados obtenidos por todas ellas. Mucho y muy malo podría fundadamente temerse de las Universidades actuales si se les reconociese el derecho a elegir su personal docente, aunque no sería tal vez más ni peor que lo que lleva anotado en su haber el vigente sistema de provisión de cátedras y auxiliares. Mas al apuntar temores, que algunos tienen por evidentes, sobre los resultados de la elección del personal por las propias Universidades, se olvida que éstas han de hacer uso de esa atribución después de haber nacido a una nueva vida, en la cual la acción colectiva se sobrepone a toda mira personal...

Esta misma acertada selección en el Profesorado es la condición fundamental de la verdadera renovación provechosa de la enseñanza universitaria. Con ella, la nueva Universidad marchará, con paso vacilante al principio y con paso firme poco después, por el camino que conduce a la formación de un organismo capacitado para llenar la triple función de creador de ciencia, de organizador de enseñanza técnica y de instructor y educador de muchedumbres...

En este respecto, mi convicción se afirma cada vez más. Cualquiera reforma que se lleve a la Universidad que no vaya precedida, o acompañada en término perentorio, de la renovación de una buena parte del Profesorado será completamente estéril, dejando por añadidura la falsa sensación de que nuestras instituciones docentes superiores son irreformables.

Y si la selección se produjese de un modo adecuado en la cuantía y en el tiempo, es de presumir también que acertaría la Universidad a darse un rector que poseyese dotes de pedagogo y de capacidad organizadora, de las cuales dotes ha de necesitar en mayor grado que de la competencia técnica. Hasta pudiera resultar ventajoso en algún caso buscar esa capacidad

organizadora fuera del Profesorado, si el elegido hubiese mostrado, además del talento organizador, un decidido interés por la enseñanza, y hubiese alcanzado representación social bastante para aportar cooperaciones en el orden económico y apoyos en el respecto moral que mejorasen la obra universitaria. En cambio, las Facultades elegirían sus decanos dentro de los Claustros de las respectivas Facultades, con miras a la competencia técnica del elegido, pues técnicas son las principales funciones que han de serle encomendadas, y sin conceder importancia preponderante a la antigüedad, a la cual con harta frecuencia van asociados desmayos de la voluntad que incapacitan para la función directiva.

Otra de las omisiones trascendentales en que ha incurrido la reforma autonómica es la de no haber fijado las condiciones de suficiencia que hayan de acreditarse en el acto del ingreso en la enseñanza universitaria. Acaso el legislador creyó que estos menesteres debían reservarse a la propia Universidad, que los haría parte integrante de su estatutos.

Los que vivimos consagrados a la enseñanza superior hemos presenciado con inmensa pena los estériles esfuerzos que hacen para aprender los alumnos universitarios con deficiencias de preparación en la enseñanza secundaria y con vicios lamentables en la disciplina mental. Esas deficiencias y esos vicios afectan a la mayoría de los alumnos que pasan por nuestras aulas, y acusan, por tanto, defectos de la segunda enseñanza, que nosotros, los profesores universitarios, no podemos corregir, y que la experiencia nos muestra que se subsanan en los cursos preparatorios que se dan en las Facultades de Filosofía y Ciencias. Y como es de creer que la reforma eficaz de la enseñanza secundaria, más difícil de mejorar que la enseñanza superior, tarde en producirse, mientras ese momento remoto llega, hay que pedir al examen de ingreso en las Facultades la selección de los estudiantes, que es tan necesaria como la selección de los profesores. También aquella selección ha de mirar

más a la capacidad mental que a la cultura, porque las lagunas de la cultura son más fáciles de subsanar que los defectos de la capacidad.

En relación estrecha con la cultura y la capacidad se halla la edad del estudiante al comenzar sus estudios universitarios. Algunos de mis compañeros en el Profesorado son partidarios de que se fije como edad mínima para ingresar en la Universidad la de 18 a 20 años, que es el término medio de la edad de los estudiantes alemanes y norteamericanos cuando acometen los estudios superiores. Aspiran con ello, y la aspiración es digna de aplauso, a tener en sus aulas estudiantes en un grado ya avanzado de madurez de las facultades mentales y con un sentimiento de plena responsabilidad y de acabada comprensión de las finalidades de la vida en general y de la vida universitaria en particular, circunstancias que hacen del alumno un estudiante por vocación, rudo contraste con nuestros alumnos noveles de la enseñanza superior, poco maduros en el orden intelectual y bastante desorientados en lo que toca a los objetivos que persiguen con sus estudios. Mas precisamente en las dos naciones que buscaron deliberadamente el ingreso tardío de los alumnos en la Universidad, esto es, en los Estados Unidos de la América del Norte y en Alemania, se está operando una reacción en contra del que fué propósito deliberado y punto menos que indiscutible. En los Estados Unidos, la idea que preside al cambio es la de anticipar el término de los estudios universitarios, acortando la duración de la segunda enseñanza, para acrecentar las energías nacionales con el aumento de los años de vida profesional que cada individuo haya de disfrutar después de terminada su carrera; el propósito es, pues, de índole social, acaso con mengua de las conveniencias pedagógicas; y resulta impuesto, más bien que aconsejado, por el rápido incremento de población y por la más rápida intensificación de la vida nacional. En Alemania, la idea rectora del cambio es esencialmente pedagógica y responde al principio en el cual se inspira la llamada

Escuela unificada o método de Manheim; es, a saber: en admitir que en todo niño que ingrese en la escuela primaria, oficial y común para pobres y ricos, con obligación del Estado, de los organismos locales o regionales de proporcionar recursos para becas, hay un posible estudiante universitario en lo futuro, a condición de que ese niño se señale entre sus condiscípulos por la precocidad y por la solidez de su inteligencia, y que al cultivo de esa inteligencia, y al desenvolvimiento del cerebro que la manifiesta hay que dedicar especial cuidado para que llegue pronto y bien, pasando, claro es, por los enseñanzas primaria y secundaria, a la enseñanza superior, o sea, anticipando en definitiva el ingreso en esta enseñanza...

Tampoco la organización autónoma que el Estado da a las Universidades ha debido prescindir de las restricciones que tocan a la fijación de un mínimo de escolaridad. El principio de que la Universidad es un organismo docente ha debido proclamarse por el legislador, porque es la sustancia misma de la enseñanza superior. Cualquiera otra labor que se le asigne, o que ella asuma usando de sus atribuciones, será tarea secundaria y sólo permitida cuando no esté en contraposición con el principio arriba consignado. Y la consecuencia, o más bien, la expresión de esa idea en otros términos, será que para comparecer ante el Tribunal de examen de Estado, que confiere el título que habilita para el ejercicio de una profesión oficial, o para examinarse ante un Tribunal universitario, que adjudica títulos científicos, habrá de acreditarse en ambos casos un mínimo de asistencia a los laboratorios de una o de varias Universidades...

La crítica, que hace un momento se ejercitaba señalando omisiones en el nuevo régimen de autonomía universitaria, ha de apuntar ahora un grave defecto que deriva de la acción. Me refiero a los preceptos minuciosos para constituir las Juntas de Facultad y Claustros universitarios, y en virtud de los cuales preceptos los estudiantes quedan excluidos de las dichas Juntas y de los nombrados Claustros. Una tal ex-

clusión ha de ser de consecuencias lamentables, porque la Universidad no merecerá tal nombre mientras no dignifique a los estudiantes levantándoles al nivel que ocupen los profesores, o, mejor dicho, mientras no dé a los escolares toda clase de facilidades para que ellos, por su propio esfuerzo y sintiéndose apoyados por sus maestros, se eleven a los rangos más altos que otorga la consideración social. Para lograr este objetivo hay que producir en los alumnos la sensación de que la Universidad es su casa propia, que no hay en ella nada que pueda serles indiferente, y que están facultados, y aun obligados, a compartir con los profesores, en verdadera comunidad fraternal, el gobierno de los intereses materiales y morales de la enseñanza...

Al lado de esta libertad de elegir representantes para los organismos docentes, puede y debe actuar la recomendación insistente y los auxilios materiales y morales para que los estudiantes se asocien, constituyendo Corporaciones que tengan como fin primordial el levantar el nivel intelectual y moral de los que las integran, sin perjuicio de acometer otras finalidades importantes, como organización de casas residencias, de excursiones escolares, de deportes, de acción interuniversitaria, de labor extrauniversitaria, de socorros mutuos y asistencia de enfermos, de bibliotecas populares y distribución de los libros de éstas, de conferencias populares, etc. Las Corporaciones así constituidas serían poderosos Centros de educación cívica y de formación de caballeros, tan recomendables por la justeza de sus sentimientos como por la corrección de sus formas, reproduciendo en lo posible el tipo de los Colegios que integran las Universidades inglesas de Cambridge y de Oxford y de algunas norteamericanas, y apartándose un tanto de las Corporaciones y de los Clubs alemanes, basados sobre limitadas restricciones de clase social o sobre estrecho espíritu de secta, y más dedicados al bullicio y al cultivo de las extravagancias que a las labores de reflexión y de educación ciudadana. Los representantes de estas Corporaciones llevarían a los organismos docen-

tes universitarios iniciativas estériles unas veces y útiles en ocasiones, y aportarían lo que vale más que esto, es a saber: las emociones que se contienen en el ambiente de la calle, que sacudirían la pesada maldorra de nuestros Claustros y les obligarían a mantener un contacto no interrumpido con la sociedad, de la cual están al presente divorciados.

De los socios de esas Corporaciones escolares, y en especial de los que las representaron un día en los organismos docentes, saldrían en el porvenir las Asociaciones de exalumnos, verdaderos amigos de la Universidad, a la cual prestarían su concurso después de terminados sus estudios, y que serían nexos múltiples y poderosos entre el instituto de enseñanza superior y los estratos de la sociedad a donde arribaron aquellos exalumnos. Estas Asociaciones tendrían también su representación en el Claustro universitario, al cual aportarían, dentro de la nota progresiva que supone su interés por la enseñanza, un sentido conservador, que es tendencia indefectible de los bien avenidos con la vida, que en conjunción con el impulso renovador procedente de los alumnos, daría la resultante apetecida para la obra universitaria. La representación de los exalumnos no habría de ser nunca superior en número a la que se otorgase a los alumnos para evitar la tendencia sobrado conservadora del Claustro, en todas ocasiones peligrosa, y más peligrosa en nuestras Universidades, tan necesitadas de estímulos para la acción.

Y todavía no estaría completo el Claustro con las representaciones hasta ahora enumeradas. A él deben de integrarse también representantes de las fuerzas vivas, de los intereses más genuinos de la capital del distrito universitario, de la Diputación provincial, del Ayuntamiento, de los bienhechores de la Universidad y de los Centros obreros. Claro está que las funciones de este Claustro extraordinario o pleno no pueden ser funciones propiamente docentes, para las cuales no estaría capacitado, por la complejidad de su composición. Sería convocado para estudiar los

procedimientos, para allegar nuevos recursos, para instituir becas para alumnos pobres, para determinar orientaciones de carácter general en la obra universitaria, para la creación de bibliotecas locales subordinadas a la biblioteca universitaria, para tratar de la fundación de enseñanzas prácticas reclamadas por las necesidades industriales, agrícolas y comerciales de la localidad o de la región, a semejanza de lo que se ha hecho en Birmingham, en Liverpool, en Manchester, en Sheffield, en Leeds, en Bristol y en Reading, y para auxiliar al Claustro universitario propiamente dicho, o sea el formado por profesores y por alumnos, en la labor extrauniversitaria, que requiere personal docente para llevar a todas partes la enseñanza, y que necesita, además, personal auxiliar, especie de ejército protector y de penetración en los diferentes estratos sociales, para que no quede rincón alguno al cual no alcance la obra de instrucción y de educación.

Pero lo que no puede abandonar la Universidad es el cumplimiento del deber social que pone bajo su tutela exclusiva, que nadie le disputa: la instrucción y la educación de las masas. La tarea es ardua, penosa y de éxito incierto; mas por esto mismo digna de un máximo esfuerzo y de una cuidadosa organización, sin ceder ante las dificultades y sin olvidar en ningún momento que se trata de cumplir un deber irrenunciable, al término de cuyo cumplimiento hay un motivo de conveniencia; es a saber: el de hacer que la Universidad sea una institución verdaderamente nacional y que por esto tenga para siempre asegurada su subsistencia, porque en ella vean las masas el foco de donde emanan las luces del saber y el manantial de las corrientes pacificadoras de los disturbios sociales...

Las formas y la organización de este movimiento pedagógico-social han ido cambiando al compás de las mutaciones que se operaban en el medio donde había de actuar aquel movimiento. Inglaterra

ofrece los modelos más acabados de la obra extrauniversitaria y de la adaptación de estos modelos a las necesidades del momento. Comenzó aquella obra, como es sabido, con la iniciativa de la Universidad de Cambridge, en 1873, realizando la llamada Extensión universitaria. El ejemplo de Cambridge fué pronto imitado por los Centros universitarios de Oxford y de Londres...

Las conferencias eran de Filosofía, de Historia y de Arte, es decir, de cultura general, semejante a la que se proporciona a los estudiantes de las Universidades, y tal vez por haberlas dado ese carácter, de escaso interés para la realidad palpitante, prendieron en la clase media y fueron abandonadas por las clases populares. Subsisten todavía, pero en visible y lamentable declinación, aunque ha de reconocerse que han dejado sedimentos de curiosidad científica en todas las capas sociales.

Estas mismas características tienen los Colegios universitarios para obreros, de los cuales el principal es *Ruskin College*, en Oxford, que llevan al seno mismo de la Universidad aristocrática grupos escogidos de obreros, para darles allí, en el mismo ambiente donde se forman los estudiantes adinerados, una cultura general especializada en asuntos económicos y sociales, sin la aspiración de obtener títulos académicos, pues han de reintegrarse, al término de su estancia universitaria, a los talleres, en los cuales es de esperar que sean ellos los jefes de las agrupaciones obreras, que tendrán en lo futuro el sello de espiritualidad que esos jefes sacaron de su convivencia con los graduados de Oxford; esta táctica ha sido calificada de tendenciosa en sentido capitalista por los obreros, que en parte emigraron de *Ruskin College* para fundar un Centro de enseñanza socialista.

No ha sido más próspera la suerte de los *Settlements* universitarios o colonias de intelectuales que fijan su residencia en los barrios más míseros de las grandes ciudades para realizar entre sus habitantes una obra de redención social, de correlación y solidaridad entre pobres y ricos, de espíri-

tu conservador, según las doctrinas de Carlyle y de Ruskin, en la cual se cumplen los deberes que la desigualdad social impone a los más encumbrados. Sin dejar de realizar un fin de cultura, han sido las colonias universitarias más bien instituciones de asistencia y beneficencia sociales, regidas por hombres abnegados, Toynbee y Bernet, entre otros, de profundo sentido religioso y consagrados por entero a los pobres.

Mejor adaptada a las exigencias y a las necesidades del momento está la Asociación para la educación de los obreros (*Worker's Educational Association*), fundada por Alberto Mansbridge en 1903, con el carácter de institución democrática, nacida en el mismo seno de la clase obrera y producto de una alianza entre las organizaciones obreras y las Universidades, que tiene por finalidad pedagógica la educación superior de los trabajadores, con exclusión de todo credo político o religioso, y por finalidad social, la reconciliación de los humildes con las clases elevadas. Está integrada la alianza por la inmensa mayoría de las *Trade Unions*, por muchas cooperativas, por Clubs obreros, de parte de los trabajadores, y por Universidades, escuelas, Asociaciones de maestros, Sociedades literarias y Corporaciones administrativas, de parte de las instituciones educadoras; admite, además, miembros individuales. Estos y las Corporaciones contribuyen con sus cuotas a los gastos de la obra cultural, que está subvencionada por el Ministerio de Educación. Tiene la sede central y el organismo director en Londres y múltiples Centros autónomos encargados de recoger las aspiraciones de los obreros y de proporcionar los medios que las den satisfacción. Dentro de la gran flexibilidad que los ingleses dan a todas sus instituciones se recomienda el tipo de enseñanza que se ha llamado *Tutorial Class* para esa obra, que tiene mucho de instructiva y mucho más de educadora, a semejanza de lo que es tradicional en las Universidades de Inglaterra. Los tutores son designados por un Comité mixto de obreros y profesores que radica en cada Universidad, y se reclutan entre los

profesores universitarios y entre los hombres de ciencia, ajenos a los Claustros, que se prestan voluntariamente a desempeñar ese cometido; hay, además tutores especiales retribuidos al servicio de la Asociación, encargado cada uno de varias clases. La enseñanza versa sobre cultura general, o sea, sobre Literatura y Filosofía, y se especializa luego en Economía política y en Ciencias sociales. Los alumnos son obreros que tienen verdadero deseo de aprender, demostrado por la inscripción voluntaria y por la asiduidad en la labor; se dividen en lotes de unos treinta, para formar con cada lote una clase, lo cual permite que el profesor ejerza una verdadera acción tutorial sobre cada uno de los discípulos. El tono de la enseñanza es familiar, y el alumno puede preguntar a su profesor y hasta discutir con él; abarca aquella enseñanza, comúnmente, un período de tres años, al cabo de los cuales la mayoría de los obreros de ambos sexos alcanza el nivel de los estudiantes que obtienen el título de grado con honores en los establecimientos docentes; se dan algunas conferencias, pocas, en general, para un número crecido de obreros, y en cambio, abundan las lecturas colectivas con comentarios, los trabajos escritos por los alumnos, los préstamos de libros de las bibliotecas circulantes y las visitas a los museos. Durante ese período de tres años se establece una estrecha comunión espiritual, que reduce las distancias que separan en la vida a los intelectuales y a los obreros, y que permite realizar una verdadera obra de educación social, asentada sobre la base de una cultura elevada.

Actualmente, la Asociación para la educación de los obreros se ha sentido demasiado grande para continuar encerrada en el estrecho marco de institución nacional, y se ha convertido, siempre bajo la dirección de Mansbridge, en la Asociación mundial para la educación de los adultos (*The world association for adult education*). Han creído Mansbridge y el núcleo de intelectuales congregados a su alrededor, que el movimiento obrero, rápidamente intensificado al término de la gran gue-

rra europea, señala la oportunidad para educar las masas, en las cuales se ha despertado la conciencia de su inmenso poder y se ha significado el deseo de elevar su cultura para ponerse a tono de la misión que han de cumplir en un porvenir próximo.

En la portada del primer *Boletín* aparece una alocución de tonos notabilísimos, suscrita por Zimmer, y que dice así: «El propósito de la Asociación mundial para la educación de los adultos es combatir la melancólica creencia de que a los hombres y a las mujeres no les queda nada por aprender, y difundir por todos los países y en todas las secciones de la sociedad el sentimiento de admiración y curiosidad y el don de simpatía y compañerismo mutuos que tanto ayuda a llevar la vida. Persigue este propósito tratando de establecer contacto entre todos aquellos, quienes quiera que sean y donde quiera que estén, que rindan culto a la creencia de que el verdadero fin de la educación, para jóvenes y viejos, es la inteligencia y el goce de la vida, y que el hombre ineducado no es el que no sabe leer, ni escribir, ni contar, sino el que camina sin ver ni oír, sin compañía y sin ventura, por las pobladas calles y por los gloriosos espacios abiertos en la infinita peregrinación de la vida».

* * *

Si con todo esto, la renovación universitaria fracasase, habría que reconocer que la Universidad actual no tenía redención posible, y que era obligado prescindir en absoluto de todos los elementos que la integran, para crear instituciones docentes totalmente nuevas en el personal, y hasta en los solares sobre los cuales se edificaran, para tener así sólida garantía de que los gérmenes de infección procedentes de la vieja Universidad no envenenaran la vida de la nueva.

LOS PROBLEMAS DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA⁽¹⁾

por el profesor Martín Navarro,

Del Instituto-Escuela.

I

Puede bien asegurarse que, a primera vista al menos, se tendrá como una paradoja, si acaso no se considera un desatino, esta doble afirmación que, sin otro preámbulo, voy a hacer: que no es probable que se encuentre en nuestra Nación un organismo en que los individuos que lo componen estén más capacitados para desempeñar su función como lo están los profesores de nuestros Institutos de segunda enseñanza, y, sin embargo, no sea fácil hallar otro cuyos resultados sean ciertamente más deplorables.

Como de esta doble afirmación se deriva lógicamente cuanto haya de decirse sobre la existencia y la solución de los problemas que voy a señalar, conviene informar al lector desde un principio respecto a su alcance y significado.

Empiezo por la primera. Por muy alto que se ponga el nivel de la cultura de un bachiller, y por escaso y atrasado que se suponga el bagaje científico del profesorado de segunda enseñanza, no creemos que nadie se atreva a sostener que nuestros profesores de Matemáticas, de Latín, de Geografía, etc., no sepan lo necesario para poder enseñar a sus alumnos lo que creamos que éstos deben aprender en nuestros Institutos. Es cierto que todo el mundo conocerá más de uno y más de dos profesores cuyas enseñanzas sean deficientísimas y cuyos libros de texto estén llenos de lagunas o de párrafos llamativos y pintorescos; que más de uno y más de dos enseñarán como verdades indiscutibles las que ya no lo eran hace medio siglo; que más de uno y más de dos tendrán anquilosado el pensamiento por la repetición mecánica durante docenas de años de teorías o de doctrinas olvidadas o desechadas para la moderna investigación; pero, aun siendo esto así, ¿no se reconocerá por todo el

mundo que piense algo en ello que habrá de tener probablemente mayores lagunas en su cultura científica el profesor de instrucción primaria, que ha de enseñar a sus alumnos la enciclopedia de los conocimientos, o el de la Universidad, que, con la misma o semejante preparación que el de Instituto, ha de dar su enseñanza en el grado más elevado que puede alcanzar en nuestro tiempo?...

Y siendo esto así, ¿cómo ocurre, sin embargo, que de todas las enseñanzas que se dan en nuestro país sea la secundaria la que se juzga por la mayoría de las gentes como la más insuficiente e ineficaz? ¿Cómo puede ser generalmente admitido lo que se dice que es en «todas partes» nuestro «bachiller en artes»? ¿Cómo puede decirse, en fin, sin escándalo de nadie, que un ministro valeroso podría hacer un servicio utilísimo al país librando a los jóvenes del «sarampión» del bachillerato? Porque ¿quién se atrevería a decir cosa semejante de la escuela primaria, ni siquiera de las Universidades?

Es verdad—se dice—que en nuestras escuelas se enseña poco, y comúnmente mal; pero cuando los niños salen de ellas saben leer, escribir y contar; es cierto que no saben mucho nuestros médicos y nuestros farmacéuticos al abandonar las Universidades, pero visitan a los enfermos los unos y preparan las medicinas los otros de modo semejante a como nuestros ingenieros hacen los caminos y los canales y los arquitectos las casas; pero, en cambio, ¿qué han aprendido en sus seis años de estudio nuestros bachilleres? ¿Saben algo de latín? ¿Pueden traducir ni medianamente el francés? ¿Intentarían clasificar una planta o un animal que no sean de los conocidos por todos? ¿Saben muchas más matemáticas de las que se enseñan en las buenas escuelas? ¿Quién les entregaría una tierra para que aplicaran en ella sus conocimientos de agricultura? ¿Quién se guiaría por los informes geográficos que les dieran de cualquier país? ¿Quién tomaría sus enseñanzas de Arte, de Historia, de Psicología o de Literatura? ¿Qué saben entonces? ¿Para qué sirven?

(1) Extractos de los artículos publicados por el autor en *El Imparcial*, a partir del 5-XI-20.

Muchas veces han intentado responder satisfactoriamente a estos severos cargos nuestros profesores. Pero si, como antes se ha hecho con ellos, se comparan nuestros bachilleres con los franceses, los ingleses, los alemanes, etc., no quedaríamos satisfechos. Si se trata de Matemáticas, un bachiller francés o un alemán viene a tener la preparación que entre nosotros se exige para ingresar en las Academias de Ingenieros; si de Literatura, el bachiller inglés, el alemán, y todavía más el francés, conoce, por haberlas estudiado directamente, las obras culminantes de sus clásicos, y están en disposición de escribir un trabajo de crítica literaria de cualquiera de ellas con tal dominio del asunto, que dejaría asombrado al estudiante español; si de Geografía, podrían hablar de las producciones, de las relaciones mercantiles, de las fuentes principales de riqueza de los diversos países y de tantas y tantas cosas más que desconocen nuestros bachilleres; si de lenguas extranjeras, conocen lo necesario de dos vivas para hablarlas y escribirlas con relativa facilidad, y han leído en ellas las obras capitales de su literatura; si de Latín, pueden leer sin diccionario a Virgilio y hasta a Horacio; si de Griego, a Homero y a los trágicos. ¿No basta lo apuntado para que, al leerlo nuestros bachilleres y hasta nuestros profesores, que debieran estar un poco mejor informados de estas cosas, tengan en sus labios una sonrisa de incredulidad?

Sí; ciertamente, nos parece increíble a todos en España que un muchacho salga de los Centros de segunda enseñanza de las demás naciones de Europa con un bagaje científico y literario que envidiarían casi todos nuestros universitarios. Y si ello es así, ¿cabe mayor y más grave censura de nuestro bachillerato? Todavía podríamos oírlo con la serenidad con que los profesores ingleses oyen reproches semejantes si, como el inglés, hubiera empleado el bachiller español, el tiempo que no ha consagrado al estudio, al fortalecimiento corporal o a la educación más noble y refinada de su espíritu. Pero, en este respecto, ¿no es más desastrosa todavía la obra de nuestros Institutos? ¿Qué profesor, fuera de las

contadas excepciones, se cuida y se preocupa de que sus alumnos tengan una vida propiamente higiénica en lo físico y en lo moral? ¿Cuáles claustros tienen establecida sistemática y permanentemente una comunicación con los padres de los alumnos para este fin? ¿Quién, por último, puede estar satisfecho del estado en que se halla la educación de nuestra juventud escolar?

No quiero cansar al lector repitiendo ahora lo que tantas y tantas veces ha sido dicho, y, sobre todo, lo que está en el ánimo de cuantos hayan meditado sobre el estado de nuestra segunda enseñanza, y cerraré estas consideraciones preliminares con esta afirmación categórica, en que se condensa toda mi experiencia profesional: No hay nadie en España, excepción hecha de algún compañero que tenga algún motivo especial para sentirse optimista, que esté conforme con el estado actual de nuestra segunda enseñanza, y muchísimo menos con los resultados que obtenemos con ella.

Ahora bien; si recordamos lo que antes hemos dicho referente a la preparación y a las aptitudes de nuestro profesorado, ¿cómo puede explicarse que, siendo comparable, por su bagaje científico, con el promedio del de otros países, obtenga unos resultados tan pésimos en todos los respectos? En mi opinión, ello es debido, aparte otras causas más complejas, a estas dos razones capitales: a que nuestros profesores no trabajan tanto tiempo, ni con la intensidad que sus similares del Extranjero, ni emplean sus métodos ni sus programas.

En efecto; si recordamos aquí el tiempo que dedican a sus enseñanzas nuestros catedráticos de Instituto, nos quedaremos asombrados. Uno sólo tiene dos clases diarias; cuatro están ocupados seis horas a la semana, y cinco, nueve horas, y de los llamados profesores especiales, alguno, como el de Caligrafía, únicamente tiene tres.

Si comparamos este trabajo con las veintitantas horas semanales que tienen la mayor parte de los profesores ingleses, con las 18 de los alemanes, con las 15 de los franceses—sin recordar las treinta y tan-

tas de algunos suizos—, ¿no nos parecerá una ocupación excesivamente ligera? Y si a ello se agrega que son contados los profesores españoles que se imponen la tarea de revisar los cuadernos y los trabajos de sus alumnos, cuando ésta es la faena más ingrata y pesada de sus compañeros de otras partes, ¿no habrá razón para decir que el catedrático de Instituto de España es el que menos energías consume en el ejercicio de su profesión? Todo esto sin necesidad de tener en cuenta para el caso que, excepción hecha de lo que ocurre en Inglaterra, no hay país alguno que tenga un año escolar tan corto como el nuestro. Bastará recordar, a este respecto, que en Francia llega hasta el 14 de julio, cuando aquí termina en 20 de mayo.

Es, pues, indiscutible que nuestro profesorado trabaja, en un promedio favorable, la mitad de horas que el de los países de enseñanza bien organizada. Y bastará tener en cuenta lo que significaría para el mejoramiento de la nuestra que se dividieran los alumnos en secciones, duplicando o triplicando los cursos, o haciendo con ellos trabajos de laboratorio, lecturas, problemas, etc., para calcular cuánto pierde la cultura de nuestro país por no obligar a un trabajo más intenso al profesorado de nuestros Institutos.

La otra causa que se ha indicado como generadora de la deplorable formación de nuestros bachilleres es la de nuestros malos métodos y nuestros deficientes programas. En efecto: si hay alguna conclusión en que estén conformes todos los que se ocupan en la solución de los problemas de la educación, es en la de la condenación absoluta de la enseñanza teórica y puramente libresca. Si se quitara toda la petulancia que se puede atribuir a las palabras, podría lanzarse el reto de que se citara un solo nombre autorizado de un pedagogo moderno que no haya lanzado sus más enérgicos anatemas contra semejante sistema. ¡Hasta dónde han llegado en su guerra contra el libro de texto los pedagogos que han intentado una renovación de la enseñanza, no es para dicho en cuatro palabras! Bastará para nuestro fin indicar que el libro

de texto, tal como es en España, ha desaparecido o está condenado a desaparecer muy en breve en el mundo civilizado.

Y, sin embargo, si quisiéramos señalar las características fundamentales de nuestra segunda enseñanza, habríamos de indicar como una de las más típicas la de que toda ella estriba en que el alumno se aprenda el texto de cada asignatura, limitándose la función del maestro a hacer más fácil o mejor hecho ese aprendizaje. Así únicamente se explica que un profesor pueda tener en su clase más de 80 y más de 100 alumnos, y que los que no asisten a nuestras cátedras puedan salir «mejor preparados», como suele decirse, en su enseñanza. Afortunadamente para nosotros los catedráticos, no hay en España quien se ocupe de estas «pequeñeces» de la enseñanza; porque, ¿qué mejor argumento pueden presentar en contra nuestra los que miran como un daño la existencia de los Institutos y nos tienen como sus enemigos?

Sin otras reflexiones y razonamientos, bien podemos confesar aquí—más adelante indicaremos las causas y los remedios posibles—, como resumen de todas estas consideraciones, que nuestro profesorado, en general, trabaja poco y trabaja con un mal método o sistema. Y tanta importancia tiene esto último, que podría discutirse si, de no cambiarlo, valdría la pena de que se nos obligara a trabajar más. Porque si hemos de esforzarnos en que los niños se aprendan de memoria todas las excepciones de las reglas del latín o todos los reyes egipcios, asirios y godos, o nos digan sin vacilar las nomenclaturas técnicas de la Historia Natural, etc., bien podríamos dar como buena la ignorancia de nuestros hijos y como santificado nuestro reposo.

Es malo, rematadamente malo, nuestro sistema de enseñanza teórica, abstracta y memorística, y el sistema se agrava y se empeora, porque, por regla harto general, se aplica a enseñar el contenido de un libro que, si por lo caro debiera ser retirado del mercado, por lo inadecuado para la cultura y para la formación intelectual de los estudiantes, debiera arrebatarle airadamente de sus manos.

II

El problema de los libros de texto.— El problema de los libros de texto en la segunda enseñanza tiene varios aspectos, que han quedado inadvertidos, en general, para los que lo han abordado en nuestro país, y que conviene tratar aquí. Porque el argumento que se ha presentado contra ellos ha sido el de que comúnmente son caros y que muchos son rematadamente malos, y esto, aun siendo verdad, no es lo más decisivo para su condenación. Pueden los padres resignarse a pagar un poco más de lo que el Estado les exige por la educación de sus hijos, y ya está resuelto lo primero, y puede el profesor corregir en clase las deficiencias que en los libros advierte, y ya está evitado el mal de lo segundo.

Es claro que todavía puede replicarse que ese recargo pecuniario de la enseñanza ahuyenta más y más a los jóvenes de las clases modestas de nuestros Centros docentes y quita prestigio y autoridad moral al profesorado, que impone la contribución. Sin embargo, con ser ello así, podríamos todos darnos por contentos si el problema no tuviera otras consecuencias más desastrosas. Porque el libro de texto tiene el mal gravísimo, y punto menos que irremediable, de que hace al profesor rutinario al cabo de unos cuantos cursos de repetirlo mecánicamente; lo libra del trabajo vivificador de preparar diariamente sus lecciones, no tanto en lo que respecta al contenido de la enseñanza como en lo que respecta al método y a la forma en que ha de darla para que alcance el máximo de utilidad para sus discípulos, y, por último, le impide realizar el esfuerzo más provechoso en obsequio del estudiante: el de obligarle a la redacción de sus resúmenes de clase y el de corregírselos constantemente.

Es decir, el libro de texto mata, por regla general, todas las iniciativas, todas las aspiraciones y todas las ansias de mejora que pueda aportar en los comienzos de su profesión el catedrático. Y hace más: al abservar el alumno que el profesor no en-

seña más ni otra cosa que lo que el libro contiene, y del modo que en él se contiene, llega al convencimiento absurdo y deplorable de que no hay ni puede haber más ni otra ciencia que la escrita en aquellas páginas que tanto trabajo le costó estampar en su memoria. Y conste que en esto me refiero a los buenos libros y a los maestros laboriosos. ¡Cuánto habrá que agregar cuando se trate de esos libros absurdos, rebosantes de erudición de relleno o plagados de errores, o escritos en lenguaje indescifrable para personas de mucha más capacidad intelectual que la de nuestros pobres estudiantes!

Pues todavía no es todo ello lo peor del influjo del libro de texto en nuestra enseñanza secundaria. Porque a él debe atribuirse en gran parte el estancamiento secular, y parece que irremediable, de nuestro plan de bachillerato. Y la razón es clara: debiendo ser el profesorado secundario el que estuviera clamando constantemente al país y a los legisladores para la imposición urgentísima de su reforma, es el elemento social que más dificultades presenta para realizarla. Y efectivamente: si se trata de crear 100 ó 150 Institutos, que como mínimo son necesarios en nuestro país, no faltarían voces de protesta de la mayor parte de nuestro profesorado, pues ya se han oído muy enérgicas contra los que no radican en las capitales de provincia; si se propone la división del bachillerato, tan generalizada en otros países, será condenada sin examen, por atentatoria a no sabemos qué ideales y qué principios; por último: si algún ministro indica o realiza parcialmente la división de esas cátedras de los grandes Institutos, en donde la acumulación y, mejor dicho, el hacinaamiento de los alumnos hace imposible toda enseñanza racional, no hay para qué decir hasta dónde llega nuestro escándalo.

Si ingenuamente nos preguntamos por qué se oponen muchos de nuestros profesores a que en cada población de relativa importancia haya un Instituto, por qué combatirían con empeño en contra de la creación de ocho o de diez en Madrid y Barcelona y de tres, de dos, en Valencia,

Sevilla, etc., y por qué no tolerarían sin violencia que se dividieran y subdividieran las clases en los de matrícula numerosa hasta que ninguna tuviera más de 30 ó 35 alumnos, no sabríamos qué responder, si no tenemos en cuenta que la disminución de discípulos lleva consigo la disminución o la supresión de la renta del libro. Así únicamente se explica, una vez suprimidos los «derechos de examen», que continúen llamando «buenos Institutos» a los que tienen clases más numerosas, o sea precisamente a los peores, y que sean para nosotros, los profesores, tanto mejores cuanto más malos sean para la formación intelectual y moral de los bachilleres.

Todo esto puede, por consiguiente, resumirse en estas pocas palabras: el libro de texto, tal como lo entendemos en España, representa un interés económico para gran parte del profesorado, interés que con frecuencia es contrario, y a las veces incompatible, con el verdadero de la enseñanza. Y conviene decirlo con entera claridad y para siempre. Si en cualquier país adelantado sería peligroso este dualismo, aun contando con una inspección cuidadosa y eficaz y con una presión del medio social que no toleraría nada que fuera en perjuicio de la cultura y de la preparación científica de la juventud, en el nuestro, en donde su «mal radical», que diría Kant, estriba en su indiferencia para el problema fundamental de la educación, ha de acarrear necesaria e ineludiblemente las consecuencias que lamentamos.

Es preciso, por tanto, que así como para purificar el templo tuvo Jesús que arrojar a golpes a los mercaderes, desterremos de nuestros Centros de enseñanza todo cuanto signifique y represente directa o indirectamente un beneficio económico que no esté ligado con el supremo de la educación.

A grandes males, grandes remedios, y todos debemos pedir el heroico y definitivo de la supresión del libro de texto. Pidamos al Estado una mayor remuneración, si no es suficiente la que se nos da; ofrezcamos un trabajo doble, y si es preciso, triple, del que actualmente se nos exige;

sometamos nuestra labor a una inspección rigurosa y autorizada que testifique en todo momento la bondad de nuestra obra; no regateemos, en suma, cuantos sacrificios se nos demanden; pero extirpemos de raíz esa dolencia, que a la larga ha de matar toda reforma noble e ideal que se proponga de nuestra segunda enseñanza.

¿Y cómo, entonces se nos dirá, se podrá atender a la necesidad de que los alumnos estudien un libro para examinarse? Quede aplazada la respuesta adecuada a esta pregunta para cuando indiquemos los remedios que juzgamos convenientes para acabar con los males actuales.

III

Las vacaciones.—En la revisión de las causas que determinan el escaso resultado de la labor docente de nuestros catedráticos de segunda enseñanza, antes de proponer la reforma del bachillerato que consideramos adecuada para acabar con las deficiencias actuales, conviene señalar la referente a las muchas y excesivamente largas vacaciones que se conceden a nuestros alumnos.

No voy a fijar la atención sobre los días sueltos no festivos y de cumpleaños, en que indebidamente dejamos sin clase a los estudiantes; ni tampoco en las vacaciones de Carnaval, que debieran suprimirse inexorablemente; ni aun siquiera en las de Semana Santa, que habrían de ser de dos o tres días, y no de diez o de doce, como ahora. Vayan dirigidas nuestras reflexiones y comentarios sobre las vacaciones de Pascua y las de final de curso.

Aunque en el montón de disposiciones contradictorias no sea tarea fácil señalar cuándo deban empezar y terminar las primeras de estas vacaciones, puede asegurarse que en pocos Institutos se asistirá a clase el día 15 de diciembre, y en ninguno se volverá antes del 11 de enero. Prácticamente, un mes de descanso.

Pues bien; para los resultado de la enseñanza sería menos malo que el curso fuera dos meses más corto de lo que lo es en la actualidad que no introducir un mes

entero de vagancia en medio él. Nada más pernicioso ha podido idearse para el estudiante que suspender la formación del hábito de la regularidad y la persistencia en el trabajo, que con tanto esfuerzo se ha ido creando en los primeros meses. Y si a ello se agrega que por no fijar los muchachos su atención, en todo ese tiempo, sobre las materias estudiadas las olvidan casi por entero; que el ocio les hace perder la agilidad y la destreza mental que poco a poco iban adquiriendo para la comprensión y para las soluciones de las cuestiones y de los problemas, y, por último, la grave perturbación que un intervalo tan largo acarrea en la exposición metódica y continuada de los programas, se comprenderá bien cuán beneficioso sería para la enseñanza que un ministro tuviera un arranque de energía e impusiera severamente a los alumnos de Instituto unas vacaciones de doce o de quince días.

Se nos dirá que esto no es culpa del profesorado, que éste deplora más que nadie esas prácticas tan perniciosas, también que sería punto menos que imposible que una disposición legal las corrigiera tan fácil y rápidamente. A todo ello puede replicarse que en los Institutos en que los profesores se han propuesto con entera decisión que los alumnos asistan a clase hasta el día 22 de diciembre lo han conseguido siempre, sin grandes violencias.

Lo único que falta en esto, como en tantas otras cosas, es una voluntad firme y decidida para obligar a los estudiantes y a los profesores que no estén dispuestos a cumplir su deber de trabajar, pues sería facilísimo conseguirlo, si se lo propusiera seriamente un ministro, teniendo en la mano la nómina de los unos y las calificaciones de exámenes de los otros.

Pero, con ser tan nefastas como son las vacaciones largas de la Pascua, bien pueden considerarse como insignificantes sus resultados, si se los compara con los que producen las mal llamadas del estío. Aquí sí que no se encuentran palabras prudentes y mesuradas para calificarlas. Porque es inconcebible que exista un país que tolere que, a título de descanso, haya unos

funcionarios que se tomen casi cuatro meses (en algunos Institutos puede prescindirse de la aproximación) de vacaciones y dejen mientras tanto a los jóvenes, cuando más lo necesitan, privados del alimento de la cultura y sumidos en la holganza más corruptora. ¡Nadie diría, si todos no lo supiéramos, que hay autoridades académicas que consienten esta monstruosidad; que hay un Parlamento que puede poner en un momento, y no lo pone, remedio a este abuso; que hay, en fin, una nación que, por ser europea, debe saber el daño irreparable que se causa a una inteligencia que no se la ejercita durante más de cuatro meses, y no se levanta airada contra todos!

Y así es, sin embargo. Desde el 20 de mayo, que el estudiante abandona sus libros, hasta el 2 ó el 3 de octubre, en que sus profesores le indican los que ha de coger de nuevo, lo dejamos entregado a la dulce tarea de olvidar cuanto pudo aprender en los días contados que asistió a clase en el curso anterior, o de arrojar con desdén de la memoria los nombres, las fechas, y a veces los desatinos, que metió en ella a empujones para preparar el malhadado examen. ¿Qué de extraño tiene, con este sistema, que el alumno olvide en el segundo curso casi todo lo que sabía en el primero; que en el tercero haga lo mismo con lo del segundo, y que acabe su bachillerato con las nociones de las últimas asignaturas, para perderlas también al ingresar en la Universidad? ¡Con cuánta razón decía un insigne maestro, al ver estas cosas, que nuestra raza debía ser la más inteligente de Europa y del mundo, cuando no quedaba entontecida!

Afortunadamente, somos muchos los profesores de segunda enseñanza que nos dolemos de este mal, y vaya esta queja de todos nosotros a los que, pudiendo remediarlo, se quedan indiferentes y como sordos.

Que en las poblaciones que lo permita el clima dure el curso hasta el mes de julio, y que comience en la segunda quincena de septiembre; que se hagan los exámenes de los alumnos libres en horas que no

sean de clase; que en los Institutos de matrícula muy crecida se nombren Comisiones examinadoras de catedráticos de los Institutos más cercanos, y, sobre todo, que queden para el verano algunos cursos para la ampliación del conocimiento adquirido en las lenguas vivas, en el dibujo, en la literatura nacional y extranjera, en tantas y tantas otras cosas que no necesiten un gran esfuerzo mental de nuestros alumnos. Que se propongan otras ocupaciones, si éstas parecen poco atinadas: excursiones, visitas a museos, a fábricas, a talleres de todas clases; colonias escolares, viajes a poblaciones importantes; lo que se quiera de tanto como se debe hacer, con tal de que el espíritu del estudiante esté en constante ejercicio, y que nuestros profesores no tomen su ocupación como de menos esfuerzo y empeño que la que tradicionalmente ha atribuído el vulgo a las canonjías.

Es claro que aquí se ofrece inmediatamente el problema respecto de quién se encargará de la misión de hacer cumplir todas esas cosas cuando no exista en los claustros la voluntad necesaria para realizarlas. Tome nota de ella el lector, porque habrá de salirnos al paso constantemente en cuanto se intente acabar con el marasmo en que estudiantes y profesores nos encontramos. Pero si dejamos para después el esfuerzo de presentar una solución, y nos concretamos a resolver el problema de las vacaciones absurdas actuales, no se nos ocurre más que una de estas dos medidas: la de oír a los claustros, para fijar a cada Instituto la duración de sus vacaciones, pues es absurdo equiparar, por causa del clima, al estudiante de Sevilla y Almería con el de Santander y Bilbao, y dar una disposición ministerial análoga a la indicada para las vacaciones de Pascua, y otra, proponer premios en metálico, ventajas para el concurso en las vacantes de las cátedras de otros Institutos, una jubilación más retribuída, etc., a los profesores de aquellos Centros que tengan, en igualdad de condiciones de clima, un año escolar más largo, o realicen con sus alumnos, en verano, una obra más

completa y más beneficiosa para su cultura.

La segunda solución tiene la ventaja sobre la primera de que despertaría entre los profesores y los claustros una viva emulación y hasta una rivalidad para lograr las ventajas que se concedieran, convirtiéndose en celosos vigilantes los unos de los otros. Entonces sí que no les sería tan fácil a los ministros, a los subsecretarios, a los rectores, a los inspectores (si es que los ha habido y todavía los hay), al Consejo de Instrucción pública, a los directores (creo no haber olvidado ninguna autoridad encargada de la inspección de los Institutos) inhibirse, sustraerse, declararse incompetentes para intervenir, y tantos otros modos de no cumplir con su obligación. Entonces, y sólo entonces, es cuando el país sabría cuántos profesores y por cuánto tiempo no asisten a clase durante meses y cursos enteros; cuántos reducen su tarea a tomar la lección de memoria a los alumnos y señalar la siguiente para el día próximo; cuántas licencias injustificadas conceden los directores y los ministros; cuántos no están en clase más de media hora; cuántos dejan de asistir a ella por cualquier pretexto; cuántos... Sería la lista muy larga, y probablemente bochornosa, aunque a ella le agregaremos la de los sacrificios, la devoción, el entusiasmo y la constancia de tantos compañeros que ponen lo más noble y más puro de su alma en su tarea.

Adoptemos sin vacilar la segunda de las medidas, para que, de una vez para siempre, sepamos quiénes constituyen el peso muerto que cada vez nos hunde más y quiénes los que se dan cuenta de que el porvenir de España está en manos de los profesores de segunda enseñanza y obran en consonancia con tan excelsa misión.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Pédagogique.—Paris.

OCTUBRE

La formación profesional en las escuelas primarias superiores, por Lévesque.—Las discusiones recientes han atraído la atención hacia las escuelas primarias superiores. Unos piden su reforma y otros la supresión en favor de una enseñanza técnica más en boga. Después de los liceos y los colegios, las escuelas primarias superiores representan la agrupación escolar más vasta en la enseñanza del segundo grado; sus efectivos actuales son de 60.000 alumnos, próximamente. Ofrece, pues, gran interés la cuestión de su existencia y la de su misión. La enseñanza primaria superior no puede ser una simple continuación de la primaria, porque en la infancia no se plantea el problema del aprendizaje como se plantea en la adolescencia. La clase en que reclutan las escuelas primarias superiores es una clase media: pequeños cultivadores, industriales, artesanos, obreros bien pagados, gentes de profesiones liberales de posición modesta, que quieren asegurar a sus hijos una buena posición media, sin que una escolaridad demasiado larga y demasiado costosa, y los gastos de primera instalación profesional, sobrepujen los recursos familiares. Esta especial clientela pide a la escolaridad primaria superior un oficio, de un grado medio bastante asequible y de una preparación poco costosa. Las escuelas profesionales no aspiran, frente a las escuelas que conceden al aprendizaje una parte casi exclusiva, a proporcionar, lo más pronto posible, a los niños de las clases laboriosas, un ganapán, el aprendizaje puro y simple; para esto sería preferible la granja o la fábrica. Pero el aprendizaje, reducido a sí mismo, no forma en el obrero sino lo *manual*; pone el oficio en la mano, pero no, de un modo suficiente, en la cabeza. Un alto grado de habilidad ma-

nual puede, sobre todo con el desenvolvimiento del maquinismo moderno, coincidir, en un obrero así formado, con la ausencia del pensamiento y del saber, y con una comprensión limitada o nula del conjunto económico a que le liga su trabajo. Aparte de que el aprendizaje industrial sufre una crisis, porque no es fácil hacerle un lugar en el rodaje complicado de la producción, es insuficiente como formación profesional, porque rompe la unidad necesaria del saber y de la profesión, de la ciencia y del trabajo. La escuela primaria superior profesional concede al saber la parte que le corresponde de dos maneras. En primer lugar, da al adolescente, antes de toda especialización profesional, un complemento de instrucción general *modesta*, pero sólida, que constituye su originalidad y asegura a sus alumnos un avance notable sobre sus concurrentes. Esta es la base indispensable para el desenvolvimiento ulterior del espíritu. En segundo lugar, en sus secciones profesionales, al lado de una formación científica de valor innegable, la escuela primaria superior mantiene una preocupación de cultura que la distingue de la enseñanza técnica. Las escuelas primarias superiores no separan la ciencia de la vida ni suprimen en la preparación del oficio la preocupación de la formación del espíritu. La escuela del pueblo será la escuela bien adaptada, pero no estrecha ni apresuradamente especializada; profesional, pero superando la profesión y abriendo horizontes sobre la corporación, la organización, la vida económica y la vida espiritual del mundo moderno. En el estado actual de las cosas, las escuelas primarias superiores profesionales son las más próximas, o, si se quiere, las más alejadas de este ideal. En la formación profesional se funden tres elementos, que el análisis puede distinguir: un aprendizaje, una educación científica y una cultura profesional. El aprendizaje es cuestión de habilidad manual. Se traduce en la escuela por ejercicios prácticos, trabajos manuales, etc. Exige un material. Pide un personal cualificado. El horario concedido a estos trabajos, el material puesto a su

disposición, el reclutamiento y la formación de un Cuerpo docente son las cuestiones iniciales que una reforma tendría que resolver. La educación profesional debe ser una educación científica, la técnica razonada del trabajo, y combinar adecuadamente las horas de enseñanza con los trabajos del taller, de la oficina, de la granja, etc. La ciencia iluminará el oficio, pero serán ciencias aplicadas. No por esto perderán su valor educativo. La cultura profesional ayuda a trabajar mejor y comprender el valor humano de su trabajo. Da la ideología de la profesión, la profunda inteligencia del oficio; es el alma viva y flexible, bajo la técnica impersonal de la obra. Las escuelas primarias superiores están entre la enseñanza superior técnica y la postescolaridad profesional.

La cultura intelectual de los maestros (segundo artículo), por R. Thabault.

Sobre la prueba de aritmética en el título elemental, por A. Braudeau.

La higiene escolar en el Congreso de Strasburgo, por F. Cattier.—El 25 de mayo de 1920 se celebró en Strasburgo el Congreso de las Sociedades científicas de París y de los departamentos. Se trató ampliamente, por los doctores Monod, Thyss-Monod y Monissett, el problema del contagio de la tuberculosis. No se trata sólo de suprimir la causa directa destruyendo el bacilo, sino que es también urgente destruir las causas indirectas que favorecen la eclosión y la evolución de la enfermedad, luchando contra los malos hábitos que abundan en la educación pública, contra las intoxicaciones (alcohol, aire viciado), contra la alimentación escasa y contra la irregularidad o la mala distribución del trabajo y el descanso. El Dr. Monissett propone para la defensa de los niños más especialmente amenazados las *colonias escolares* y los *preventoriums*. Estos últimos son casas de niños destinadas a preservarlos del contagio de padres tuberculosos, o que, momentáneamente anemiados, presentan un terreno favorable a la eclosión de la enfermedad. Las *Obras Graneler*, que colocan a los niños en familia para hacerlos educar en el campo, son cada vez

más difíciles de realizar, por las dificultades actuales de la vida del campesino. En la comunicación presentada por M. Marchoux, se afirma la necesidad de vigilar la salud del maestro al mismo tiempo que la de los escolares. Es indudable que hay casos de contagio en la escuela debidos al maestro tuberculoso. Esto había sido ya mostrado en el Congreso Internacional de la Tuberculosis, en París, en octubre de 1905, por el Dr. Méry, cuando decía: «Para M. Brouardel, una cuarta o una quinta parte de los maestros estarían tuberculosos. N. Weil-Mantou estima esta proporción en un 20 por 100. Los médicos inspectores de las escuelas han protestado contra este porcentaje, demasiado elevado, a su juicio. Pero es muy probable que los médicos escolares de París no conozcan todos los maestros tuberculosos, puesto que no es obligatorio ningún examen individual.» El trabajo del Dr. Jean des Cilleuls se refirió a los inconvenientes de la sedentariedad escolar. Se puede detener el crecimiento del niño y su aumento de peso, disminuir la fuerza muscular y provocar la atrofia de los músculos y la desviación de la columna vertebral, y se pueden provocar los síntomas morbosos de orden general por falta de excitación de los órganos eliminadores. Estos graves inconvenientes es preciso paliarlos con la educación física elemental, cuyo objeto es «desenvolver normalmente las facultades físicas del niño paralelamente con sus facultades mentales, según las leyes fisiológicas del crecimiento, para asegurar así la salud, la vivacidad, el equilibrio nervioso y la robustez del niño, ejerciendo, al mismo tiempo, una acción bienhechora sobre sus cualidades intelectuales y morales. Se ha elaborado un reglamento general basado sobre la obra científica de Georges Demeny y sobre las experiencias practicadas en Joinville. Consta de tres grados generales: un grado elemental, que se dirige a los niños pequeños, a los débiles y a los enfermizos de todas las edades; un grado secundario, para los adolescentes y los adultos, y un grado superior, para los hombres maduros. Con el designio de vulgarizar este método, los maestros, desde

hace varios años, pasan por Joinville, donde reciben direcciones generales y juiciosas acerca de educación física. Por otra parte, se impone una reforma de los programas; es preciso aumentar las horas consagradas a la educación física en su más amplio sentido.

Cuestiones y discusiones: La aritmética por la línea recta, por Sudreau.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia: C. A. al profesorado de las Escuelas Normales y de las escuelas primarias superiores (aspirantes, segunda parte, Letras).—D. BARNÉS.

ENCICLOPEDIA

LOS TRIBUNALES PARA NIÑOS (1)

LEGISLACIÓN ESPAÑOLA SOBRE ESTA MATERIA

por Eugenio Cuello Calón,

Catedrático de la Universidad de Barcelona.

(Conclusión)

La competencia de los Tribunales juveniles debe extenderse a conocer todo género de infracciones cometidas por los menores, no solamente las de mediana y escasa importancia, sino también los delitos de mayor gravedad. Aun cuando muchas legislaciones reservan éstos a los Tribunales ordinarios, declarando competentes a los Tribunales juveniles tan sólo para conocer de los hechos de menor gravedad, yo creo preferible aquel criterio, pues nadie mejor que el juez especialista estará preparado para conocer la psicología del niño y los medios más adecuados para su salvación moral, y precisamente en estos casos más graves es en los que se necesita mayor competencia y experiencia para encontrar el remedio apropiado al menor. Además, el criterio seguido por la mayor parte de las legislaciones, de considerar como incorregibles, o como seres profundamente pervertidos, a los autores de las

infracciones más graves, de los *crímenes* (delitos graves de nuestro Código), y de enviarlos, por tanto, ante los Tribunales ordinarios encargados exclusivamente de funciones represivas, es erróneo, pues la experiencia demuestra que los pequeños delincuentes profesionales, autores de pequeños hurtos, son, generalmente, mucho más corrompidos que otros menores autores de homicidios o de otros delitos de pura gravedad. Si el juez de niños, como es deseable, ha de ser un verdadero especialista, debe ser competente para juzgar todo género de infracciones cometidas por los menores.

Las legislaciones europeas limitan, generalmente, la acción de los Tribunales para niños estrictamente a los niños delincuentes. Por el contrario, los Tribunales norteamericanos se ocupan de todo género de niños abandonados o en peligro moral, de los maltratados, de los que vagan por las calles, etc. El juez de niños, en este país, es su protector, escucha sus quejas, les ayuda con sus consejos y con su autoridad. En América, contra lo que muchos se imaginan, creyendo que la tarea de estas magistraturas se limita puramente a los menores que han cometido delitos, la asistencia y protección de los abandonados es una de las principales misiones del Tribunal juvenil.

Además, en los Estados Unidos, por lo menos en las leyes de no pocos Estados, el término *niño delincuente* tiene tal amplitud, que comprende a todos los niños necesitados de protección y de apoyo moral; así, pues, entre los menores sometidos a la competencia de estos Tribunales especiales, hay muchos que nunca han delinquido en el sentido legal de la palabra. Por ejemplo, la ley del Estado de Colorado, relativa a la delincuencia juvenil, dice:

«Las palabras *niño delincuente* se aplican a todos los niños de 16 años, o menores de esta edad, que violen alguna ley del Estado o alguna ordenanza de una ciudad o aldea, o al que es incorregible; a los que a sabiendas se asocian con ladrones o con personas viciosas o inmorales, o cuando se desarrolla en un ambiente de holgazanería

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

y de delincuencia, o cuando, a sabiendas, visita o entra en casas de mala reputación, o cuando, a sabiendas, frecuenta o visita casas de juego, o frecuenta o visita cafés, o despachos de licores, o casas públicas de juego o de apuestas, o vaga por las calles durante la noche sin poder justificar una ocupación legítima, o vaga cerca de las vías de los ferrocarriles o en los patios de las estaciones, o sube a un tren en marcha, o monta fraudulentamente en un vagón o locomotora, o emplea habitualmente un lenguaje vil, obsceno, vulgar, profano o indecente, o se hace culpable de una conducta inmoral en un lugar público o en las cercanías de una escuela.»

Análogo es el sentido de la designación *niño delincuente* en otras leyes norteamericanas. Todos éstos caen en América dentro de la jurisdicción de los Tribunales juveniles.

La extensión de la competencia de estos Tribunales a todos los menores abandonados o en peligro moral exigiría, sin duda, una centralización de funciones, que harían del juez de niños no sólo el magistrado penal, sino el magistrado de la infancia, y sería menester, en aquellos países que realizaran esta concepción, la creación de una legislación, como el *Children Act* de 1908, como el proyecto italiano de Código de la Infancia, como algunas leyes de Norte América—como la ley del Estado de Vermont de 25 de enero de 1913 (1)—, que agrupase todas las disposiciones relativas a la protección y tutela de la infancia necesitada de ellas.

Este es, creo yo, el verdadero sentido del Tribunal juvenil: proteger y tutelar a todos los niños abandonados, maltratados, a todos los menores viciosos, desprovistos

(1) Esta ley lleva el siguiente título: *An Act to define and regulate the treatment and control of dependent and delinquent children; to provide for their disposition, care, education; protection, support, maintenance, punishment, guardianship and adoption; to prescribe the powers and duties of courts, police officers and probation officers with respect thereto; to fix the jurisdiction over juvenile offenders in the provate court and prescribe its powers and procedure in such cases; and to restrict the imprisonment of children.* Este título demuestra la gran amplitud de sus disposiciones.

de apoyo moral, sean o no delincuentes en el sentido legal. El hecho de que el niño haya delinquido, en la mayor parte de los casos no es más que un accidente; muchos menores que aun no han infringido las leyes son más peligrosos y se hallan más necesitados de asistencia reformadora que otros que ya han cometido delitos. Así, pues, la acción paternal del juez no debe limitarse tan sólo a los delincuentes; si así sucediera, quedarían fuera de su esfera de acción precisamente aquellos más necesitados de su benéfica intervención.

También sería conveniente confiar a estas jurisdicciones especiales competencia para intervenir en los asuntos civiles (tutela de hijos naturales, corrección paterna, pérdida o suspensión de la patria potestad, etc.) de los menores que comparecen ante ellas. El primer Congreso Internacional de Tribunales para niños (1) y el primer Congreso Internacional de Protección a la Infancia (Bruselas, 1913) (2) formularon votos favorables a ese criterio.

Pero esto ya se practica en Alemania. En este país, el juez de niños, cargo ejercido por el juez del Tribunal de primera instancia (*Amtsgericht*), es el encargado del Tribunal de tutelas (*Vormundschaftsgericht*), y a dicho funcionario se someten todas las medidas civiles relativas a los menores, privación de la patria potestad, medidas protectoras respecto de los abandonados por sus padres, etc. Así se encuentran felizmente reunidas y especializadas en una sola persona todas las funciones judiciales respecto de los menores, y en virtud de tal especialización, es natural que estos jueces adquieran una competencia extraordinaria en los asuntos relativos a los niños. También en los Estados Unidos los Tribunales juveniles son competentes para intervenir en las cuestiones puramente civiles relativas a los menores, especialmente en las cuestiones de tutela y guarda de los menores descuidados y

(1) *Actes du Congrès*, página 684.

(2) *Bulletin journalier*, 24 de julio de 1913, página 10.

abandonados (1). Un ejemplo de tan extensa competencia es la ley del Estado de Nueva York, entrada en vigor el 1.º de enero de 1911 en el condado de Monroe.

Y llegamos a uno de los puntos más trascendentales en lo relativo a la organización de estas jurisdicciones; es el referente a las decisiones que puedan adoptar los Tribunales juveniles respecto de los niños que comparezcan ante ellos, y, especialmente, respecto a los niños delincuentes (2). ¿Qué decisiones pueden adoptar estos jueces en la *sentencia*?

¡*Sentencia!* Como dice Henderson, tal palabra está mal empleada. No hay sentencia, dice, en un Tribunal juvenil. El juez es el maestro y el médico: da órdenes y receta; he aquí todo. La influencia de la tradición, añade, se revela, aunque involuntariamente, hasta en el lenguaje de los representantes de este movimiento.

Estas palabras muestran el espíritu de estos Tribunales, espíritu pura y exclusivamente tutelar y protector; por tanto, no encajan en ellos más que medidas educativas y pedagógicas. Con esto queda dicho que se excluyen las medidas penales, las penas propiamente dichas.

No faltan voces, por ventura aisladas, que claman contra el sentido paternal que quiere darse al tratamiento de los niños delincuentes, e impresionados por el espectáculo del creciente aumento de la delincuencia juvenil, piden el empleo del escarmiento y de la severidad como único medio eficaz de la lucha. Garçon, un penalista francés muy conocido, escribe: «La criminalidad juvenil aumenta, las causas de la delincuencia social se multiplican, las antiguas fuerzas morales se descomponen, las religiones pierden su fuerza, los dioses se van... ¿No debería ser, hoy más que nunca, el miedo al gendarme el principio de la prudencia? Hemos visto niños de 14 años convertidos en asesinos. ¿Admitiremos para estos precoces criminales una

«justicia paternal», y, a modo de castigo, nos contentaremos con tirarles de las orejas?... Los pequeños malvados, castigados levemente, están siempre dispuestos a repetir sus hazañas... ¿Quién no ve que esta dulzura, que esta compasión, no son, en realidad, más que una sensiblería ridícula, y que la llaga odiosa de la criminalidad juvenil debe ser curada por hombres enérgicos que no duden en cauterizarla?» (1).

En igual sentido se expresa algún otro autor. De modo que, en opinión de algunos, juristas especialmente, debe aplicarse a los menores delincuentes verdaderas penas.

Examinemos qué clases de penas serían las que, sin falsear su espíritu, podría aplicar un Tribunal juvenil.

Desde luego hay que desechar las de muerte y de prisión de larga duración. En cuanto a las de corta duración, apenas si tienen partidarios. La prisión expone al niño a graves peligros físicos (ocasionados por la falta de movimiento, de aire, de luz, etc.) y morales (corrupción por la pernicioso promiscuidad del régimen en común; estigma vergonzoso que imprime, según la opinión pública, esta pena). Tampoco puede alegarse su saludable efecto intimidativo. «El sentimiento de respeto y de misterio que inspira la idea que tiene el menor de la prisión se pierde en cuanto adquiere en algunos días la experiencia de esas realidades; entonces, la prisión deja de producir sobre su mente un efecto intimidativo, y la represión que parece ejercitar el castigo sobre la tendencia al delito desaparece» (2). La tendencia dominante es contraria, en absoluto, a la imposición de esa pena a los menores, y las legislaciones de varios países procuran evitarla (como el *Children Act*, 102, 551, 2, 3), o prohíben expresamente que los niños sean reclusos en ellas (especialmente en los Estados Unidos; leyes de Pensilvania, de 1901; Colorado, 1899; Illinois, 1899; Vermont, 1913, etc.)

(1) Véase: *The juvenile court as a non criminal institution. The juvenile court as a social institution en Preventive treatment of neglected children.*

(2) Comunicación al primer Congreso internacional de Tribunales para niños. *Actas*, página 145.

(1) *Quelques observations sur le projet de loi relatif aux Tribunaux d'Enfants en Rev. Politique et Parlementaire*, 10 de octubre de 1911.

(2) Douglas Morisson: *Juvenile offenders*, Londres, 1896, página 238

La pena de azotes, que aun se mantiene en ciertos países (en Inglaterra sobre todo por pura tradición, el *Children Act* la acoge; en Dinamarca, Egipto y algún Estado norteamericano), no es aconsejable para los menores. El castigo corporal, según fehacientes datos de psicólogos, de pedagogos y de médicos y de sociólogos, es causa indudable del despertar de sentimientos brutales, de indisciplina y rebeldía (1); es un factor importante del suicidio juvenil (2), y hasta puede desarrollar en los niños impulsos sexuales perversos, no sólo entre los predispuestos, sino aun entre los niños normales (3). Esta es, pues, una medida que, como pena, debe rechazarse (4). Sin embargo, yo no dudaría en admitir los azotes, siempre que su aplicación tuviera un sentido puramente paternal, especialmente si eran los padres, del niño los encargados de aplicar este castigo, aun delante del juez. Aplicada en esta

(1) Véase Proal: *L'education et le suicide des enfants*, París, 1907, página 38.

(2) Según Eulenburg, de 806 suicidios de alumnos de escuelas primarias (desde 1880 a 1903), 316 tuvieron por causa el miedo al castigo corporal; de 310 alumnos de escuelas superiores, 20 tuvieron la misma causa. *Schülerselbstmorde* en *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene*, 1907, I y II; véase también sobre el mismo asunto Baer: *Der Selbstmord in kindlichen Lebensalter*, Leipzig, 1901; Wulffen: *Das Kind, Sein Wesen und seine Entartung*, Berlín, 1913, página 195 y siguientes. Las correcciones corporales impuestas a los niños en las escuelas han determinado en Alemania numerosas protestas; véase Lily Braun: *Die Emanzipation der Kinder*, Munich, 1911; en el mismo sentido Ellen Key: *El siglo de los niños*, traducción española, I, Barcelona, 1906, página 117.

(3) Son numerosos los testimonios en este sentido: uno de los primeros y más conocidos es el Rousseau (*Les Confessions*, parte primera, libro primero). Asnourow, *Passivisme et criminalité* en *Archives d'Antropologie criminelle*, 1899, página 339 y siguientes; Havelock Ellis: *Estudios de psicología sexual. Amor y dolor*, traducción española, Madrid, 1913, página 113; Moll: *The sexual Life of the Child.*, traducción inglesa, Londres, 1912, página 316 y siguientes; Ellen Key: obra citada, I, página 124.

Otro peligro de la pena corporal, observan varios autores, es el desarrollo de impulsos sádicos en los encargados de ejecutar el castigo; Wulffen: *Der Sexual Verbrecher*, Berlin-Gross-Lichterfelde, 1910, página 319 y siguientes; Havelock Ellis: obra citada, página 113; Moll: obra citada, página 317.

(4) En contra de ésta, son de gran interés los argumentos del juez de niños del Tribunal de Old Street, de Londres, Clarke Hall: *The State and the Child*, página 26 y siguientes.

forma la pena corporal, no es propiamente una pena, sino un medio correctivo, y quizá, en algunos casos, hasta un medio terapéutico (1).

La reprensión tampoco es defendible, aplicada como pena, aparte de que no todos los niños tienen el suficiente desarrollo mental para comprender su alcance; además, en concepto de tal pena tendría que inscribirse en el registro penal, inscripción que en el porvenir puede ser origen de graves perjuicios para el menor. Tampoco lo es la multa, pues los niños son generalmente insolventes, y, de hecho, recaería sobre sus padres, y en la mayor parte de los casos, los padres de los menores delincuentes son personas de modestísima situación económica o insolventes por completo; la multa, por consiguiente, no puede ser satisfiecha (2).

Como vemos, las medidas penales no son adecuadas para los niños; su imposición, además de entrañar numerosos inconvenientes, no encaja en el sentido protector dominante en los Tribunales juveniles; éstos, si no han de falsear su espíritu, sólo pueden adoptar medidas educativas y tutelares.

¿Qué medidas serán estas? En los Estados Unidos, en muchos Tribunales, la libertad del juez es tan completa, que la sentencia no ha de fundarse en leyes preexistentes; el juez no está ligado por Código ni ley alguna; goza de un arbitrio absoluto, y, por lo tanto, puede tomar, respecto del menor, aquellas medidas que le parezcan más aconsejables. Sin embargo, las más frecuentemente adoptadas en América, como en Europa — donde no es tan amplio el arbitrio que gozan los jueces de niños —, son: dejar al niño en su propia familia o colocarlo en una familia de garantía, en ambos casos bajo la vigilancia de funcio-

(1) En este sentido, Ferrari: *Si possono punire i bambini?* en *Rivista di Psicologia applicata alla Pedagogia*, 1906, página 289 y siguientes

(2) No deja, sin embargo, de tener partidarios. En los Estados Unidos se aplica con alguna frecuencia. En Massachussetts, la ley permite al juez infantil suspender la sentencia, imponiendo al menor una multa y sometiéndole a la vigilancia de un *probation officer*; éste puede exigir en cualquier momento el pago de la multa.

narios o personas encargadas de esta misión (*probation system, liberté surveillée*); colocación de menores en establecimientos de educación correccional de régimen más o menos severo, según la edad y la perversión del menor (1).

Alguna de estas leyes o proyectos contiene medidas peculiares que no se hallan en los demás (por ejemplo, en el *Children Act*: los azotes, la multa; en el proyecto alemán: la entrega a la autoridad escolar; en el anteproyecto de Código penal suizo: la imposición del arresto escolar, la sumisión a un tratamiento especial, si se trata de anormales, etc.), pero las mencionadas son las más comunes y puede asegurarse que constituyen la base del tratamiento actual de los menores delincuentes.

* * *

En España ya tenemos una ley disponiendo la creación de Tribunales para niños: la ley de Bases de 2 de agosto de 1918.

Mas esta ley no representa el primer esfuerzo hecho en España para introducir estas jurisdicciones infantiles; ya contábamos con tres proyectos de ley, uno de 1912, otro de 1915 y otro de 1917. La ley de Bases citada tiene grandes semejanzas con la «Proposición de ley de Bases sobre organización y atribuciones de Tribunales para niños», presentada por el Sr. Montero Ríos y Villegas a la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia, celebrada en Madrid en abril de 1914. El Real decreto de 25 de noviembre de 1918 publicó el articulado de la ley, y el Real decreto de 10 de julio de 1919 publicó el reglamento (redactado por los Sres. Montero Ríos y Villegas y Trillo y Señoráns) para la aplicación de la ley.

He aquí los principales rasgos de esta ley:

(1) Estas medidas, con más o menos desarrollo, se hallan en todas las leyes y proyectos modernos relativos a la educación correccional de los menores: en el *Children Act*; en la ley belga de 15 de mayo de 1912; en la ley francesa de 22 de julio de 1912; en el proyecto alemán de 1912 relativo al procedimiento respecto de los menores; en el anteproyecto de Código penal suizo (1915); en el proyecto de Código penal peruano de 1918.

Existirán Tribunales para niños en las capitales de provincia y en las cabezas de partido en que existan establecimientos especiales consagrados a la educación de la infancia abandonada y delincuente.

El Tribunal se compondrá de un presidente, que será el juez de primera instancia, y de dos vocales, designados por la Junta de Protección a la Infancia de entre personas idóneas por su práctica pedagógica, o por sus condiciones especiales, o por sus conocimientos profesionales. Actuará como secretario del Tribunal uno de los del Juzgado de primera instancia respectivo.

En las localidades donde haya más de un juez de esta clase, uno de ellos se encargará de esta jurisdicción, y allí donde el número de los menores lo hiciese necesario, se designará un juez especial que ejerza esta jurisdicción exclusivamente. Sin embargo, podrán ser nombrados para el cargo de presidente y suplente del presidente del Tribunal de niños personas extrañas a la carrera judicial.

La competencia de estos Tribunales se extenderá a conocer de los delitos y faltas cometidos por los menores de 15 años; de las faltas comprendidas en los números 5, 6, 7, 8, 9 y 10 del artículo 603 del Código penal; de las faltas a que se refieren las leyes de 26 de julio de 1878 y 23 de julio de 1903; de la suspensión del derecho de los padres o tutores a la guarda y educación de los menores, en los casos a que se refieren los números 5 y 6 del artículo 603 del Código penal; los del artículo 171 del Código civil y del artículo 4.º de la ley de 23 de julio de 1903, y de las infracciones consignadas en el artículo 22 de la ley Provincial.

En los procedimientos para enjuiciar a los delincuentes menores de 15 años, el Tribunal no se someterá a las reglas procesales vigentes; la substanciación se limitará a lo indispensable para puntualizar los hechos en que hayan de fundarse las resoluciones que se adopten, las cuales se limitarán a expresar las medidas que habrán de adoptarse respecto al menor.

Las sesiones se celebrarán en local apar-

te o a horas distintas de aquellas en que se celebren actos judiciales, procurando que carezcan de toda solemnidad.

El Tribunal podrá tomar, respecto del menor, las siguientes medidas:

Dejar al menor al cuidado de su familia.

Entregarlo a otra persona o a una Sociedad tutelar.

Ingresarlo por un tiempo determinado en un establecimiento benéfico de carácter particular o del Estado.

En todos estos casos, excepto en el último, el Tribunal designará un delegado de Protección a la infancia que se encargue de la constante vigilancia del menor y de la persona o Sociedad a cuya custodia haya sido confiado.

Únicamente podrá decretarse el ingreso del menor en un establecimiento del Estado cuando aquél haya ejecutado el acto punible con discernimiento; pero para hacer esta declaración, será preciso que el Tribunal adquiera convencimiento pleno de la evidente perversidad del menor.

Se promoverá, por medio del Consejo superior y de las Juntas provinciales y municipales de Protección a la infancia, la creación de Sociedades tutelares.

Dispone también la ley que, cuando las necesidades del régimen penitenciario lo permitan, se reformará el actual de la Escuela de reforma de Alcalá de Henares, que pasará a depender del Ministerio de la Gobernación, y, dentro de él, del Consejo superior de Protección a la Infancia.

Por último, se dispone que queden derogadas todas las disposiciones que se opongan a lo preceptuado por esta ley.

Esta ley crea un injusto dualismo. Unos niños, los que delincan en las localidades donde haya sido posible la creación de estos Tribunales, por existir en ellas establecimientos especiales consagrados a la educación de la infancia abandonada y delincuente, serán sometidos a medidas puramente tutelares y educativas. Otros, por el contrario, los que delincan en localidades donde no haya tales establecimientos, y tampoco, por consiguiente, Tribunales para niños, continuarán sujetos a las normas represivas del Código penal. Así,

pues, en España tendremos para los delinquentes menores de 15 años dos sistemas completamente contradictorios: para unos, un sistema de pedagogía correccional; para otros, un sistema puramente represivo.

Establece la ley no el juez unipersonal, sino el Tribunal colegiado, con lo cual aparece en oposición con la opinión corriente entre los especialistas, que justifican, con las razones antes expuestas, la conveniencia del juez único, y con el sistema adoptado por la mayor parte de las legislaciones reguladoras de estas jurisdicciones especiales. Por el contrario, me parece digno de elogio que nuestra ley, apartándose también en este punto del común sentir y del criterio legislativo dominante, permita que el cargo de juez de niños pueda ser desempeñado por personas ajenas a la carrera judicial. El juez infantil, más que un jurista, debe ser un psicólogo y un pedagogo; más que problemas jurídicos, tendrá que resolver problemas de educación.

El reglamento para la aplicación de la ley (título II, sección 2.^a) consagra una separación de funciones, a mi juicio censurable. El espíritu de estas jurisdicciones, como más atrás vimos, exige que la instrucción del proceso, para evitar los numerosos inconvenientes que señalaron, se efectúe no por el juez de instrucción ordinario, sino por el juez infantil. Es menester que el juez especialista intervenga inmediatamente en cuanto el niño ha delinquido, puesto que posee una preparación especial que le permitirá realizar la instrucción del proceso en mejores condiciones que el magistrado no especialista. Pues bien; en contra de este criterio, el mencionado reglamento consagra el principio dominante en el derecho procesal aplicable a los adultos, de la separación de funciones entre el instructor y el juzgador. Pase en este derecho con finalidades represivas tal separación tradicional, que aun se sostiene con vigor; pero no tiene razón respecto de los menores, para quienes el derecho represivo ha desaparecido por completo.

Las medidas que pueden adoptar estos Tribunales (dejar al menor al cuidado de su familia, entregarlo a otra persona o a una

Sociedad tutelar, e ingresarlo en un establecimiento del Estado) aparecen considerablemente ampliadas por la disposición del artículo 57 del referido reglamento, que permite al Tribunal adoptar, además de las mencionadas, «todas aquellas medidas complementarias que estime prudentemente favorables a la corrección y educación del menor». Por tanto, si se trata de un menor anormal, necesitado de un tratamiento especial, podrá disponer su internamiento en una institución médicopedagógica..., si existen en España cuando funcionan estos Tribunales.

La ley no ha prescindido por completo, y éste es, en opinión mía, uno de sus aspectos más censurables, del viejo criterio del examen del discernimiento del menor. Su ingreso en establecimientos del Estado (art. 6.º de la ley) únicamente podrá decretarse cuando haya ejecutado el acto punible con discernimiento; pero para hacer esta declaración, será preciso que el Tribunal adquiera convencimiento pleno de la evidente perversidad del menor. La apreciación del discernimiento del menor no tiene sentido alguno en el momento actual, cuando se proclama que el Derecho penal, propiamente dicho ha desaparecido respecto de los menores. Su examen carece actualmente de finalidad. Se comprendía en el antiguo régimen penal —en el del Código, que, aun atenuadas, impone penas a los menores de 15 años—; se explica perfectamente en este régimen basado en una relación de proporción entre el delito y la pena. En este régimen, puramente represivo, la investigación del discernimiento tendía a imponer al delincuente la estricta cantidad de pena, de castigo, que justamente hubiera merecido; se pesaba minuciosamente el grado de libertad y de inteligencia que habían intervenido en la ejecución del hecho punible, para proporcionar a dicho grado la pena justa; a tal grado de libertad y de inteligencia, tal cantidad de pena; tal era la fórmula del viejo Derecho penal. Pero como hoy, por lo menos para los niños, no se habla de penas, y las medidas que se adoptan respecto de ellos no son ni males ni sufrimientos, no habrá

que temer que se abuse de ellas, que se deje correr el fiel de la balanza y se cause un perjuicio al niño. Por tanto, hoy es inútil tal examen, que sólo se proponía evitar un posible abuso.

La prueba de que éste es el sentido en armonía con el nuevo espíritu que preside el tratamiento de los menores delincuentes es que los especialistas en estas cuestiones (Köhne, Baernreither, Von Hamel, Drill, etc.), y un sin fin de Asambleas jurídicas y de ciencias y cuestiones penales (Congresos de la Unión internacional de Derecho penal de Berna, de 1890; de Stuttgart, de 1903; los Congresos de Patronato de Amberes de 1890 y 1894; el Congreso Penitenciario internacional de París de 1895; el Congreso internacional de Antropología criminal de Turín de 1905, etc.) han pedido la abolición de tal examen, y estas peticiones han hallado eco en el Derecho positivo, vigente o en proyecto, de numerosos países. En efecto; la legislación más moderna y progresiva prescinde por completo del examen de discernimiento de los menores; en este sentido se inspiran el Código penal noruego de 1903; el egipcio de 1904; el japonés de 1907; la ley húngara de 30 de julio de 1908; la ley belga de 15 de mayo de 1912, que ha abolido el artículo 72 del Código penal belga relativo al examen del discernimiento del menor; en el anteproyecto de Código penal suizo (redacción de 1915), que hasta para los adolescentes (menores de 14 a 18 años) reemplazará el viejo criterio del examen del discernimiento por la apreciación de su abandono o perversión; en el anteproyecto servio; en el reciente proyecto de 1918 de Código penal peruano, etc., sin contar las leyes americanas, que prescinden también de dicha investigación. Alguna ley o proyecto modernos mantienen todavía el antiguo criterio del discernimiento; pero estas manifestaciones legislativas, que no han sabido desprenderse aún de las viejas fórmulas del Derecho clásico, son muy escasas (la ley francesa de 22 de julio de 1912, el proyecto del Gobierno de Código penal austriaco, pocos más trabajos legislativos podrían citarse), pues no cabe duda que en

este punto la corriente va por el lado opuesto,

¿Qué ha entendido el legislador por *discernimiento*? Ni el Código penal (1), ni la ley de Tribunales para niños lo definen; tampoco lo ha definido la jurisprudencia. ¿Será la capacidad para apreciar la moralidad o inmoralidad del acto? ¿Será el conocimiento de sus consecuencias jurídicas, o la apreciación de su alcance social? Para la ley de Enjuiciamiento criminal, éste equivale a «aptitud para apreciar la criminalidad del hecho» (art. 380 de esta ley). La ley de Tribunales para niños, aun cuando no lo define, parece considerarlo como manifestación de la evidente perversidad del menor. A mi juicio, hubiera sido mejor, sin tocar para nada esa inútil cuestión del discernimiento, disponer el internamiento de los menores más temibles o pervertidos en establecimientos del Estado, en establecimientos disciplinarios (naturalmente con carácter educativo). Este es el sistema del anteproyecto suizo, del servio, que internan a los adolescentes gravemente pervertidos en casas o instituciones de corrección; el de la ley belga de 15 de mayo de 1912 (los menores de 16 años autores de un hecho calificado de crimen o delito, cuando son de una perversidad moral demasiado caracterizada para ser colocados en un establecimiento ordinario de guarda, de educación o de preservación, podrán ser puestos a disposición del Gobierno, para ser internados en un establecimiento disciplinario del Estado, según el art. 22).

El mencionado reglamento para la ejecución de la ley ha colmado, con loable acierto, numerosas lagunas que se observaban en ésta.

Dispone que las sesiones que celebren estos Tribunales, cuando sean enjuiciados los menores de 15 años, no serán públicas, y sólo podrán asistir a ellas los delegados de Protección a la infancia y personas que

obtuvieren especial autorización del Tribunal (art. 63); prohíbe publicar la reseña de estas sesiones (art. 64); prohíbe igualmente, bajo pena de multa, la publicación en la Prensa y hojas sueltas de los retratos de los menores enjuiciados, así como toda estampa o grabado alusivos a los actos que a los menores se atribuyan (art. 65).

Ordena que en el caso de estimarse necesaria la detención de un menor, el juez de instrucción podrá acordarla, pero sin que ingrese nunca en una cárcel o prisión preventiva; para ello será puesto a disposición del presidente del Tribunal de niños (art. 76), y prescribe la entrega provisional del menor, hasta que el presidente del Tribunal de niños resuelva lo más conveniente respecto del particular, a persona merecedora de confianza o a un establecimiento benéfico (art. 77).

Se faculta al Tribunal para disponer el examen del menor por dos médicos, que emitirán informe acerca de su constitución psicofisiológica, «y de la probable influencia en el desarrollo del entendimiento y grado de voluntariedad consciente de sus actos, en directa relación con la naturaleza del hecho que se atribuye al menor» (art. 92), aun cuando aquí hubiera sido preferible otra fórmula diversa de ésta del desarrollo del entendimiento y de la voluntad consciente, la cual no es más que la vieja fórmula del discernimiento. Tal examen debiera haberse instituido para determinar meramente el estado mental y moral del menor, para iluminar al juez acerca del tratamiento aplicable, especialmente en el caso de anormales necesitados de un tratamiento físico especial.

El citado reglamento preceptúa también, de perfecto acuerdo con el sentido de estas jurisdicciones, que el Tribunal acoja al menor, cuando éste comparezca ante él, de un modo afectuoso, prescindiendo de toda solemnidad susceptible de cohibir el ánimo del niño, y cuidando con insinuación paternal de captarse su confianza (art. 93).

También encuentro digna de elogio la prohibición consignada en el reglamento mencionado (art. 82) encaminada a evitar

(1) El artículo 8, 3.º del Código penal, declara exento de responsabilidad criminal al «mayor de nueve años y menor 15, a no ser que haya obrado con discernimiento. El Tribunal hará declaración expresa sobre este punto, para imponerle pena o declararle irresponsable».

que los menores detenidos sean conducidos por la fuerza pública, ni en compañía de otros detenidos y presos; loable precepto. Ya es hora de que terminen esos espectáculos desmoralizadores de niños y adolescentes que, maniatados como feroces criminales, atraviesan calles y plazas bajo la custodia de la guardia civil o de fuerzas de seguridad pública. Es menester evitar a los menores delincuentes esta exhibición infamante, y al público, esos tristes espectáculos desmoralizadores (1).

INSTITUCION

IN MEMORIAM

UNA CARTA DE D. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (2) por Azorín.

Al escribir estas líneas—en las primeras horas de una mañana de primavera—veo con los ojos del espíritu una lucecita en la noche: el cuadro luminoso de una ventana, en el silencio y en la soledad de la madrugada. Alguien vela, alguien trabaja, alguien sufre, alguien medita en esa estancia. En esa estancia hay un hombre leyendo un libro; ese hombre es el más bondadoso, el más tolerante, el más humano y comprensivo de la España contemporánea. Su espíritu, como esa lucecita en la noche, irradia en la noche de España. ¿Es en la madrugada cuando se produce esa irradiación? ¿Está cerca el día?

Ese día, esa luz de un nuevo sol, lo deseamos todos para España. Para España y para la Humanidad. D. Francisco Giner—de él se trata en estas líneas—, habrá laborado, callada y suavemente, más que nadie por un nuevo estado social. ¡Cuánta bondad y cuánta indulgencia en su corazón! ¡Lo examinaba todo y lo comprendía

todo! Amaba la Naturaleza y los libros. Y esta tan luminosa y viva inteligencia apenas deja una obra escrita. Su obra ha sido viva y humana. Lo examinaba atentamente todo. Cada libro que yo publicaba me valía una carta del maestro. Copio a continuación la que, a raíz de publicarse este volumen, me escribió; está fechada así: «Domingo, 24-III-12.» Cuando el lector la haya acabado comprenderá lo de la lucecita en la noche.

Gracias mil, amigo mío, por sus Lecturas Españolas. Anoche llegaron a mis manos, y, aunque conocía ya algunos de sus admirables artículos, ésta fué una razón más para releerlos con los otros; y esta madrugada lo concluí todo, con la honda sensación espiritual que da siempre esa penetrante, suave y cruel compenetración de las cosas. ¿Por qué no haber recogido en el Epílogo las excelentes cosas que ha sembrado usted en sus episodios contra el trágico amor a la «grandeza» exterior, a expensas de la más íntima miseria en las cosas del alma como en las del cuerpo, que desde los Reyes Católicos nos viene hundiendo hasta el abismo de estupidez desalmada de Marruecos?

En el siglo xvi, un gran poeta francés, Francisco Malherbe, hablando en una de sus cartas de los españoles, enfrascados en guerras de dominación mundial, decía: «Je conseille à ces pauvres gents que s'ils prétendent à la Monarchie universelle, comme on leur veut faire accroire, ou qu'ils aillent plus viste en besogne, ou qu'ils voyent d'obtenir un sursoy de la fin du monde, pour achever leur dessein plus à leur aise». (*Les lettres de M. François de Malherbe*, pág. 234 de la edición de 1645, París.) Desde los Reyes Católicos, como dice Giner, España se ha venido despeñando hasta las lamentables empresas del presente. Pero la hora final de los imperia-
lismos y de las colonizaciones militares ha sonado en el mundo. La civilización debe ser esparcida en los pueblos retardatarios con médicos y maestros de escuela. Nadie

(1) Compuesto ya este artículo, se han constituido en Bilbao y Barcelona—en esta ciudad el 15 de mayo—Tribunales para niños. Se han *constituido* solamente. ¿Cuándo comenzarán a funcionar?

(2) De las «Obras completas» de Azorín, tomo X, *Lecturas españolas*.

en el planeta tiene derecho a dominar a nadie. Antaño, Malherbe podía decirles con suprema ironía a los españoles que pidieran, para tener tiempo de realizar sus locuras, una prórroga del fin del mundo. Con la misma ironía—¡mezclada a tantas lágrimas!—ha podido decirse lo mismo a los alemanes de estos tiempos. No bastaría la prórroga en la vida del planeta, prórroga indefinida, para realizar el ensueño imperialista de un pueblo loco. La Humanidad tiene ya conciencia de que el supremo ideal es otro. La guerra no fortifica a las naciones. La guerra no impulsa al progreso. La lucha, tenaz y perseverante, ha de ser, no de hombre a hombre, no de pueblo a pueblo, sino con la Naturaleza, para domeñarla y arrancarla sus secretos. Hace tres siglos, cuando se hablaba de «gloria», se entendía la guerrera; no había otra; ni las inteligencias más claras, ni las más humanas—un Montaigne, un Cervantes—, comprendían otra. Hoy, la «gloria», es la ciencia. Y todavía esa palabra «gloria» tiene algo de enfático, de rimbombante, de oficial, que repugna a una sensibilidad moderna. Repugna aplicada a un Pasteur, a un Giner, a un Flaubert, a hombres que, cada cual en su esfera, han trabajado en el silencio, lejos del tráfago mundano, callados...

LIBROS RECIBIDOS

Crommelin (C. A.) y Palacios Martínez (Julio).—*Sobre el estado superconductor de los metales*.—Madrid, Eduardo Arias, 1920.—Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Campo (A. del) y Catalán (M.).—*La tabla de interpolación de Rydberg y el cálculo de las series espectrales*.—Madrid, Eduardo Arias, 1920.—Don. de id.

Cabrera (J.).—*Velocidad de los iones gaseosos*.—Madrid, Eduardo Arias, 1920. Donativo de id.

Palacios (J.).—*Sobre la forma de la sección meridiana de los meniscos de mercurio*.—Madrid, Eduardo Arias, 1920. Donativo de id.

Reichenow (Eduard).—*Los hemococci-*

dios de los lacértidos.—Madrid, 1920.—Donativo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Frankowski (Eugeniust).—*Estelas discoideas de la Península Ibérica*.—Madrid, Museo Nacional de Ciencias Naturales, 1920.—Don. de id.

Deleito y Piñuela (J.).—*Lecturas americanas*.—Madrid, Editorial América, 1920.—Don. del autor.

Gómez Ocerin (J.).—*Luis Vélez de Guevara. El rey en su imaginación. Publicada por...*—Madrid, 1920.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Carou (Ramón) y Louton (Enrique).—*Digesto de Instrucción Pública. Leyes, decretos y resoluciones vigentes para las escuelas*.—Buenos Aires, 1920.—Donativo del Consejo Nacional de Educación.

Espinas (A.).—*Histoire des doctrines économiques*.—París, A. Colin.—Legado Sales y Ferré.

Métin (Albert).—*Le socialisme en Angleterre*.—París, Alcan, 1897.—Legado Sales y Ferré.

Janet (Paul).—*Philosophie de la révolution française*.—París, Alcan, 1892. Legado Sales y Ferré.

Stubbs (William).—*The constitutional history of England in its origin and development*.—Oxford, Clarendon Press, 1891.—Legado Sales y Ferré.

Fleury (J. A.).—*Abrégé de l'histoire d'Angleterre*.—París, Hachette, 1872.—Legado Sales y Ferré.

Lanfrey (P.).—*Histoire politique des Papes*.—París, Charpentier et Cie., 1873. Legado Sales y Ferré.

Geffroy (A.).—*Histoire des Etats Scandinaves (Suède, Norvège, Danemark)*.—París, Hachette, 1851.—Legado Sales y Ferré.

Sédillot (L. A.).—*Histoire des Arabes*.—París, Hachette, 1854.—Legado Sales y Ferré.

Bryce (James).—*Le Saint Empire Romain Germanique et l'Europe actuelle d'Allemagne*.—París, A. Colin, 1890.—Legado Sales y Ferré.

