

BOLETIN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

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

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

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

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

AÑO XLIII.

MADRID, 31 DE AGOSTO DE 1919.

NUM. 713.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Las Instituciones de propaganda y de enseñanza agrícola, por *M. E. Tisserand*, pág. 225.—El problema del aprendizaje, por *D. Ernesto Winter* (continuación), pág. 230.—La autonomía universitaria: Opiniones de los profesores señores *D. Adolfo Posada*, pág. 236; *D. Antonio Royo Villanova*, pág. 245; *D. José Casares*, pág. 246; *D. Demófilo de Buen*, pág. 247.—Notas pedagógicas: I. Metodología del profesor *Edmundo Lozano*, por *A. Sanfiz*, pág. 247; II. La pereza patológica, por *A. Austrogésilo*, pág. 248.—Revista de revistas: Francia: *Revue Internationale de l'Enseignement*, por *D. Guillermo Escobar*, página 249.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: *D. Francisco Giner*, pág. 255.—*Edmundo Lozano*, pág. 256.—Libros recibidos, página 256.

PEDAGOGÍA

LAS INSTITUCIONES DE PROPAGANDA Y DE ENSEÑANZA AGRÍCOLA (1)

por *M. E. Tisserand*,

Presidente del Consejo superior de las Estaciones agronómicas y de los Laboratorios agrícolas.

La enseñanza agrícola es la grande, la principal palanca para la propaganda de los progresos que hay que realizar. ¿Cuál

(1) Bajo el título *Medios para intensificar la producción de la agricultura*, publica el Director honorario de Agricultura de Francia, *M. Tisserand*, un interesante trabajo, del que forma parte este artículo, dedicado a la enseñanza agrícola. Se ha publicado en la *Revue scientifique* de junio de 1919.—(N. de la R.)

es esta enseñanza en Francia? ¿Está a la altura de las necesidades presentes y de la post-guerra?

Cuando se estudia la historia de las fases sucesivas de su evolución, se comprueba que su desarrollo se ha verificado por etapas, después de cada gran conmoción sufrida por el país, y, cosa digna de notarse, se ve que, en Francia, los Gobiernos republicanos han sido los principales iniciadores y los que han fundado, desde el siglo XVIII, las instituciones de enseñanza más importantes.

Así, en efecto, la primera República creó la Escuela Politécnica, la Escuela Normal Superior, las Escuelas departamentales de Artes y Oficios, las Cátedras de Economía rural y las Sociedades de Artes, Ciencias y Agricultura.

La Convención instituyó la enseñanza demostrativa en el Conservatorio de Artes y Oficios, y la de las Ciencias naturales, con sus aplicaciones prácticas, en el Jardín de Plantas de París, enseñanzas que fueron tan fecundas; el Comité de Salud pública decretó de utilidad nacional la granja experimental y la cabaña-escuela de Rambouillet.

Durante las guerras del primer Imperio, tenía el Gobierno otras muchas cuestiones que le impedían ocuparse de la enseñanza agrícola...

Mathieu de Dombasle creó en 1819 en *Roville*, cerca de *Nancy*, una Escuela de agricultura que tenía carácter experimental científico. Esta institución tuvo cierto esplendor y formó, para Francia y para el

Extranjero, agrónomos de valor; la primera fábrica de instrumentos de agricultura se creó en Roville; al cabo de pocos años, el Gobierno dejó decaer la Escuela, por no acudir en su auxilio.

Otro lorenés, Auguste Bella, originario de los alrededores de Sarrebourg, fundó en 1829, con los fondos de una Sociedad de grandes propietarios y el concurso de Carlos X, la Escuela de Agricultura de Grignon.

Rieffel, un alsaciano, organizó en 1835, en las landas de Bretaña, en Grandjouan, la Escuela que fué más tarde la Escuela de Rennes.

Nivière, un discípulo de Dombasle, instaló una cuarta Escuela regional en el Saulsaie (Ain), que fué más tarde trasladada a Montpellier.

En fin, algunas raras Granjas-modelo se crearon, siempre por iniciativa privada, para dar instrucción práctica a los obreros agrícolas.

Tal era el balance de los esfuerzos realizados en pro de la enseñanza agrícola durante la primera mitad del siglo XIX.

La segunda República, la de 1848, recogiendo las tradiciones de su hermana mayor, tomó de alto, de demasiado alto tal vez, el problema de la producción y de la enseñanza agrícola.

Comprendiendo la imperiosa necesidad de hacer participar a la ciencia en la mejora de la agricultura y de establecer, bajo la inspección y dirección del Estado, escuelas cuya tarea fuese la de proceder a investigaciones experimentales, y quintas para el aprendizaje, para formar obreros capaces de aplicar los descubrimientos de la ciencia y de la práctica, votó la ley magistral del 3 de octubre de 1848, que organizó la enseñanza agrícola sobre las más amplias bases; después de un estudio profundo y de una investigación minuciosa en el Extranjero, hecha por inspectores generales, sobre todos los métodos de enseñanza practicados en Europa, y después de un atento examen de las necesidades de la agricultura francesa y de las aspiraciones ampliamente formuladas desde 1840 a 1848 por el Consejo superior de Agricultura,

fué cuando el Ministro Turret presentó su proyecto de ley, que fué discutido durante numerosas sesiones antes de ser adoptado por la Asamblea nacional.

Esta ley fué considerada en aquella época como un modelo, y muchas naciones extranjeras, entre otras Alemania, se apresuraron a sacar de ella gran provecho, imitándola y ampliándola.

Esta ley creó la enseñanza científica de la agricultura, organizando en las dependencias del castillo del gran Rey, en Versalles, el primer Instituto agronómico, con una pléyade de sabios de primer orden, con tres grandes quintas pobladas de animales de las más renombradas razas de Europa, con diez hectáreas de estanques para el estudio de la piscicultura, un parque de aclimatación, vastos laboratorios de química, de física, de fisiología animal y vegetal, y colecciones de máquinas agrícolas, de geología, de botánica, de meteorología, como todavía no habían existido.

Ella fundó, en el segundo grado de la enseñanza, las *escuelas regionales*, que el título II de la ley ha definido como sigue:

«Una explotación, al mismo tiempo experimental y modelo, para la región a que pertenece.»

La Francia debía dividirse en 20 regiones agrícolas, y cada una de ellas debía estar dotada, a medida que tuviese recursos disponibles, de una escuela regional.

En fin, la ley instituyó las *Granjas-escuelas*, «explotaciones rurales, dirigidas con habilidad y provecho, y en las cuales, los aprendices, escogidos entre los trabajadores y admitidos a título gratuito, ejecutan todas las labores, recibiendo, al mismo tiempo que una remuneración por su trabajo, una enseñanza agrícola esencialmente práctica».

La Granja-escuela estaba destinada a formar obreros experimentados en el manejo de las máquinas perfeccionadas y en el cuidado de los animales de razas seleccionadas. La edad de admisión era la de 17 años, como minimum, y la duración del aprendizaje, de dos años al menos, y de tres como maximum; el precio de la pensión corría a cargo del Estado, así como la pri-

ma representativa del salario, la cual se entregaba a los alumnos a su salida de la Granja-escuela.

Según el artículo 4.º de la ley, debía haber una Granja-escuela en cada departamento de la República; esta organización debía extenderse progresivamente a los distritos.

La Asamblea nacional de 1848, como se ve, había concebido en grande; desgraciadamente, sus esperanzas se frustraron; el Instituto agronómico de Versalles cayó en 1852 con la segunda República; fué suprimido bajo pretexto de que la agricultura no necesitaba del auxilio de las ciencias. Las escuelas regionales consagradas entonces más especialmente a la práctica, se convirtieron en escuelas imperiales, y después nacionales; su número se redujo a tres (Grignon, Grandjouan, trasladada después a Rennes, y la Saulsaie, trasladada a Montpellier).

El número de Granjas-escuelas no pasó jamás de 70, y había descendido a 29 en 1870 para toda Francia.

II

La tercera República se consagró desde sus comienzos a levantar la enseñanza agrícola.

Desde el fin de la guerra de 1870-1871, después de estudios e investigaciones comparables a los que se hicieron para la preparación de la ley de 1848, la República se ocupó en reorganizar la enseñanza superior, creando en París, en 1876, un nuevo Instituto agronómico, que M. Teisserenc de Bort, entonces Ministro de Agricultura, bautizó en su discurso de inauguración con el nombre de Escuela politécnica de Agricultura.

Fundó la Escuela nacional de Horticultura de Versalles (ley de 16 de diciembre de 1875).

Amplió los edificios y desarrolló la enseñanza científica de las Escuelas nacionales de Agricultura (Grignon, Montpellier y Rennes).

Fundó, especializándolas, otras varias escuelas nacionales: la Escuela de indus-

trias agrícolas en Donai, la Escuela nacional de lechería en Marimolle (Doubs), una Escuela nacional de quesería en Poligny y una Escuela superior de economía doméstica, para mujeres, en Grignon.

Se establecieron profesores de agricultura en cada departamento, y después en numerosos distritos.

Se declaró obligatoria la enseñanza agrícola en las Escuelas normales primarias. En fin, creó un nuevo tipo de escuela: la Escuela práctica de Agricultura.

La ley de 1848 había organizado la enseñanza de la agricultura sobre bases más amplias sin duda. La ciencia tenía su escuela, el Instituto agronómico; la gran cultura tenía las escuelas nacionales; la clase de obreros agrícolas tenía para su instrucción las Granjas-escuelas; pero esta ley había omitido una enseñanza intermedia entre la escuela nacional y la Granja-escuela, lo que era una gran falta.

En efecto: de 3.450.000 agricultores, como propietarios, colonos y arrendatarios, más de tres millones cultivan menos de 30 hectáreas; estos tres millones de pequeños cultivadores constituyen la democracia rural; forman la gran clase de los campesinos que es una de la principales fuerzas del país.

Ahora bien: estos millones de campesinos no tenían en realidad ninguna escuela profesional para sus hijos; las escuelas nacionales eran inaccesibles para ellos, a causa del precio elevado de la pensión y de los gastos accesorios; les repugnaba, por otra parte, enviar sus muchachos de 16 ó 17 años a la Granja-escuela, para servir allí, decían ellos, de criados, y para no aprender más que lo que podían adquirir en su casa.

Así, pues, los que debían cultivar la mayor parte del suelo nacional estaban condenados, en cierto modo, a no recibir más que la instrucción primaria, y a partir del día de su salida de la escuela, entregados a la ociosidad, o a una semiociosidad, hasta llegar a la edad de ser seriamente utilizables para el trabajo de la granja.

Para remediar esto, era preciso crear un nuevo género de escuela, organizada para

recibir a los niños al abandonar los bancos de la escuela primaria; debía ser de un precio asequible, correspondiente a lo que cuesta el mantenimiento de un niño de 13 ó 14 años en una familia de campesinos.

Era preciso que, en razón de la poca edad de los alumnos, el programa de los estudios y de los trabajos prácticos de la nueva escuela estuviera arreglado de manera que favoreciese a la vez el desarrollo intelectual y las fuerzas físicas del niño, sin recargo en un sentido ni en otro.

Era preciso, en una palabra, que estas escuelas fuesen pequeños colegios rurales en los que se completase la instrucción primaria y en donde se diera una enseñanza profesional agrícola que pusiera a los alumnos en condiciones de llegar a ser, mediante la práctica, buenos cultivadores, capaces de razonar la utilidad y las ventajas de cada operario y de aplicar un día en la hacienda paterna los principios fundamentales de la ciencia y una práctica inteligente, y de encontrarse un día en situación de representar una función útil en los consejos generales o municipales del pueblo.

Esto es lo que se ha tratado de realizar con el nuevo tipo de escuela práctica que Gambetta, desde un principio, llamó la escuela de campesinos.

El programa de las escuelas de este tipo es muy sencillo.

Los alumnos toman parte en todas las operaciones de la explotación aneja a la escuela; a este efecto, su tiempo está dividido en dos partes iguales: la mitad del día se consagra a los trabajos del cultivo, al cuidado de los animales, a la preparación razonada del pienso del ganado, al manejo de las máquinas, aprendiendo a montarlas, desmontarlas y a dirigir las, a los trabajos de recolección, trilla y limpia de las semillas, a las diversas operaciones de jardinería: injertos, poda, procedimiento de destrucción de parásitos, insectos nocivos, etc. Deben ejercitarse en un pequeño taller, una vez por semana, en trabajar la madera y el hierro, de modo que aprendan a hacer las pequeñas reparaciones urgentes de las máquinas, para no ver-

se detenidos en su trabajo un solo momento.

La otra mitad del día se dedica a las lecciones, clases, estudios, excursiones y ejercicios.

Todas las escuelas prácticas tienen una enseñanza esencialmente apropiada al medio en que se encuentran; por lo tanto, están lejos de ofrecer una organización uniforme. Se comprende que una escuela práctica no podría tener el mismo programa si está situada en Antibes o en el Somme, en Argelia o en los alrededores de Nancy, en la meseta central o en el Garona superior.

En la región de los cereales, la escuela práctica hace su enseñanza sobre el cultivo de las semillas, del forraje, de las raíces y de los animales que en ella se crían.

En los distritos de prados y lecheros, la escuela se ocupa particularmente del pastoreo, de la leche, de las vacas, de la cría de terneras, de la fabricación de la manteca, del queso, etc. En los países vinícolas, su principal objeto es el cultivo de la viña, la fabricación del vino, la defensa y reconstitución de los viñedos.

En las comarcas de regadío, los cultivos sometidos al riego, el estudio de las aguas y su distribución, la producción vegetal intensiva, son especialmente objeto de los trabajos prácticos.

La *enseñanza teórica* reviste un carácter más uniforme. En todas partes las plantas viven, respiran y evolucionan de la misma manera; pero se activa su desarrollo utilizando las variedades mejor apropiadas y más productivas, aplicándoles los abonos y las enmiendas que les sean necesarias. El estudio del suelo, de los cultivos de los animales, de las máquinas, se desenvuelve en relación con las necesidades de la agricultura local. La Química, la Física, la Meteorología, la Botánica, la Geometría, la Agrimensura, las nivelaciones, son siempre objeto de lecciones y de aplicaciones relacionadas con las condiciones particulares de la explotación agrícola de la comarca.

Los estudios duran generalmente dos años. Esta duración se acuerda con la im-

portancia de las materias que hay que enseñar; así, en las escuelas prácticas de lechería y quesería, la enseñanza exige menos duración: de seis meses a un año; y aun en la escuela práctica de avicultura de Gambais, la enseñanza no dura más que un trimestre.

Como siempre sucede, la nueva institución ha tenido sus detractores. Ha sido objeto de ataques que llegaron casi a comprometer su existencia.

Se les ha reprochado recientemente a estas escuelas prácticas el tener pocos alumnos; esto es un error. 50 alumnos, término medio, por escuela no es una cantidad irrisoria, como se pretende, y es fácil comprender, dada la organización de estas escuelas y su programa, que sería muy difícil que tuvieran más de 50 alumnos, dándoles una enseñanza práctica fructuosa. Sin duda, que 1.300 ó 1.400 alumnos, repartidos en las escuelas prácticas actuales, es poco en relación con los tres millones y medio de campesinos que existen en Francia.

Pero, por esta cuenta, la misma insuficiencia, si no mayor, existiría en todos los establecimientos de instrucción pública en Francia. Todo lo que puede decirse a propósito de las escuelas prácticas es que si se desea tener más alumnos que reciban su enseñanza, es preciso que haya más escuelas al alcance de la población.

Se dice que estas escuelas no reúnen suficiente alumnado porque tienen un vicio de origen: el de privar a las familias de sus hijos durante la época de los trabajos, es decir, de la mano de obra que éstos representan; otro error.

Notemos, ante todo, que se trata de niños de 13 a 14 años, que salen de la escuela primaria, y cuya facultad de trabajo es relativamente débil. ¿Es un bien convertirles a su edad en pastores o guardadores de vacas en el campo o por los caminos?

Y añadido que jamás he oído a un solo pequeño cultivador quejarse de la privación de la mano de obra de su hijo durante la permanencia de éste en la escuela práctica.

Los campesinos, como todos los padres

de familia, no dudan jamás en hacer sacrificios cuando se trata del porvenir de sus muchachos.

¡Cuántos no hay entre los más modestos que no reculan ante el gasto, que se resignan a las privaciones para enviar a sus hijos, y sobre todo a los más inteligentes, a colegios y pensiones, a fin de que adquieran una instrucción que les permita obtener empleos en la ciudad, o en el comercio, o, mejor todavía, en la administración pública, o en los caminos de hierro, y que entonces se pierden para la agricultura!

Precisamente, con la idea de detener esta corriente y de encauzarla hacia el campo, se concibió el tipo de las escuelas prácticas; éste fué, al menos, uno de sus fines esenciales.

En cuanto a los hijos que los agricultores quieren conservar en su casa, y de los que se reprocha a las escuelas que no sepan atraerlos, los padres no los envían a la escuela profesional porque no tienen confianza en la enseñanza, ni en el saber, ni en la ciencia de los maestros.

Para ellos, el oficio de cultivador debe aprenderse en la granja y en su contacto: en su casa. No se equivoca en lo que concierne a la práctica manual corriente; pero donde caen en el error es cuando consideran inútil la instrucción que vivifica el oficio, que es un medio de aumentar su fuerza productiva, un medio de progreso tan útil en la profesión de cultivador, como en la de industrial; cuando no ven o quieren ignorar que la instrucción es en nuestros días una condición esencial para elevar el rendimiento de nuestras tierras y de nuestro ganado, como lo prueba abundantemente el ejemplo de todos los países que han alcanzado el grado más alto de producción. Nuestros profesores y las asociaciones agrícolas deben dedicarse con energía y perseverancia a combatir esa mentalidad de muchos cultivadores.

Sea lo que sea, la creación de las escuelas prácticas fué acogida desde el principio tan favorablemente, que el Parlamento consagró la nueva institución por una ley del 30 de julio de 1875, y que el número de

estas escuelas aumentó rápidamente, sea por intervención de los Consejos generales, sea por donaciones particulares —había, 10 años después, 41— y hoy existen próximamente otras tantas...

(Continuará.)

EL PROBLEMA DEL APRENDIZAJE

por D. Ernesto Winter,

Ingeniero.

(Continuación.)

Solución mixta.—*La enseñanza teórica en la escuela y la práctica en el taller.*—Podemos suponer que en la escuela sólo se enseña la teoría del oficio, la ciencia profesional, y que el aprendiz adquiere la destreza o la habilidad manual del taller.

La enseñanza teórica en la escuela no evita por completo los gastos de material, ya que no pueden desterrarse los laboratorios, los aparatos demostrativos, ni se puede prescindir de algunas máquinas-tipo que ayuden a la explicación. Los conocimientos que el aprendiz ha de adquirir en la escuela son teórico-prácticos; por consiguiente, cuanto más pueda aprender al pie de la máquina, tanto mejor.

La práctica hecha en el taller adolece de los defectos ya señalados: incoherencia en los trabajos, en los procedimientos, esporadismo en los conocimientos adquiridos sin método; pero la escuela viene a corregir esos defectos, a dar cohesión a lo aprendido en el taller, a proporcionar la trabazón necesaria y a explicar el porqué de muchas de las operaciones que el aprendiz hace en el taller a ciegas.

Si en el taller, el aprendiz aprende a hacer las cosas, en la escuela le enseñan por qué las cosas se hacen así.

Naturalmente, el establecimiento de una escuela profesional teórica presupone, aun cuando la enseñanza sea nocturna, que el aprendiz no permanecerá más de seis horas en el taller; de lo contrario, llegará a la escuela fatigado, mal dispuesto, y las clases serán de poco provecho.

En esta forma ya se pueden obtener beneficios apreciables, pero cabe un peligro, un riesgo, remoto si se quiere, y que, no obstante, debe tenerse en cuenta. Cabe que el aprendiz practique en un taller donde se hagan los trabajos contra todo buen sentido, en pugna con los conocimientos teóricos que en la escuela reciba; cabe que las prácticas sean tan ramplonas, que la teoría aparezca como innecesaria. Aun cuando esto ocurra sólo en casos excepcionales, pueden producirse (en todos los casos y en determinadas ocasiones) aparentes antagonismos entre la teoría y la práctica del oficio, y sería preciso que los profesores de la escuela pudieran intervenir a tiempo, para esclarecer esas interpretaciones del aprendiz.

Y, lentamente, vamos llegando a algo muy necesario, a la *intromisión del Director de la escuela profesional en los talleres donde trabajan sus alumnos aprendices.*

Esta es, a mi juicio, la solución más elegante, la más sencilla y más barata. Crear escuelas para enseñanza de la teoría a la salida de los talleres, y como los principales interesados en la formación de aprendices son las Sociedades gremiales de patronos y de obreros, que estas Sociedades den facultades al Director de la escuela profesional que al gremio corresponda, para inspeccionar, investigar y hasta dirigir el trabajo de los aprendices en los diferentes talleres.

A primera vista, puede parecer que surgirán conflictos entre los patronos y el Director de la escuela; no es de presumir que esto ocurra, porque inmediatamente se establecerá una selección de talleres donde los aprendices serán preferidos, talleres que facilitarán la tarea del Director; puede ocurrir que haya talleres donde realmente no se pueda mandar aprendices o donde ningún aprendiz quiera ir. Será, en general, una mala nota para el taller; en cambio, puede el Estado emplear toda la gama de premios para los industriales que más facilidades den a los aprendices. Las condecoraciones, los diplomas, los premios en metálico, son excelente acicate para

mucha gente que sólo cumple sus deberes con halagos y esperanzas de beneficio moral o material. Desde luego, el Estado debe autorizar al Director de la escuela para que pueda en cualquier momento inspeccionar el trabajo en los talleres que tengan aprendices a su cargo.

Todo esto, para no chocar con patronos y obreros, exige gran prudencia, circunspección, mucha suavidad, diplomacia y exquisita cortesía del Director, y, al propio tiempo, autoridad y firmeza. Son cualidades difíciles de reunir, conformes; pero el cargo de Director de una escuela profesional, aun sin esta intromisión en talleres, requiere todas las cualidades precitadas.

Es muy difícil, sumamente difícil, dirigir bien una escuela profesional. No vayamos a decir, como muchos pesimistas: «precisamente esa es la dificultad, encontrar hombres; no tenemos hombres». Los hombres existen, y a estas horas están desempeñando cargos de directores de industrias y de jefes de tal o cual servicio, cargos de responsabilidad que requieren tanto tacto como la dirección de una escuela. Debo añadir que estos hombres, al crear las escuelas, hay que ir a buscarlos, porque están ocupados. Claro está que si mañana se creara una escuela, surgirían como directores todos los desocupados de España, todos los fracasados, todos aquellos que, como los peces viejos, buscan aguas tranquilas donde bien morir.

Como la dirección de una escuela profesional es algo que requiere estar muy vivo y al tanto de todos los progresos de la profesión, suma actividad, inquietud sana y celo de apóstol, sólo los hombres que ejercen en la industria, los técnicos, o los que ejercieron largo tiempo, dedicándose después al profesorado, podrán hallarse en condiciones de aspirar a la dirección de escuelas profesionales. Hay que buscarlos, pero los hay; existen.

Tan difícil es separar la parte social del problema de la parte pedagógica, que, sin querer, ya he vuelto a salir del camino trazado.

Esta organización de la enseñanza profesional por método mixto exige que los

aprendices sólo trabajen seis horas en el taller. Si las enseñanzas teóricas y prácticas se hacen en escuela, no habrá aprendizaje de taller. En uno y en otro caso, los patronos deberán substituir por peones a los aprendices para aquellos trabajos no profesionales que el aprendiz realizaba; dejemos esto apuntado por ahora, para recogerlo más tarde al hablar del aprendizaje obligatorio.

Situación del aprendiz al terminar sus estudios.—Ya terminaron los dos o tres años de aprendizaje que la profesión exige. El niño sale de la escuela hecho hombre y en condiciones de ganarse la vida. Es preciso ahora que encuentre donde ganarse la vida. Ganarse la vida es tener un salario o una retribución suficiente para cubrir las primeras necesidades de la vida. Por consiguiente, los patronos deben aceptar a este nuevo obrero dándole el salario normal correspondiente a los obreros; podemos incluso suponer que, durante los primeros días (pongamos uno o dos meses), mientras el muchacho adquiere dexterity, es decir, mientras se pone en dedos y pierde un poco del apresto de escuela, podemos suponer, digo, que el patrono le pague como a tres cuartos de obrero; pasado este tiempo, el obrero recién hecho debe cobrar salarios normales; de lo contrario, no hay para el aprendiz, al ir a la escuela, más ventaja que el beneficio puramente moral e intelectual, y éste es insuficiente, porque los intereses materiales constituyen, por lo menos, el fondo de las tres cuartas partes de nuestra vida, ya que gran parte de los intereses morales van íntimamente ligados con los beneficios materiales, y coexisten tan trabados, que no puede prescindirse de lo material sin traer grave desquiciamiento moral.

Estas consideraciones obligan a fijar el mínimo de lo necesario para la vida y deducir de aquí el salario mínimo que un obrero pueda cobrar al salir de la escuela, e imponer ese salario por medio de las Agrupaciones gremiales. De lo contrario, patronos poco delicados, que nunca faltan, tratarán de continuar explotando a antiguos aprendices y se negarán a aceptar obreros

procedentes de escuela, por ser éstos más caros o más exigentes. El medio mejor de evitar estas diferencias es legislar en esta materia y llegar al aprendizaje obligatorio.

Aprendizaje obligatorio.—Antes de abordar la cuestión, he de ponerme una tara de parcialidad en esta materia. Soy enemigo de todo lo obligatorio; suena mal esa palabra; parece decir: «harás las cosas a la fuerza, y aunque no quieras, contra tu voluntad». Yo no entiendo el deber sin amor, ni el ejercicio de una profesión sin vocación, ni el obligarse sin conciencia. Hecha esta aclaración, vamos a examinar dos modalidades del aprendizaje obligatorio.

En primer lugar, podemos admitir que donde haya escuelas montadas en buenas condiciones y para determinados oficios sea obligatorio hacer el aprendizaje en dichas escuelas. Que ningún aprendiz pueda llegar a ser obrero sin pasar por la escuela, y que los patronos contraigan el compromiso de no aceptar obreros que no procedan de escuela. Este aprendizaje obligatorio puede imponerse para la mayoría de las profesiones, siempre que las Sociedades gremiales (patronales y de obreros) juzguen necesaria la formación de aprendices en escuela, porque, dicho sea de paso, el Estado podrá legislar y crear escuelas, pero el ambiente lo han de dar los gremios. Si el medio no es propicio, inútiles serán los esfuerzos del Estado. Si los aprendices no hallan, al terminar el aprendizaje en la escuela, buena acogida en los talleres, si el patrono no tiene una alta idea de la escuela, nada habremos hecho.

Hemos oído a patronos vanagloriarse de que el contraamaestre de sus talleres, hombre peritísimo, no sabía leer ni escribir. Contaban con fruición este detalle, como diciendo: «¿Para qué sirve saber leer y escribir?» Con semejante criterio huelgan las escuelas; lo curioso es que estos señores son los mismos que, al hacer grandes sacrificios para la instrucción de sus hijos, dicen con melancolía: «¡Si yo hubiese podido estudiar; si a mí me hubiesen dado la educación que doy a mis hijos!» Pero los hijos son listos, no estudian; recuerdan

perfectamente el desprecio de su padre por los técnicos y la admiración grande por aquel contraamaestre que no sabe leer ni escribir; aspiran, sin duda, a ser admirados más tarde, y desde niños saben lo más importante: que el padre tiene el riñón bien cubierto y dejará recursos sobrados; que nada sabe, y que, sin embargo, ha hecho mucho dinero. Perfectamente; dejémosles esperar la muerte del padre, y deseemos, desde el punto de vista social, que muera pronto.

Este aprendizaje obligatorio abarca muchas profesiones; sin embargo, no es aplicable a todas, ni es aplicable tampoco a todos los elementos que constituyen una profesión. En todos los oficios hay peones, ayudantes, braceros, que sólo necesitan proporcionar un esfuerzo manual. Los cargadores, los destinados a hacer un trabajo mecánico, sencillo, completamente elemental; las tejedoras (por ejemplo, en la industria textil), y tantos oficios que apenas requieren aprendizaje. Por consiguiente, pensar en un aprendizaje obligatorio general para todos y para todo es sumamente aventurado.

En Alemania hay, efectivamente, escuelas hasta para los camareros de restaurant, para cocineros, etc. Sin embargo, hay pinches viejos en muchas cocinas, ayudantes de camarero, limpiaplatos, marmitones, etcétera. Lo propio ocurre en las carnicerías; muy bien que se estudie el oficio de carnicero (por cierto de bien pobre manera en mi humilde sentir); pero el mozo que cuelga y descuelga las piezas no puede ser un niño, sino hombre ya hecho. Obsérvese, además, que no es este oficio de los que se pueden aprender bien en las tablajerías; la ciencia de cortar y de aprovechar es muy de escuela, y el que enseña ha de ser un maestro en el arte. En algunos programas de esas escuelas se observa que las enseñanzas van enderezadas a futuros patronos, y esto ya cambia completamente la idea de la escuela de aprendizaje, puesto que no podemos suponer que todos los aprendices estén en condiciones de establecerse. Muchos no lo lograrán en la vida, y ciertamente es confundir los términos,

porque las escuelas de aprendizaje tienen por exclusivo objeto la formación de obreros, y no deben confundirse con escuelas de contra maestres y de directores de industria, que son completamente distintas.

Además, algunos de esos oficios, relativamente sencillos, exigen poco aprendizaje. Supongamos que alguien, en otra profesión, equivocó el camino, o que, por circunstancias especiales, haya de abandonarla o sienta vocación, tardía o aptitudes excepcionales para otro oficio: ¿tendrá que volver a ingresar, ya maduro, en una escuela de aprendizaje y seguir por sus pasos contados todas las enseñanzas? Una reglamentación semejante sería atentatoria a la libertad de trabajo; equivaldría a crear de nuevo las corporaciones.

Pero no es sólo en esos oficios de fácil aprendizaje donde se manifiesta la imposibilidad de hacer obligatorio el aprendizaje de todas las profesiones. Los nuevos métodos de producción tienden a crear obreros que sólo trabajan como máquinas y para nada necesitan la inteligencia. Pongamos como ejemplo los métodos de trabajo de Taylor.

Taylor estudió durante veinte años el trabajo de las herramientas en los tornos, y llegó a conclusiones interesantes respecto a la profundidad de corte más favorable, el avance de la herramienta y la velocidad de corte de mayor rendimiento. Selecciona los obreros según sus facultades de trabajo y los paga bien, pero han de someterse a trabajar sólo en las condiciones impuestas. Todo está ya metodizado y organizado: qué herramienta ha de emplear el obrero, cuáles han de ser las velocidades de trabajo, y hasta el chorro de agua para enfriar la herramienta.

El hombre se convierte en un autómeta. Ciertamente es que por este sistema se multiplica el número de vigilantes, de jefes de equipo, de subcontra maestres y jefes de brigada que hacen las fichas, distribuyen el trabajo y contrastan si se hace en la forma impuesta; pero siempre quedarán gran número de obreros reducidos a meros mecanismos. Es más; puede ocurrir que un buen obrero, inteligente y dotado de ex-

cepcional capacidad de trabajo, no quiera ser inspector, ni vigilante, ni jefe de equipo, porque ganará más produciendo como un autómeta. Está en su derecho, y esto hace pensar que otros que sólo conozcan el trabajo, sean fuertes, poco nerviosos y de poca inteligencia, pueden ser obreros de esa clase sin más aprendizaje que el manual y en el taller mismo.

El gran número de mujeres que han podido sustituir a los hombres en los talleres de mecánica durante la guerra actual demuestra que hay muchos oficios cuyo aprendizaje es elemental.

Entendamos, pues, el aprendizaje obligatorio para todas las profesiones que lo exijan y siempre que las Sociedades gremiales lo estimen necesario. Con objeto, además, de dar mayor amplitud a la capacidad del aprendiz, admitamos que oficios casi similares pueden cobijarse en la misma escuela y recibir gran número de enseñanzas comunes, pudiendo admitir al propio tiempo que uno de esos obreros podrá variar de profesión sin recurrir de nuevo a la escuela. Así, por ejemplo: los caldereros, los ajustadores, los fundidores y aun los electricistas pueden estudiar perfectamente en la misma escuela. Obsérvese que en muchos talleres de construcciones eléctricas se prefieren buenos mecánicos a los obreros puramente electricistas.

Del propio modo, admitamos, caso de ser necesaria, la existencia de una escuela de carnicería, pero que lo sea a la vez de salchichería, para fabricación de embutidos, para tratantes en ganado, para conserveros, etc., etc., incluso para tenderos de ultramarinos. Admitamos que la escuela de panadería lo será también de pastelería, de fabricación de pastas para sopa, y, *sobre todo, no confundamos las escuelas de obreros* CON LAS DE CONTRA MAESTRES Y TÉCNICAS O PROFESIONALES DE PATRONOS.

Esta confusión sería la ruina de las escuelas de aprendizaje, que se llenarían de jóvenes procedentes de la clase media, fracasados en otras carreras y dispuestos a buscar en la escuela la manera de ser jefes de obreros, siempre con la sana inten-

ción de no trabajar manualmente. Las escuelas de aprendizaje son exclusivamente para formar obreros, y ya que hablo de esto, voy a trazar de paso cómo entiendo la formación de contra maestres.

Las escuelas para contra maestres y jefes de fabricación.—¿Puede un contra maestro llegar a serlo sin haber sido obrero? No; nunca. El contra maestro necesita conocer a fondo el oficio; por consiguiente, el contra maestro *ha de salir* de entre los obreros buenos. ¿Un aprendiz, al terminar sus estudios e ingresar en los talleres por vez primera, puede ser un obrero bueno? No, nunca; por consiguiente, para aspirar a contra maestro, ha de pasar un tiempo de prueba. Supongamos dos años; al cabo de esos dos años, y *visto que el obrero reúne aptitudes*, podrá ingresar en la escuela de contra maestres, hacer los estudios teóricos necesarios, seguir trabajando en el taller sólo seis horas y dedicar lo demás a perfeccionarse. El contra maestro es precisamente el pivote principal de las fábricas y talleres; quizá al salir de la escuela no haya realmente obrero alguno en condiciones de cumplir con su cometido en puesto tan difícil, pero obsérvese que las escuelas sólo dan diplomas de aptitud, que han de ser contrastados en la práctica:

La escuela suministra diplomas de capacidad técnica. En la vida hay algo más; las condiciones de orden moral, el carácter, la salud, la presencia (y algunos viejos dicen que la edad) son factores importantes para el desempeño de una función difícil y de gran responsabilidad.

Ya tenemos organizado el trabajo. Obreros y contra maestres proceden de escuelas de aprendizaje y cobran salarios en correspondencia con el esfuerzo realizado, con su saber, con su valor real. Todo industrial que sepa lo que es trabajo y consciente de sus deberes, comprenderá las ventajas que ofrece este personal selecto formado en una misma disciplina. Sin embargo, como hay industriales que consideran han de sacar todo el beneficio recurriendo a mano de obra barata, algunos tratarán de evadirse de la obligación de

colocar sólo obreros procedentes de las escuelas de aprendices y buscarán nuevos parias.

Los parias: el obrero antiguo no procedente de escuela y la mujer.—En primer lugar, quedarán los obreros antiguos, anteriores a la fundación de las escuelas. Estos, para no ser explotados, necesitan ser asimilados, en lo que a salario toca, a los procedentes de escuela, y entonces pudiera darse el caso de que muchos industriales prefiriesen tener todo el personal procedente de escuela, los antiguos quedarían arrinconados, y pronto encontrarían la mano que viniera a buscarlos a bajo precio provista de contratos para burlar la ley. Esta cuestión convendría que el Estado la examinara, con objeto de legislar para evitar fraudes. Quizá si se impusiera a todos los talleres la obligación de tener que guardar, durante un tiempo prudencial, un tanto por ciento, variable entre ciertos límites, de obreros anteriores a los procedentes de escuela, sería el medio hábil de resolver este conflicto.

Más dificultad ofrece el impedir el trabajo de la mujer. Sería preciso reducirlo también a profesiones determinadas. Dado el incremento que el trabajo de la mujer ha tomado en la industria, difícil sería limitar su actividad a las «labores *propias* de su sexo». Hoy efectúa labores impropias de su sexo, de su condición, de su constitución y de su estado.

La única reglamentación capaz de poner coto al mal sería la prohibición absoluta de muchos trabajos, y la reducción a *quince días* de trabajo de ocho horas mensuales, abonando los industriales jornales iguales a los del hombre o superiores, en casos de substitución de mano de obra masculina por femenina. En fin, lo que importa es impedir que el trabajo de la mujer constituya un beneficio industrial, porque si al fabricante le importa poco cuál puede ser el resultado social del trabajo generalizado de la mujer, al Estado le importa mucho.

Vemos aterrados a todos los sociólogos, y aun a los industriales (¡que ya es decir!), ante los estragos del alcoholismo; pues bien, yo aseguro que si hubiere medios

exactos de comprobación, se aterrían aún más de los estragos causados por la aplicación de la mujer a trabajos industriales.

Todos están de acuerdo que una mujer en cinta, y ya próxima a dar a luz, no debe trabajar en el taller. Claro; pero no se trata sólo de ese caso, sino que en nuestra ignorancia no podemos saber la influencia que un trabajo hecho de pie, en local cerrado, por mujeres solteras, bien sea en momentos normales, bien en los períodos menstruales, puede tener sobre su organismo y en qué afecta a su futura maternidad; menos sabemos aún en qué afecta a sus facultades de concepción, o cómo las modifica, y cuáles son las condiciones más favorables durante los primeros meses de embarazo.

Alguno pensará: Como usted tampoco las sabe, ¿por qué proscribiste usted el trabajo industrial y le considera perjudicial? A esto contestaré que basta visitar un taller y mirar los rostros demacrados de las obreras, sus encías blancas, el color pálido de la tez, su aire cansado, sus cuerpos derrengados, fuera de eje, para convencerse de la extraordinaria influencia del trabajo de fábrica. Las obreras arrastran las piernas con fatiga extremada, caen los brazos como si fueran de palo, las manos se apoyan con frecuencia en los riñones para mantener la rigidez del cuerpo, la mirada es lastimera en la mayoría; la sonrisa, triste, y, de vez en cuando, se ve una cara abultada, de facciones deformadas, facies del primer período de embarazo. He de añadir un detalle curioso. El único sitio en que he podido ver muchachas realmente alegres, fuertes y de aspecto sano, ha sido en trabajos de superficie, en algunas minas de carbón de Charleroi y de Liège (Bélgica). Del color de la tez no pude juzgar, porque todas aquellas pobres mujeres estaban negras, perdida ya toda coquetería y toda feminidad. Es extraordinario que en trabajo tan sucio puedan conservar la salud; lo atribuyo a que es trabajo al aire libre, no muy duro, y que consiente frecuentes cambios de postura. En cambio, las mujeres que hacen triado en las esco-

rias de cinc, aun cuando permanecen al aire libre, tienen misérrimo aspecto; trabajan casi siempre agachadas.

Sea esta la última razón; el trabajo industrial es uniforme, exige constante atención y un esfuerzo siempre igual.

Si admitimos que la mujer es más débil que el hombre y que por sus condiciones morales pudiera más bien asemejarse a un niño, el trabajo uniforme no podrá convenir a su constitución delicada, a menos de grandes intervalos de reposo, ni se deberá exigir una resistencia a la fatiga igual a la del hombre, puesto que la mujer rara vez se halla en condiciones normales de trabajo.

La mortalidad de los niños, el número de obreras que no pueden criarlos, la enorme cantidad de jóvenes avejentadas, enfermas, consumidas, flacas, son indicios característicos y otros tantos productos de las fábricas.

Creación de escuelas de aprendizaje. No se concibe una escuela sin alma, ni se comprende que pueda existir donde no hay ansias de saber.

La escuela de aprendizaje, como todas, requiere un hombre, alma de la escuela, y necesita ambiente propicio, medio apropiado, alumnos con ansias de saber.

Tanto para la elección del hombre como para el reclutamiento de alumnos, será preciso que las entidades gremiales de patronos y de obreros estén bien persuadidas de la necesidad de la escuela y dispuestas a aceptar con los brazos abiertos a los obreros procedentes de dichas escuelas de aprendizaje. Sin esta condición, no hay nada. Claro está que el Estado puede fundar escuelas cómo y cuándo le parezca; serán otros tantos establecimientos efímeros, como hijos del capricho. Podemos muy bien figurarnos que un millonario dote a un pueblo de analfabetos de una magnífica biblioteca; será ésta una ironía de ricacho; lo que ya no es tan fácil pensar son los beneficios que esta biblioteca reportaría.

Las escuelas de aprendizaje han de nacer al calor de las Sociedades gremiales y por los afanes de unos cuantos. El elemento motor del mundo se reduce a unos miles

de personas (no muchos miles), y los demás son peso muerto que los primeros arrastran. Con dos, tres o cuatro hombres de buena voluntad, hay bastante en una Sociedad gremial para tener ideales progresivos.

Si ni siquiera hay un hombre, inútil es intentar la creación de escuelas. Es preferible crearlas en otros Centros, y llegar a esos pueblos reacios al progreso sólo cuando los beneficios obtenidos en otras partes sean tales que los analfabetos pidan, por conveniencia, lo que rechazan por ignorancia.

La acción del Estado y de las Diputaciones debe limitarse a subvencionar, dejando la dirección técnica a las Sociedades gremiales, así como el nombramiento de personal docente. Me explicaré. Desconfío del Estado, desconfío de las Diputaciones provinciales, porque no me formo idea del Estado ni de las Diputaciones. Veo hombres; hombres políticos que lo son desde hace 10, 20 ó 30 años, sin dejar de serlo nunca. Estos hombres llegan a altos puestos, cargados de compromisos y de recomendaciones. No oyen las voces lejanas, porque, rodeados de amigos, sólo los allegados se hacen escuchar. No ven los problemas de fuera, porque sólo a los cercanos miran, y esto es continuo; ésta es su vida. Van a pueblos miserables; entran por la calle principal engalanada; todo es fiesta, música, alegría. En los pueblos de hambre se les ofrece un gran banquete. ¡Qué preparación para darse cuenta del verdadero sentido de las cosas! Y nunca van solos, sino asesorados de intrigantes, y cuando dejan de ser ministros, directores o diputados, no vuelven a ser abogados, médicos o ingenieros, etc., sino ex ministros, ex diputados, etc., porque aun cuando ejerzan después su carrera, los pleitos, los enfermos y los negocios que se ponen en manos del hombre público son pleitos, enfermos y negocios especiales.

En las Diputaciones provinciales, en los Ayuntamientos, todo esto se repite en menor escala, es decir, de modo más mezquino; los mangoneadores dan más pábulo al rencor de partido, a los chismes de bande-

ría, y si fuesen encargados de elegir personal técnico, sólo lo harían atendiendo a sus amistades, a sus compromisos.

No; que el Estado y las Diputaciones subvencionen, enhorabuena; pero déjese el problema técnico en manos de gente del oficio: patronos y obreros; o, por lo menos, concédaseles el voto en la elección del personal docente. Si no tienen derecho a elegir, tengan siquiera el derecho de rechazar.

(Concluirá.)

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

El problema universitario,

por el Prof. D. Adolfo Posada,

Catedrático de la Universidad de Madrid.

I

La voz de D. Francisco Giner.

Con la precipitación acostumbrada entre nosotros cuando se trata de una grave reforma, y puesta la fe en la *Gaceta*, se pretende resolver por un decreto ministerial el difícil y complejo problema de la autonomía universitaria. Ofrecerle, mejor, imponer a la Universidad española cambio tan radical de postura, de vida, de orientación, de estructura, de gobierno, de funcionamiento, sin haberla oído de modo directo, y, para el caso, sin consideración alguna a su estado actual y sin tener en cuenta los riesgos que una institución necesariamente corre cuando se la violenta con una transformación brusca, denuncia en el gobernante una actitud que la Universidad y los universitarios han de contemplar con tanta sorpresa como reserva, y hasta con desconfianza.

En país alguno medianamente regido se habría decidido un Gobierno, ni aun teniendo como *Gran Maestro* de la Universidad al más alto prestigio nacional, a provocar trastorno tan brusco y desconcertante, y en el que se pone a la Universidad —obra delicada y digna de los más pulcros miramientos— en el duro trance de dar un paso o salto tan peligroso.

Si el intento se hubiera meditado bastante, no era fácil que se escribiesen en el preámbulo las graves palabras con que termina su razonamiento, y según las cuales, «los fracasos que tal vez se registren no serán imputables a la reforma misma, sino a quienes no acierten a marchar animosos por los nuevos caminos abiertos ante ella, como exige el interés de España».

¡No!, ¡mil veces no!

Los fracasos, si los hay—que irremediamente los habrá—, no podrán imputarse sólo, ni en todos los casos, a quienes «no acierten a marchar animosos»; en buena parte aquéllos habrán de imputarse, de un lado, a quienes no han querido o no han sabido iniciar y mantener una política universitaria de renovación lenta—los Gobiernos todos, salvo intentos tan modestos como poco eficaces—, y de otra, a quienes, sin querer darse cuenta de la situación real de las cosas, en vez de preparar a la Universidad para la autonomía—labor que pide largo proceso de tanteos y experiencias—se lanzan y lanzan a las instituciones universitarias..., limitándose a lavarse las manos si en la aventura se estrellan.

Jamás fué esa, ni tan cómoda, la función del gobernante.

Afortunadamente, esta vez, la Universidad, con las manifestaciones de sus más ilustres representantes, ha sabido situarse y poner las cosas en su punto, revelando, además, en algunas de las expresiones de su sentir colectivo clara conciencia de la gravedad del momento y, en general, de la cantidad de responsabilidad que le corresponde en justicia.

La Universidad no podía rechazar, sin más, el principio que en el decreto se formula: única bondad positiva del mismo. El mundo va, en efecto, hacia la autonomía en todos los órdenes y concreciones del vivir humano, desde el individuo hasta las manifestaciones todas de la existencia colectiva, lo mismo en lo político—municipalismo, regionalismo, nacionalismo, descentralización por servicios—, que en lo social—sindicalismo—, con sus mil variedades y tipos; formaciones fundacionales de

la más diversa índole. Puede, quizá, decirse que los grandes principios del nuevo Derecho social se condensan en la acción de tutela y en la aspiración a la autonomía o en el goce pleno de ésta cuando se haya logrado, y el arte fino aquí del gobernante consiste en saber transformar a tiempo, y con tiempo, la intervención tutelar en régimen de autonomía. Pero la intervención tutelar y su transformación entrañan una de las más difíciles funciones de gobierno, porque todo ello se resuelve en problemas de tacto, que exigen una delicada política, continuamente movida por un ideal.

Y la dificultad se agiganta cuando lo que se ha de transformar no es una acción tutelar preparatoria de autonomía, sino una fría y perturbadora gestión burocrática, habituada a considerar y a tratar a la Universidad como una oficina o «dependencia del Ramo», que es nuestro caso.

* * *

Mas no me proponía hacer un estudio del decreto sobre autonomía: era otro mi propósito. Como fiel discípulo, quería traer al debate suscitado en la Universidad española la voz del maestro, de aquel inolvidable maestro, generoso sembrador de ideas que dedicó su vida a la Universidad, y que en su libro admirable sobre *La Universidad española*—obra póstuma—nos dejó fuente inagotable de inspiración. ¿Qué pensaría? ¿Cuál sería el voto del maestro venerado D. Francisco Giner, si estuviera ante nosotros, ante la atrevida iniciativa que de tal modo ha conmovido a la Universidad?

Oigámosle: el libro de D. Francisco Giner contiene todo un programa, que más que obra de educador, o tanto como eso, parece labor preparatoria de hombre de gobierno: programa de profundo radicalismo; pero llevado con maravilloso arte por cauces de prudencia, y puesta la vista en la realidad, triste, sin duda, pero no tanto que cierre todo camino a la esperanza. Giner se daba plena cuenta, ante todo, de la situación actual de las Universidades. «Es—dice en su libro—de una crisis que apenas

si se halla en sus comienzos. Subsiste, casi sin alteración, la estructura que les dió la reforma de mediados del siglo XIX. En cuanto a la acción del Estado..., no ha perdido su carácter burocrático; sólo se ha atenuado su intensidad». «Hoy por hoy —añade— la Universidad española no es una Corporación social de profesores y alumnos..., sino un Centro administrativo...» «El mal grave —continúa más adelante— de nuestra Universidad es la atonía, a la que tanto contribuye la compresión reglamentaria, cuyo camino tiende a hacer de la Universidad una oficina atomísticamente desparramada en negociados... A Dios gracias, se pueden infringir los reglamentos. ¡Dónde estaríamos si se hubiesen cumplido!»

Al recoger y comparar la situación de las Universidades frente a la realidad de la autonomía, advierte que «en Alemania la Universidad es casi autónoma, en lo *que toca a sus fines científicos e internos*; Italia y Francia *comienzan a entrar* por este camino; en los Estados Unidos lo es enteramente..., y en España, casi para nada». ¡Y un decreto, porque sí, quiere que de repente lo sea para casi todo!

Mas, a pesar de lo dicho, no se dejaba dominar el espíritu del maestro por el pesimismo; ¡jamás! Antes se complacía en señalar, de un lado, todas las indicaciones animadoras; de otro, el ideal posible, y, por fin, el camino para alcanzarlo, que no era, ciertamente, el de los pistoletazos o decretos. «En sus publicaciones —dice—, en los Congresos, en la obra viva de la cátedra, en la iniciativa para la acción social libre, fuera de sus tareas académicas y aun del recinto de la Universidad, se muestra de algún tiempo a esta parte que el espíritu va poco a poco transformándose y, lo que importa más, consolidándose en núcleos de actividad enérgica... Quizá hay en todas las Universidades señales de esta nueva vida...»

Pero la renovación, obra social, no sólo de gobierno, no ha de concebirse como mera labor de *Gaceta* o gacetable. «No basta —advirtió el maestro— la acción de una de las fuerzas que en ella intervienen,

ni de varias; son menester todas: el Profesorado, los estudiantes, la sociedad, el Estado.» Al primero se le pide... casi nada: «que condense su alma en la vocación de su fin». «El estudiante... es el primer elemento de la Universidad», como la juventud lo es de la vida nacional; la juventud es la que ha de cambiar las tristes condiciones de esa vida, «si ha de venir de dentro el cambio». «Y aun sin quererlo, en ella, la parte principal, la dirección, toca a los estudiantes», que, además, pueden ser otra cosa de lo que son, sobre todo «si hallan en la Universidad el calor y la intimidad de un hogar y no la sequedad de la oficina».

De la sociedad habla el maestro; pero falta aquí el espacio para recoger sus indicaciones.

Por fin, «¿qué pedir al Estado, o, para hablar con propiedad, al Gobierno? Sin duda, y ante todo, lo que Diógenes a Alejandro: que no nos quite el sol». Y en cuanto al modo de conseguir que se nos deje el sol con toda su luz y su calor, para que bajo su acción surja nuestra Universidad ideal, bien claro indica el maestro que eso será obra de un proceso, desarrollado con tanta energía como prudencia. «Es menester —dice— que la Universidad se acostumbre a la idea de que, de día en día, los tiempos le recomiendan que busque su centro de gravedad en sí misma; su auxilio, en la sociedad, y pide al Estado menos cada vez, conforme vayamos siendo más capaces de tomar sobre nosotros la responsabilidad de la vida adulta... Y así irá restringiendo, por su parte, el Estado la tutela que puso en sus manos nuestra historia, y de la que tanto se ha servido; pero cuya escasa utilidad presente para el régimen interno de la educación, enseña que la vida tiene que venir de otra parte.»

(*Heraldo de Madrid*, 7-VI-19.)

II

Las universidades inglesas.

Aun cuando el decreto sobre autonomía universitaria no pasará de ahí, es decir, de la *Gaceta*, puede su autor sentir cierta satisfacción, porque, lanzada la piedra, se

ha logrado mover, no diré agitar, las aguas tranquilas, quizá estancadas, de la Universidad española, interesando, además, un tanto a la opinión en asunto que es, en efecto, verdadero problema nacional.

Adviértese, sin duda, algún progreso, tanto en la opinión, como en la Universidad. Las «cosas» de la educación y de la pedagogía interesan ahora algo más que hace años —no muchos—, en que la opinión y la Universidad misma pensaban que pedagogía y educación eran temas, a lo sumo, para entretenimiento de los maestros de escuela... de entonces.

Y no olvidemos que el maestro de escuela era entonces imagen o símbolo de la miseria, y se decía de cualquier necesitado que... «tiene más hambre que un maestro de escuela». Hoy, por ejemplo, no sería posible que un profesor universitario y consejero de Instrucción pública razonase o explicase en privado un dictamen suyo desfavorable acerca de un libro sobre «Educación» — ¡excelente libro! — de un catedrático, diciendo que el asunto era propio de un maestro, pero poco digno de un profesor de Universidad.

Los tiempos, afortunadamente, han cambiado, no lo bastante para correr con buen aire la aventura del decreto sobre autonomía universitaria; pero, al fin, lo suficiente para que, como se ve, tal decreto no haya caído en el vacío de la indiferencia ambiente. La Prensa, por otra parte, dedica casi a diario buen espacio a asuntos pedagógicos: ya no son «latas» «per se» los artículos sobre enseñanza, y los hombres de estudio pueden dedicar sus horas a preparar, componer y escribir libros sobre educación, seguros de que no pierden enteramente su tiempo.

* *

Así ha debido pensar el Sr. Castillejo —uno de los profesores mejor preparados y en mejores condiciones para apreciar la actitud del espíritu colectivo frente a los problemas de la educación— al escribir y dar al público este volumen —de 674 páginas— sobre *La educación en Inglaterra*.

He ahí, por lo demás, un buen libro, un

excelente y excepcional libro, aquí y en cualquier país de alta cultura. De hoy en adelante, el estudioso, el que quiera curiosarse en las materias de educación, tiene a mano, en este libro de Castillejo, una «información» completa en datos, en ideas, en noticias sobre procesos reales, con interpretaciones seguras y razonadas; obra todo de quien ha sabido penetrar en el fondo del espíritu inglés, desentrañar el alma del gran pueblo y extraer la quintaesencia de aquel complejo carácter nacional, reflejado en la labor gigantesca de una educación originalísima, quizá la de tipo más elevado que conoce el mundo.

Y llega el libro en el mejor y más oportuno momento. Planteado ante la Universidad española y ante la opinión en general el problema de reconstitución o construcción de las Universidades, nada puede interesar tanto, ni con superior fundamento, como conocer los tipos de instituciones universitarias que los pueblos de alta civilización han sabido producir, como labor delicadísima, y a veces hasta preferente, del respectivo espíritu nacional.

No, claro es, para copiar ni para buscar modelo e imitarlo: no es ése, no hace falta decirlo, el método para una eficaz reconstitución o renovación —que ha de venir de adentro— de las instituciones de un pueblo: importa, en todo caso, enterarse de lo que otros han hecho para aprender en las experiencias ajenas, avivar, con el estudio comparado de ellas las iniciativas propias y recoger, por fin, como suprema inspiración o sugestión, lo que hay de común en los tipos más diversos de Universidades vivas, y que, por tanto, puede estimarse como la condición primaria para que haya Universidad. Incluso puede servir esta labor de estudio y comparación de tipos universitarios, obra cada uno de su respectivo proceso orgánico, para reconocer y razonadamente declarar que, mientras la Universidad no se sienta «ella misma» capaz de realizar su propio proceso, lo de la autonomía integral no será otra cosa, a lo sumo, que un buen deseo.

* *

El libro de Castillejo ofrece en sus nutridas páginas dos capítulos de especialísimo interés para el universitario, con la introducción y el primer capítulo, que ponen al lector a tono con el noble asunto de todo el libro. Difícilmente se podrían escribir páginas de más espontánea elocuencia y verdad que las de la introducción acerca de la actitud nacional serena de un pueblo como el inglés en la suprema crisis de su historia y al poner a prueba todo, incluso las Universidades mismas.

Los dos capítulos a que nos referimos son: el X, sobre «Las Universidades», y el XI, acerca de «La enseñanza superior y las profesiones». En los dos —relacionados entre sí— se nos muestra cómo Inglaterra ha sabido enfocar el arduo problema de la función universitaria —científica y social—, allado o en relación, con la formación técnica de las profesiones, exigencia económica y práctica.

El capítulo de las Universidades es el resumen mejor y más completo que conocemos sobre el tema; verdadera síntesis interpretativa de lo que hacen y de lo que representan las Universidades inglesas en el organismo de la vida nacional.

Baste leer estas páginas llenas de emoción y simpatía, que no excluye la serena imparcialidad del juicio, para formar una idea segura de lo que son y de lo que no son, y de lo que querrían ser y aspiran a ser las Universidades inglesas, las viejas típicas Oxford y Cambridge —nunca satisfechas ni cristalizadas en formas definitivas— y las nuevas de tan diverso carácter y que entrañan los más varios tanteos para realizar en cada caso la forma más adaptable a las exigencias de la vida moderna y a las necesidades mismas de la región en que, respectivamente, se sostienen.

La impresión de conjunto que la lectura produce —reafirmando con argumentos nuevos lo que sabíamos— es la de que las Universidades inglesas son todo lo contrario de lo que significa en el servicio público una dependencia administrativa, aunque se la llame Universidad; son aquéllas obra social por excelencia, la condensación institucional del espíritu colectivo, expresado

mediante la acción de los fundadores y de las «Corporaciones» universitarias mismas.

Es decir, que no podríamos señalar una situación más radicalmente distinta de la de las Universidades españolas contemporáneas. Recordemos las palabras de Cajal en *El Sol*: «Salvo honrosas excepciones —dice el maestro—, el potentado español créese un elogio de Dios y no del diablo, y reserva sus dones, no a quienes le prometen cultura, sino a quien les garantiza el cielo.» Esto basta para que el problema de la autonomía sea aquí otro, como el propio Cajal demuestra.

No consiente el espacio ya extractar ni las indicaciones más salientes del capítulo del libro de Castillejo. Limitarémonos a recoger sólo algunas.

«Las Universidades inglesas —escribe— no son establecimientos del Estado, como las francesas, las italianas y las españolas; ni siquiera establecimientos oficiales dotados de amplia autonomía, como las alemanas; son Corporaciones libres, que el Estado se limita a reconocer, confiriéndoles carácter público, puesto que intentan realizar una misión social. Cuando en una ciudad un conjunto de personas, constituídas en agrupación permanente y regidas por normas adecuadas, establece un Centro de educación superior, y cuando han conseguido reunir bienes y rentas que aseguren la continuidad de la obra y ésta tiene el carácter objetivo de una fundación... *pueden dirigirse al Poder público pidiendo el reconocimiento.*

...«En la vida moderna, el Estatuto de las Universidades inglesas significa una garantía para los ciudadanos.»

...«El número de Universidades no está limitado; allí donde se reúnen los elementos necesarios surge una... Son, pues, las Universidades inglesas, Corporaciones que disponen para sus fines de una masa de bienes fundacionales... Y tienen... «hasta» las de espíritu más conservador y vieja «estirpe, mayor amplitud de ideal y mayor» flexibilidad que las restantes de Europa. «Primero, en el cuadro de sus estudios,

»porque han recogido la producción y la
 »difusión científicas en todas las esferas
 »del saber humano... Tienen, también,
 »mayor amplitud en la conciencia de su
 »misión para con el estudiante. Quieren
 »darle una formación preparatoria para
 »las profesiones; pero aspiran muy princi-
 »palmente a seguir guiándole como hom-
 »bre..., continúan el fortalecimiento físico
 »de la raza, la tutela moral, la formación
 »del carácter, el cultivo del ideal estético
 »que comenzaron las escuelas...»; «la am-
 »plitud de su ideal propio revélase en el
 »interés de la Universidad hacia todos los
 »grandes problemas nacionales y humanos
 »y en la participación que toma en la edu-
 »cación del pueblo»: que la Universidad
 inglesa «está en contacto directo con to-
 »das las corrientes de la vida nacional;
 »fermentan en ella los ideales políticos, se
 »discuten en ella los problemas de actua-
 »lidad.»

La Universidad inglesa es, pues, algo intraducible e intrasladable; como cosa de la entraña de la nación; al modo de la originalísima Constitución política, que, sin embargo—no olvidemos esto al tratar de nuestro problema universitario—, ha sido y aun es la «inspiradora» del régimen político de todos los Estados modernos.

(*Heraldo de Madrid*, 21-VI-19.)

III

La función de las Facultades de Derecho.

Mientras las Universidades estudian sus respectivos Estatutos y adaptan a su condición actual lo que tenga de adaptable el decreto sobre autonomía, bueno será discutir acerca de los problemas especiales que necesariamente se suscitan, algunos de los cuales el propio decreto plantea o propone. La Universidad hállese, como es sabido, integrada o constituída normalmente por grupos de estudios que forman las diversas Facultades. Transformada la Universidad, de oficina de dependencia «del ramo» en Corporación autónoma, con propia personalidad, la transformación afecta-

ría necesariamente a las Facultades, que de secciones de la oficina universitaria o dependencias de la dependencia más amplia—la Universidad—, habrían de convertirse, a su vez, en Corporaciones autónomas más especiales, Corporaciones en la Corporación superior universitaria, que vendría así a ser como una Federación de Corporaciones».

Esto supuesto, o para conseguir que el supuesto sea una realidad viva, parece natural que corresponda a cada Facultad la tarea de definir su función, o si ésta le resulta dada por la tradición misma o por las necesidades sociales, solicitantes, habrá de ser tarea elemental de autonomía de cada Facultad determinar «cómo» y con qué «criterio» habría de desempeñarse o cumplirse aquella función. Y no podrá ofrecerse momento más oportuno para reflexionar sobre este tema vital que el presente, cuando la Universidad se ve llamada a orientar su porvenir.

¿Y no le será lícito a quien ha hecho de la función universitaria la tarea central de su vida discurrir acerca de la función que corresponde hasta por imposición social del trabajo, a la Facultad en que profesa desde hace más de 30 años? Siempre nos ha preocupado este problema, y acerca de él hemos discurrido en público alguna vez. Mas nunca quizá se nos ha planteado con el apremio que ahora. Porque estimamos que nunca como ahora se ha comprometido el porvenir de la Universidad, y ese porvenir dependerá en su mayor parte de la aptitud que para su función respectiva revelen las distintas Facultades.

* * *

Y bien: ¿cuál es aquí, en España, la función universitaria y social de las Facultades de Derecho? Es, sin duda, una muy compleja y que no resulta bien definida, ni en los planes oficiales de estudios, ni menos en el concepto que de tal función se advierte en las Facultades mismas. En la idea vulgar que las gentes tienen o manifiestan, con cierto aire desdeñoso, la función de las Facultades de Derecho es

«hacer», fabricar «abogados», y por hornadas, en junio y septiembre: hornadas numerosas y de tan fácil elaboración, que se ha llegado a decir que todo español es abogado, mientras no se demuestre lo contrario.

Ya sería una función bastante compleja y noble la de «hacer» abogados, si con ella se indicase cosa bien distinta de la que se significa con el «aire desdeñoso» a que se hace referencia. Mas lo que importa consignar ahora es que, con o sin tal «aire», la opinión corriente no ofrece elementos muy utilizables para formar idea de cuál debe ser la misión de las Facultades de Derecho.

A nuestro juicio, tal misión y las funciones que suponga será preciso inferirlas de las necesidades reales de índole social y apremiantes que toda Facultad de Derecho que se plantee como problema de conciencia su «razón de ser» advertirá de seguro como solicitudes íntimas muy definidas a veces, y otras como excitaciones a la acción menos determinada, quizá, pero de indiscutible realidad.

Las Facultades de Derecho «hacen», en efecto, «abogados», y ello les imprime inevitable —fatal— carácter profesional, ya que la Abogacía, con sus derivaciones, constituye específicamente una «profesión», que exige, por tanto, vocación, aptitudes y preparación o formación técnica: se trata del ejercicio o práctica del Derecho en la dirección y consejo, en los negocios jurídicos y judiciales, en los Tribunales... Ya con eso tendrían bastante las Facultades de Derecho, pues no es cosa llana y tan sencilla, y sin altas preocupaciones y exigencias, formar el espíritu, intensificar o descubrir la vocación y habilitar o «amueblar» el cerebro de los futuros letrados, jueces, magistrados, fiscales..., y, por extensión, de notarios, registradores de la propiedad...; todo esto supone una preparación profesional—quizá, y según se entienda lo profesional—; pero, además, y sobre todo, exige la comunicación de una cultura jurídica y una educación jurídica «en» y «para» el Derecho, educación que no se puede limitar en la

formación de letrados, jueces, magistrados... a la mera enseñanza de textos de leyes y de libros de texto.

*
* *

Mas por virtud de una natural evolución paralela del Estado o de las necesidades «profesionales» y «técnicas» del servicio público y del Derecho mismo en las diversas disciplinas que lo integran, del Derecho privado y público —y en su selección con otras, a veces no jurídicas, rige las económicas— que se han incorporado en ciertos países a la Facultad de Derecho, resulta que ésta, al hacer abogados—idea vulgar —prepara o procura o legalmente capacita el personal de la Administración pública en muchas de sus ramas y dependencias, y, de un modo general, hasta una buena parte del mismo personal político, aunque para la política «sirva» todo el mundo.

En todo caso, no hay en el sistema cultural español organismo o institución «oficial» a quien con más razón pueda atribuirse la tarea socialmente necesaria de cultivar, como materia de enseñanza, y hasta en función de alta propaganda, las disciplinas políticas y del Derecho público, base y contenido cultural en la formación de un personal de empleados y de un personal político.

No es esto, sin duda, función exclusiva de las Facultades de Derecho; en otros países existen organismos especiales para atender, ya sea a la formación del personal de servicios públicos —y de grandes empresas privadas—, ya al cultivo especializado de las ciencias políticas y económicas como «L' Ecole libre des Sciences politiques», de París, o la «London School of Economics», de la Universidad de Londres. Mientras que en España, salvo lo que hace el Instituto diplomático—de acción naturalmente limitada— y en otro respecto la Escuela de funcionarios de Barcelona, la preparación del personal administrativo (con el cultivo de las ciencias políticas, económicas y financieras) tiene por órganos propios de un modo especial y espe-

cífico, y hasta oficial, las Facultades de Derecho.

* * *

En suma y en síntesis: la función de las Facultades de Derecho, determinada u orientada, según las solicitaciones mismas de nuestro estado social y político y según las exigencias notorias de la estructura tradicional de nuestra enseñanza superior, entraña, a nuestro juicio, en primer término, un doble aspecto o dirección: de un lado, el cultivo de las disciplinas científicas que constituyen ya hoy el programa de sus estudios; cultivo intenso, especializado y especializable, deben ser los órganos sociales de investigación y de alta y noble propaganda científica, con relación a las disciplinas jurídicas, políticas, económicas, sociales; de otro, la formación científica con vistas profesionales y técnicas del personal que acude a sus aulas en busca, sobre todo, de una «habilitación» intelectual y de una preparación para la lucha por la vida.

Pero aparte este primer desdoblamiento que se relaciona con el modo o manera de desempeñar la Facultad su función docente, el contenido de esta función, desde el punto de vista de las exigencias o solicitaciones que justifican la existencia misma de las Facultades de Derecho, en el sistema de nuestra enseñanza universitaria, comprende, debe comprender, sobre un fondo común cultural de disciplinas filosóficas, históricas, jurídicas, estos tres órdenes de estudios, diferenciados ya hoy. Primero. Estudios de Derecho privado o que tienen como eje el llamado Derecho privado. Segundo. Estudios de Derecho público y de Ciencias políticas y sociales. Tercero. Estudios de Economía —o mejor Ciencias económicas, financieras, estadística— y «sociales» también.

Naturalmente, esta manera de agrupar las disciplinas o estudios no significa división, seccionamiento con separación, no; sino pura y sencillamente especialización más sobre un fondo de cultura común —y sería esto lo más interesante y eficaz—, bajo o dentro de un espíritu común, que lo

habrá tanto más vivo cuanto la Facultad, cada Facultad, sea más Corporación; es decir, cuanto más intensa sea su vida corporativa, esto es, más íntima por obra de una constante intercomunicación entre sus miembros y entre éstos y sus discípulos.

Esto aparte, la unidad superior de los estudios diversos que constituyen el contenido de la rica y varia misión de las Facultades de Derecho ha de venir también del «modo» o mejor de los «métodos» aplicados en las tareas docentes en relación con las dos direcciones que antes señalamos a la función de las mismas: el cultivo desinteresado de la ciencia o ciencias respectivas y la formación científica —universitaria, con vistas profesionales—, si es preciso —, del discípulo que ha de luchar por la vida.

Lo decisivo será que cada Facultad alcance una tonalidad elevada y que ésta se comunique y manifieste e influya hasta en los menores detalles, y será indiferente, para el resultado último, y para la finalidad suprema de la enseñanza, lo de que el contenido de ésta sea un artículo del Código civil, un título de la Constitución, la teoría del Estado, la transformación del impuesto de consumos.

Pero así concebidas las Facultades de Derecho e interpretada su misión según las indicaciones hechas, bien se ve que su reforma eficaz depende muy poco de la *Gaceta*; salvo en una cosa esencial, en punto a los medios económicos, pues no hay que esperar que lloverán del cielo o los procure el presupuesto, o... En lo demás, la reforma necesaria y eficaz ha de ser labor de transformación íntima y total, transformación que afecte a la concepción misma de las tareas del profesor en la práctica de la enseñanza y en el seno de la vida universitaria, a la noción de los métodos, a la selección con los estudiantes, a todo, en fin, lo que constituye el régimen interno de la Facultad.

(*Heraldo de Madrid*, 5-VII-19.)

La autonomía universitaria,

por D. Antonio Royo Villanova,

Catedrático de Derecho de la Universidad de Valladolid.

Creo que D. César Silió, cuyas altas dotes de talento, de elocuencia y laboriosidad soy el primero en reconocer, se ha precipitado un poco al prescindir de las Cortes en un asunto de tan gran importancia. Pero, respetando su criterio, he de decir a usted, con entera sinceridad, que al flamante Real decreto puede aplicársele aquel conocidísimo juicio de Rossini sobre la ópera de un autor novel: «que tiene mucho de bueno y algo de nuevo; pero que lo bueno no es nuevo y lo nuevo no es bueno».

Es bueno, pero no es nuevo, lo que verdaderamente responde a un sentido de sincera autonomía universitaria: la personalidad jurídica de la Universidad, su libertad científica y pedagógica, el propósito de dotarla de amplios y propios recursos económicos.

Todo eso estaba ya en el proyecto del Conde de Romanones, en el de Santa María de Paredes, en el que Alba llevó al Consejo de Ministros del Gobierno nacional. Por cierto que, según mis noticias y las de algunos Catedráticos a quienes consultó el ilustre ex Ministro liberal, el señor Maura puso reparos jurídicos a la iniciativa del Sr. Alba, de dar a la Universidad derechos hereditarios sobre los bienes de los catedráticos. Y ahora veo con gusto que el Sr. Silió ha tenido la suerte de vencer aquellos escrúpulos del Sr. Maura.

Hágase el milagro, y hágalo el diablo.

Lo que me pareció bien en el Conde de Romanones y en el Sr. Alba, me parece lo mismo en el Sr. Silió.

Pero las novedades esas de los Tribunales examinadores, que quitan a la Universidad la colación de grados, me parecen inoportunas y peligrosas. Se puede tener una gran pericia profesional y no estar preparado para discernir el mérito de un examinando, cuya calificación implica un juicio meramente científico. Un abogado de primera cuota, que gana muchos miles

de duros al año en pleitos, testamentarias y laudos arbitrales, no tiene tiempo de seguir el movimiento doctrinal ni de juzgar con suficiencia a un alumno de Historia del Derecho, de Economía política, de Derecho romano o de Derecho internacional. Y lo mismo puede decirse de los Médicos, de los Ingenieros, de los Doctores en Ciencias.

Nótese, sobre todo, que, sentado el principio de los Tribunales examinadores, se reclamará pronto su aplicación a la segunda enseñanza, ¿y no vamos, imprudentemente, con esto a resucitar lo que parecía muerto: el problema de derechas e izquierdas en la segunda enseñanza y la intervención de los colegios confesionales en los exámenes del Instituto? Es posible que el Sr. Maura y el Sr. Silió hayan querido ofrecer a las derechas ese obsequio; pero me temo que se han pasado de listos y que han prestado un flaco servicio a las Órdenes religiosas. Hoy por hoy, los colegios religiosos se contentaban con la libertad de enseñanza que prescribe el artículo 12 de la Constitución. Insinuarles la promesa de una participación eficaz en la colación de grados, presentándoles como un peligro o como una amenaza para la plenitud profesional del Profesorado público, es, repito, una lamentable imprudencia.

Tengo esperanza de que cuando se oiga al Consejo de Instrucción pública en este punto concreto de los Tribunales examinadores, como muy discretamente previene el Real decreto, se buscarán fórmulas de acomodo y de eficacia para corregir lo que yo encuentro de excesivo en la reforma y para despojarla de todos aquellos vicios que, sin ser esenciales para la verdadera autonomía universitaria, podrían desvirtuar el noble pensamiento del Ministro.

(*El Sol*, 3-VI-1919.)

La autonomía universitaria,

por D. José Casares,

Catedrático de la Universidad Central.

... Teóricamente, la autonomía universitaria es el ideal a que deben aspirar las Universidades, y en tal sentido, yo me sumo a cuantos entonan sus alabanzas y citan ejemplos gloriosos del Extranjero o de épocas pasadas; pero cuando se trata de cuestiones prácticas, hay que refrenar la fantasía y atender a la realidad, el legislador no puede pensar como el catedrático, ni el que propaga ideales como el que empuña las riendas del Gobierno. Por eso en mí se da el aparente contrasentido de que, aspirando como ideal a que las Universidades vivan en plena autonomía, haya combatido en el Senado el proyecto presentado por Burell de autonomía de la Facultad de Filosofía y Letras, y sea resueltamente opuesto al decreto del actual Ministro.

La cuestión que aquí se ventila es, a mi manera de ver, sumamente sencilla, y no ofrece lugar a grandes cavilaciones. Es una verdad clarísima que la autonomía sólo debe concederse a quien está capacitado y en condiciones de gozar de ella. Los padres emancipan a los hijos antes de la mayor edad, si por sus hechos se hacen dignos de ello y las circunstancias lo requieren; y los Estados a las colonias, que no son parte integrante de su territorio, cuando los movimientos políticos en las mismas indican haber llegado el momento de satisfacer sus aspiraciones. Pero sería absurdo conceder la autonomía a quien no ha demostrado tener facultades para usar de ella; el hacerlo sería un error lamentable, que forzosamente traería consigo grave daño para el organismo a quien imprudentemente quería beneficiarse.

¿Han demostrado las Universidades españolas, por peticiones razonadas y numerosas a los Poderes públicos, que los moldes en que están contenidas les son estrechos, que necesitan más ambiente, que existe en ellas tal celo y entusiasmo que por sí solas, y prescindiendo de miras par-

ticulares, atienden a elevar el nivel intelectual de la Nación? ¿Hay en las reuniones de sus Claustros aquella elevación de miras que hace cesar las diferencias ante un ideal común? Si es así, debe concedérseles la autonomía; en caso contrario, sería una temeridad.

¿Está la opinión del país tan convencida del valor de la ciencia, que no vacila en gastos y sacrificios de tiempo y dinero para adquirirla donde mejor se enseña, y no busca las mayores facilidades para conseguir cuanto antes un título que capacite para el ejercicio profesional o para solicitar determinados estudios? En este caso, el Estado no tiene que preocuparse mucho del problema de la instrucción; espontáneamente brotarán, si es preciso, organismos que satisfagan esta necesidad, y escuelas de instituciones particulares suplirán las deficiencias que puedan ofrecer las enseñanzas oficiales. En tal caso no es peligrosa la autonomía de la enseñanza para un país. Pero si no es así, ¿no sería una consecuencia inmediata, al otorgarla, un descenso general de conocimientos en toda la masa, sin que pueda evitarlo un Cuerpo formado por examinadores ideales, el cual se vería en el caso de suspender a la inmensa mayoría de los que solicitasen un título, o aprobarlos, a pesar de su escasa ciencia?

Sin ser viejo, llevo muchos años dedicado a la enseñanza, y siempre con un entusiasmo que no decae aún. En mi larga vida universitaria he tenido ocasión de observar el efecto de medidas dadas mirando a ideales, pero no a la realidad, y me he convencido que es preciso cambiar totalmente de rumbo. La enseñanza libre, a la que teóricamente no hay razones que oponerle, ha dado en nuestro país como resultado la separación absoluta entre alumnos y profesores, y que se apruebe Física sin haber visto un aparato, y Botánica o Zoología, sin haber clasificado una planta ni haber visitado un museo. La libertad de asistencia a la cátedra no sirvió para corregir las huelgas universitarias; pero a causa de ella, muchos alumnos han dejado de estudiar a conciencia determinadas dis-

ciplinas, para sustituirlas por repasos precipitados. La supresión de Tribunal y el examen unipersonal del catedrático para los alumnos oficiales ha dado tales resultados, que maravillosamente los pinta la resolución de una Universidad al tratar de evitar una huelga de alumnos oficiales amenazándoles con examinarles por el sistema antiguo. La supresión de los exámenes de la Licenciatura y del Bachillerato dió a las academias y colegios particulares la aspiración soñada, poniéndoles en condiciones de buscar los puntos de menor resistencia, sin temor a un examen de conjunto. Y no diré más.

Ha hecho muy bien el Sr. Ministro en plantear valientemente el problema de la enseñanza, y por ello le felicito. Yo, que me enorgullezco, más que de título alguno, de ser catedrático; que quiero a la Universidad, que estoy íntimamente convencido y, siento cuán grande es y debe ser su influencia en la prosperidad de la Nación, yo jamás la adulo. Conozco sus defectos, y sé que necesita reformas, siendo la primera el fortificar la disciplina. Pero no soy partidario de un decreto que, con el pretexto de la autonomía, ataca la independencia del Profesorado, que hoy se apoya en el Estado y quedaría en adelante a merced del acuerdo de compañeros o de protectores. Debe haber una reforma, pero no una revolución. De ésta sólo llegaría a ser partidario cuando me convenciese de la incapacidad del Poder para la reforma de la instrucción pública, que con el actual decreto aleja de su lado, abandonándola a sí misma, en medio de graves peligros.

(*El Sol*, 6-VI-1919.)

La autonomía universitaria,

por D. Demófilo de Buen,

Catedrático de la Universidad de Salamanca.

Como contestación a la benévola pregunta que el Sr. Director de *El Sol* me formula, se me ocurren las siguientes observaciones:

Primera. Las Universidades españolas,

o al menos la mayor parte de ellas, no están capacitadas para un régimen de autonomía como el que supone el decreto del 21 del corriente. El citado decreto instaura en ellas un régimen de mayorías, cuando lo procedente es ayudar desde fuera la obra ardua de las minorías selectas. El régimen autonómico establecido por el decreto del Sr. Silió no amenaza con una transformación peligrosa de lo que en sustancia son hoy las Universidades españolas; amenaza con una perpetuación del patrón actual de Universidad. Los profesores nuevos, por aquello de que cada cosa engendra su semejante, no serán ni más ni menos que el tipo ordinario de los profesores de ahora. ¿Es esto un ideal?

Segunda. El régimen de autonomía da principio a una pugna por la existencia entre las diversas Universidades. Y en ella no queda asegurado el triunfo de las mejores. Tal como la lucha se plantea, triunfará la Universidad de la gran urbe sobre la de la pequeña ciudad; triunfará la Universidad profesional sobre la de altos estudios culturales; triunfará la Universidad hacia la cual los capitalistas se sientan más atraídos — y, por lo tanto, la Universidad burguesa — sobre la Universidad renovadora y revolucionaria. Por esto último, nuestras Universidades, en vez de señalar las normas del porvenir, serán un obstáculo más...

Tercera. Nombrados los Tribunales de examinadores con el criterio de favoritismo tan predominante en nuestra vida social, es casi seguro que la misión de la mayoría de los profesores se reduzca, sobre todo si aspiran a tener alumnos, a ser unos serviles repetidores de los libros — ¡que aparecerán en seguida! — inspirados por aquéllos. Hay que reconocer el buen deseo de evitarlo manifestado en el decreto. Pero ¿serán eficaces los medios imaginados?

Cuarta. Se ha favorecido en el decreto a cuanto podía dar a la Universidad un carácter conservador. ¿A qué tendencia si no responde la intervención excesiva dada a los profesores jubilados en los Claustros ordinarios y en las Juntas de Facultad?

Debe tenerse en cuenta que dichos profesores, salvo honrosísimas excepciones, son los más genuínos representantes del viejo y fracasado régimen universitario. ¿No responde al mismo propósito la intervención concedida a los particulares o Corporaciones a quienes el Claustro confiere este derecho en consideración a las donaciones hechas o a los servicios prestados a la Universidad? ¿Y por qué no se ha dado, en cambio, alguna intervención a los representantes del nuevo régimen que alborea, a los representantes de ciertas Asociaciones obreras? Es posible que tales Asociaciones no puedan donar; pero sería muy interesante oír su parecer en los problemas universitarios.

Quinta. Los medios económicos concedidos a las Universidades son insuficientes, a no seguir proporcionando el Estado una consignación mayor que la que da hoy. Si el Estado deja de subvenir a los gastos de las Universidades, parece lo justo devolver los bienes pertenecientes a ellas de que se incautó. De otro modo, algunas Universidades — por ejemplo, la de Salamanca — están en gravísimo peligro.

Sexta. El nombramiento del Profesorado no debe ser encomendado, por ahora, de un modo absoluto a las Universidades, aunque sea conveniente concederles intervención en él. Hay un temor muy fundado de que si los mismos profesores de ahora designan, sin trabas, a los profesores de mañana, predomine en la selección el prejuicio confesional más que un riguroso criterio científico. Mucho más discreto nos parecería que las Facultades hicieran la propuesta al Ministro, permitiéndose los votos de minoría, como hoy se admiten para la provisión de auxiliarías temporales y dando al Ministro la facultad de elegir, de un modo fundado, entre el propuesto por la mayoría y el propuesto por la minoría.

En resumen: el decreto del Sr. Silió, aunque muestre en ciertos detalles un criterio acertado y haya que ver en él una buena intención, me parece pernicioso para la enseñanza universitaria. Creo deseable la autonomía, creo que a alguna

Universidad española — me refiero a la de Barcelona —, debería serle concedida desde ahora por especiales circunstancias. Pero creo también que para la mayoría de las Universidades, y para la enseñanza universitaria en general, sería de mucha mayor conveniencia una intervención discreta de depuración y elevación ejercida desde fuera, aunque apoyada en elementos internos. Primero es necesario transformar la Universidad; sólo cuando esté transformada, puede y debe serle concedido un régimen autonómico. Pero no soñemos que por la sola concesión de la autonomía surja de esta Universidad de ahora una Universidad renovada.

(*El Sol*, 3-VI-1919.)

NOTAS PEDAGÓGICAS

I. *Sobre la metodología del profesor D. Edmundo Lozano*, por A. Sanfiz. — Las ideas pedagógicas de D. Edmundo Lozano se hallan expuestas en los libros por él publicados en estos últimos años, especialmente en el titulado *Enseñanza de las Ciencias Físico-químicas y Naturales*. Este libro, que lleva impreso el sello de originalidad de todas sus obras, es el primero que en España rompe con la rutina de los libros de divulgación hechos a tijereta-zos, tajados de otros más voluminosos y que persiguen un fin completamente diferente.

«La enseñanza de las Ciencias Físico-químicas en la escuela primaria tiene como fin esencial, no la mera adquisición de conocimientos más o menos útiles, sino más bien la formación del hábito científico, el cultivo de un método y de una orientación del pensamiento.»

Esta es la idea fundamental que le inspiró el método que siguió en todos sus trabajos.

La clásica costumbre de hacer de la experimentación un arma para enseñar por los ojos, asignándole al niño el papel de mero espectador, y procurando dar la mayor vistosidad posible al experimento, para

herir agradablemente su imaginación, es rechazada rotundamente.

El trabajo experimental ha de ser personal del alumno.

El laboratorio es un admirable campo de observación y disciplina, que pone a prueba la capacidad del alumno, le enseña a realizar por sí mismo y le da infinidad de ocasiones de poner en práctica sus iniciativas.

Ha de huirse de todo aparato complicado, procurando simplificar el experimento y hacerle accesible a la inteligencia del niño.

El laboratorio y el trabajo manual.— Aunque indirectamente aborda el problema de la educación integral, ésta es una cuestión que, de haber vivido más tiempo, hubiera desarrollado en toda su extensión. Pensaba que el trabajo manual no sólo ha de servir para educar la habilidad, sino que debe ser complemento del trabajo mental: proyectar y ejecutar. Para este fin, nada tan a propósito como, en la enseñanza de la Física, unir el laboratorio y el taller: proyectar un experimento y construir el aparato necesario para ejecutarle. Esta es una fuente inagotable; el número de experimentos llevados a cabo de esta forma llena un curso completo; sólo de la parte relativa a la electricidad pueden construirse todos los aparatos demostrativos de las propiedades de la misma.

II. *La pereza patológica*, por el doctor A. Austregésilo. — Este distinguido profesor de la Universidad de Río Janeiro, que visitó últimamente esta capital, escribe en la *Revista de Criminología* sobre la pereza que la Medicina moderna llama patológica, distinguiéndola de la de carácter no morboso, que entra más bien en el dominio de la moral. Recuerda primeramente, en líneas amenas, cómo la antigüedad, por singular aberración o ficción literaria, rodeó a la pereza de encantador prestigio poético. La Mitología la elevó al rango de una divinidad concebida como hija del sueño y de la noche, a la que Zeus convirtió en tortuga por atreverse a escuchar las lisonjas de Vulcano. Los filósofos

antiguos enseñaron el desprecio por el trabajo, y los griegos, en la época áurea de sus grandezas, cultivaron la *eufonía de la vida*, relegando el trabajo a los siervos. Virgilio, en *Las bucólicas*, dice que la pereza es un presente de los dioses. En el budismo, el *nirvana* es el símbolo grandioso de la perfecta inercia espiritual conquistada por la beatificación suprema. El trabajo, antítesis de la pereza, tuvo siempre para el hombre el significado de un castigo, desde la expulsión de Adán y Eva del Paraíso hasta las modernas fórmulas del Código penal. Para muchos, la felicidad es sinónimo de inacción.

«No sé—dice el Dr. Austregésilo—si valdrá la pena entonar loas a la pereza; sería quizá más artístico y ensoñador, pero seguramente menos útil para el hombre y para la colectividad.

»La pereza puede ser consecuencia del medio, de la educación y del carácter, pero también, y no raramente, de un estado morboso, pudiendo ser síntoma de muchas enfermedades nerviosas y mentales. Puede ser permanente o periódica. Aun normalmente participa de la ley general del ritmo de los fenómenos biológicos, como lo demostró Lwsoda en un interesante libro. La actividad motora, la nutrición, la producción intelectual, etc., presentan curvas semejantes a un sistema orográfico. Cumbres y valles, acción o inacción, tal es el ritmo de la existencia.

»La pereza bastante frecuentemente es enfermedad. Haury, que se ha preocupado del punto, ha llamado la atención sobre la pereza patológica que ha observado en muchos colegiales, reclutas, soldados y obreros. Unas veces depende del estado físico y otras es consecuencia del estado mental. En ellas, el coeficiente de actividad física o psíquica que todo ser humano posee, y que podríamos llamar *ergonio*, está desmedrado por causas somáticas o psíquicas o por ambas conjuntamente.

»En los niños normales es natural la vivacidad, el movimiento y la curiosidad, que, cuando no se observan, indican un estado morboso. Son negligentes los niños obesos, los retardados mentales, los agotados

(*surmenage* escolar), los enfermos del sistema muscular y los asténicos constitucionales o secundarios. *Mutatis mutandis*, podemos aplicar los mismos principios a los adultos.

»Aumentan el acervo de los perezosos morbosos los convalecientes de enfermedades prolongadas, sobre todo de las infecciosas: grippe, tifoidea, tuberculosis y lepra; los insuficientes de las glándulas de secreción interna (tiroides, suprarrenales, hipófisis, etc.), y muchas enfermedades mentales y nerviosas. Se comprende, pues, cuán inútiles e injustos son los castigos para corregir esta pereza inveterada y patológica.

»La debilidad nerviosa congénita, los estados neurasténicos, producen incapacidad para la acción, y forman ese contingente denominado de abúlicos o enfermos de la voluntad. Haury ha llamado la atención sobre la pereza patológica que aqueja a los adolescentes en la iniciación de la demencia precoz. Los médicos y pedagogos deberán tener siempre presente la existencia de esta pereza patológica y tratar de diferenciarla de la simulación y la verdadera haraganería. La pereza patológica puede llevar a los sujetos a la vagancia o ser huéspedes reincidentes de las prisiones; además, hay que distinguirla del vagabundismo innato, que constituye un estigma moral de degeneración. Los vagabundos instintivos son trapaceros, ladrones, crapulosos, ladinos y mentirosos y emplean, en general, el robo como medio de subsistencia, al paso que los enfermos de pereza permanecen inertes, limosneando o viviendo de desechos, durmiendo en los bancos de los jardines públicos, con abandono total de su persona y vestidos, pero sin hostilizar al prójimo para nada.

»La cuestión, desde su aspecto médico legal, no es de fácil solución, dada la real dificultad que existe para la distinción entre los simuladores e insubordinados, y los tarados por debilidad de carácter y los perezosos por enfermedad orgánica o mental. No podemos erigirnos en protectores de los haraganes, bribones, pícaros y malandrines, familiares y sociales, que infestan

las poblaciones laboriosas, verdaderos parásitos y cánceres de las sociedades de todos los tiempos. Pero debemos tener en cuenta la existencia de una pereza patológica, cuyo diagnóstico no está al alcance de cualquier médico pedagogo o instructor militar.

»La sabiduría popular dice que la pereza es el mayor de todos los vicios. Y podremos agregar que es la más grande destructora de ilusiones. A pesar de las leyes religiosas y morales, debemos admitir que el ocio periódico y voluntario es una necesidad, es una aspiración como conquista paradójica de la labor. El trabajo vigoriza los órganos, activa la circulación, orienta el metabolismo: esto es, facilita la asimilación y la desasimilación que mantiene en el hombre la salud, supremo bien de la vida. Hay que huir, sin embargo, del cansancio excesivo, del agotamiento, pues la fatiga exagerada enerva e irrita, impulsando al hombre a la desesperación, ideas tristes, desánimo, pesimismo y al *taedium vitae*. El trabajo es la gran necesidad física y moral para el individuo. El trabajo colectivo, el instinto del progreso, es instinto biológico, la vida es un trabajo celular. La pereza debe ser el sueño de los trabajadores y nada más; fuera de ello, es seria enfermedad o grave error de carácter o de educación.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue Internationale de l'Enseignement.

París.

ENERO FEBRERO

El Presidente Wilson en la Sorbonne. El día 21 de diciembre de 1918, M. Lucien Poincaré, vicerrector, presidente del Consejo de la Universidad de París, los miembros del Consejo y los profesores han recibido al presidente Wilson y le han conferido el título de Doctor *honoris causa*; por primera vez, desde 1896, fecha de su resurrección, la Universidad de París confiere a personalidades extranjeras ese título re-

servado. *La Revue int. de l'Ens.* publica los discursos pronunciados en la fiesta universitaria. M. Laruaude, decano de la Facultad de Derecho, hizo referencia a los títulos de Wilson al grado conferido; profesor de Jurisprudence and Politics (de Teoría general del Derecho y Ciencia política) hasta su entrada en la vida pública en 1911 como Gobernador del Estado de New-Jersey, su acción como profesor y escritor se ejerció en ambas disciplinas; publicó a los 28 años el *Congressional government* o gobierno por el Congreso, que pronto fué una obra clásica, aunque ya no indica el estado actual de la vida política de los Estados Unidos; años después, la gran obra *The State: Elements of historical and practical politics*, de muy distinto carácter (analiza las instituciones políticas y administrativas de los pueblos, desde la antigüedad hasta el mundo moderno); diversas obras y numerosos artículos en revistas (entre otras, en la *New Princenton Review*), los principales artículos fueron reunidos en un volumen: *An old master and others political Essays*, mencionó especialmente la obra *Constitutional government in the United States*. Otros motivos han movido, además, a la Universidad de París: los títulos del presidente Wilson como gran hombre de Estado que ha vivido la Política y el Derecho en manifestaciones históricas inolvidables, imprimiéndoles direcciones inesperadas y elevadas. El Derecho ilumina su vida, y sus admirables mensajes dirigidos al mundo introducirán quizás en las prácticas gubernamentales de los países libres métodos absolutamente nuevos. El discurso de M. A. Croiset, en nombre de la Facultad de Letras, se detiene en las superiores cualidades de escritor mostradas por M. Wilson en sus ensayos y biografías históricas, y al hacer la historia del pueblo americano, M. Poincaré, abundando en la primer parte de su discurso en las ideas precedentes y en la significación histórica de M. Wilson insiste en un doble hecho: ser éste un ilustre universitario y un admirable profesor; universitario desde su juventud, estudiando en la Universidad de Virginia, aceptando la cátedra de Jurispru-

dencia en la de Princenton y siendo elegido Presidente de la misma Universidad, a la que su nombre seguirá unido como el de Wáshington, conservando en su vida política los hábitos y método de un educador, sintiendo profundamente el espíritu que debe animar las Universidades y la posición que deben ocupar en una democracia. Al tomar posesión de la presidencia de la Universidad de Princenton, declaró que las Universidades están destinadas a una minoría selecta, por el corto número de espíritus en que pueden actuar, pero que las democracias reclaman tales servidores como los otros regímenes, y que las Universidades son esencialmente instituciones democráticas. Para disciplinar y formar sus espíritus, el mejor instrumento, según Wilson, es la cultura clásica, el estudio de las lenguas antiguas, la práctica de la historia y las matemáticas; una educación que no atendiese sino al conocimiento de los hechos científicos, abandonando la belleza y las ideas morales, sería funesta. Por esta concepción, M. Wilson se aproxima a los grandes educadores franceses. Las mismas nobles ideas han seguido inspirándole elevado por la confianza popular a la presidencia del Estado de New Jersey, y, por dos veces, al puesto supremo, a la presidencia de la República; la cátedra se convirtió en tribuna desde la que su palabra repercutió en el universo civilizado, estudiando ante el mundo los problemas políticos más difíciles y guiando los espíritus a las grandes ideas de derecho y libertad. Ello explica el presente homenaje, que se dirige también al Profesorado universitario americano y a la juventud de los Estados Unidos, que ha luchado por la dignidad de la justicia y el derecho, unida a la juventud francesa. El presidente Wilson, al contestar los anteriores discursos, ha insistido en sus propias ideas sobre la educación; objeto principal de ésta es el despertamiento del espíritu, y siendo la literatura, cuando alcanza sus más nobles y altas cimas, expresión del alma de la humanidad, la mejor dirección para la educación es sentir las pulsaciones de ésta, de edad en edad, en los hombres que han penetrado los secre-

tos del alma humana. El resultado de la terrible guerra acredita que las almas que aspiran sobre toda otra cosa a la libertad dominan hoy el mundo. La Liga de las Naciones debe obrar como la fuerza moral organizada de los hombres. La guerra ha estado íntimamente unida al espíritu de la Universidad, hostil a cuanto imponga una violencia a la inteligencia humana, a cuanto intente retardar el triunfo de los ideales, la purificación de la vida. Su privilegio personal—dice—ha sido interpretar el espíritu universitario en la vida pública de una gran nación.

Gaston Darboux, por Emile Picard.—Noticia histórica leída en la Académie des Sciences.

Organización de relaciones intelectuales entre Francia y Servia, por Louis Marin.—Ya que la crueldad de la guerra ha determinado la tierna acogida de la juventud servia en Francia debe organizarse en provecho de las futuras relaciones intelectuales de ambos países, caso particular, para Francia, de realizar en su política exterior una política intelectual. Contra el materialismo histórico la idea conduce al mundo. Los pueblos necesitan junto a una política social, económica, diplomática, una política intelectual. La intensa acción exterior de la civilización francesa ha sido fruto de la iniciativa individual, pues Francia ha carecido de una política exterior intelectual, como la mayor parte de los Estados modernos antes del siglo XIX, salvo con ocasión de las luchas religiosas. La política intelectual interior, muy organizada en Francia en la esfera escolar, es condición necesaria para la política intelectual exterior, que se limitó hasta la fecha a una acción secundaria de protección, poco efectiva, sobre los establecimientos escolares del Extranjero, subvenciones mínimas a diversas obras, envío de algunos profesores o misiones científicas, apoyo moral a ciertas organizaciones internacionales, etc. Otros Gobiernos extranjeros, Alemania, Italia, Japón, se han adelantado en este camino. La guerra, y aún más la post guerra, muestran la urgencia de la obra: la disminución del número de adultos y de naci-

mientos obligarán a compensar aquél por la calidad de la formación individual y por la superioridad de la organización exterior; habrá que rehacer fuera de Francia la situación anterior de los franceses llamados durante la campaña. La tarea es enorme (Congresos, exposiciones, enseñanza del francés, intercambio de profesores y alumnos, relaciones entre Corporaciones científicas, artísticas, creación de agencias, relaciones económicas y políticas, etc.) y distinta para cada pueblo, conforme a su situación y civilización (así, en Rumania la tarea será más fácil, por lo extendido del francés). La propaganda intelectual fecunda es mucho más difícil que la expansión económica, más inconsistente; exigiendo el uso de un idioma extranjero, ha de apoyarse en los beneficios culturales que éste ofrezca. Los títulos del francés son el valor humano de la civilización francesa, su difusión y la actividad intelectual y económica de Francia. El Gobierno francés está obligado a realizar una política intelectual mundial. La época de la «gran guerra» será para la mayor parte de los Estados un momento decisivo de su evolución y sus relaciones recíprocas, tanto intelectuales como diplomáticas o económicas. Las aglomeraciones dispersas del idioma nacional, las escuelas, misiones, establecimientos comerciales, etc., de Francia forman una red por toda la tierra. Sólo falta un esfuerzo de organización. Su política intelectual mundial debe apoyarse ante todo en la permanencia de los lazos que unen a los países aliados mediante una intensa penetración intelectual y la intensificación de la difusión del francés, partiendo de la corriente de simpatía que Francia inspira. Este es el caso de Servia, cuyo destino durante la guerra ha sido tan semejante al de Francia. El éxodo de los servios a Francia ha traído parte de su juventud e impone el deber de organizar sólidamente las relaciones intelectuales de los dos pueblos. Se ha de actuar en función de las afinidades seculares que los han aproximado. El influjo de Francia se ejerció desde la formación de Servia y se continuó hasta los siglos XVIII y XIX; así en la sublevación de

servios contra turcos, 1804; en el origen del movimiento nacional croata, y el primer despertar literario de Croacia (ocupación francesa de las provincias iliricas); en el Congreso de París de 1856, que da a Servia la protección de las grandes potencias; en la definitiva liberación de 1867, que hace desaparecer las guarniciones turcas, etcétera. Gambetta, en una carta a Mme. Juliette Adam (1874), señalaba la importancia de la amistad franco-servia para la causa de la civilización y la independencia de los pueblos frente a Alemania. Los hechos han mostrado la afinidad histórica de eslavos y latinos, particularmente de Francia y Servia, unidas por sufrimientos e ideales análogos. Lo mismo puede decirse del influjo de Francia en la organización militar y en la constitución política, a pesar de la distinta forma de gobierno; el más importante partido político servio (antes de la guerra) se inspiraba en el programa de la democracia francesa de 1848. También existían relaciones comerciales estrechas y aun más financieras. Tales afinidades tenían que favorecer en la vida servia la penetración intelectual de Francia, tanto en la esfera literaria como en la de las artes, singularmente en la escultura, en las ciencias y la enseñanza (organización escolar servia, enseñanza del francés, fundación de escuelas francesas, intercambio de profesores y alumnos, etc.). Sobre estas bases hay que organizar amplias y permanentes relaciones intelectuales. (Continuará)

Una misión en los Estados Unidos, por C. Cestre.—I. En la Universidad de Harvard.—Enseñanza en la Universidad: Inscrito M. Cestre entre los profesores ordinarios de la Sección de Lengua y Literatura inglesas de la Universidad de Harvard, ha dado dos cursos en inglés preparatorios del examen para el grado de *Bachelor of Arts*, a saber: «Influjo de la Revolución francesa en la literatura inglesa» y «los poetas románticos ingleses»; éste último lo repitió en la Universidad de señoritas (*Radcliffe College*). Se inscribieron 60 estudiantes en Harvard, 70 alumnas en Radcliffe e hicieron los trabajos bimensuales y el examen semestral. El gran público—es-

pecialmente señoras—, ocupado en obras de guerra, acudió en proporción restringida, pero selecta. La época es muy propicia para la difusión de los métodos y espíritu de la enseñanza superior francesa; América acoge con fervor cuanto viene de Francia. Insistió en el carácter científico de la crítica literaria francesa, referida a los grandes valores humanos y artísticos, y, que por sus métodos, hace pasar al alumno gradualmente del estado pasivo al activo. Un espíritu nuevo se desarrolla en Harvard, que tiende a poner en contacto a los estudiantes, utilizando un método a la vez amplio y exacto con las obras que dan ocasión no sólo a estudios de filosofía e historia, sino a la apreciación literaria y a la meditación sobre el hombre y la vida.—La *Modern language Association* en New Haven: Anualmente se reúnen en un Congreso los profesores de lenguas y literaturas modernas (inglés y lenguas extranjeras); los trabajos de filología o crítica literaria se publican en el *Boletín de la Asociación*. En el Congreso de New-Haven, del 27 al 30 de diciembre de 1917, he hecho una exposición del citado método francés «de exposición de textos». Propaganda a favor de las Universidades francesas; he publicado dos artículos sobre las mismas en revistas muy difundidas en los «clubs universitarios», y he hecho un informe oral sobre dicho tema en el *Congreso de Presidentes de los Colegios*, en Chicago, ante 300 educadores del oeste y del centro occidental. Ignoraban a Francia. Los *Colegios* americanos, cuando sintieron hacia 1850 la necesidad de completar su organización de *educación* a la inglesa por un programa moderno de *instrucción* apoyado en los datos y métodos de la ciencia, orientáronse hacia el país que contaba con los establecimientos de enseñanza superior mejor organizados y más prósperos, Alemania. Francia no podía competir con el gran influjo universitario alemán, y así, para muchos Presidentes del oeste, formados en Alemania, han constituido una revelación los métodos franceses de enseñanza de la literatura, la filosofía, la historia, el espíritu de nuestros estudios dominado por el

respeto de la moral universal, de los principios democráticos y del derecho internacional. Francia intentó siempre poner de acuerdo su concepción de la vida y la enseñanza de sus escuelas en todos sus grados y ha buscado en las producciones del genio lo que contienen de más humano. El éxito ha sobrepasado mis esperanzas. Presidentes y presidentas solicitaron conferencias sobre tales temas en sus colegios. A proposición del presidente Powell, la Asamblea votó el envío de una delegación a Francia e Inglaterra que estudiase las condiciones en que podían ser enviados estudiantes americanos a las Universidades de ambos países; les comuniqué que todas nuestras Universidades crean cursos especiales de lengua, literatura, historia e instituciones francesas para extranjeros. Ciertas familias están dispuestas a abrir pensiones de familia para jóvenes y señoritas. Espero que se realizarán ciertas reformas higiénicas en los locales de nuestras Facultades y que la tradicional sociabilidad francesa se esforzará en elevarse sobre nuestros inveterados hábitos de hoco individualismo, y que se imitará la actividad de los Clubs, Sociedades, etc., que en América reúnen a estudiantes entre sí, estudiantes y profesores, profesores y ciudadanos, a todos los que encuentran en una curiosidad común, gustos similares y una misma finalidad científica, artística, literaria, etc. Será preciso que se funden pequeños clubs junto a la Asociación general de estudiantes, que los profesores adopten la costumbre de invitar en su casa, a veces, a un té o a una tertulia, a estudiantes franceses y extranjeros; claro es que a esto último se opone lo exiguo de los recursos del Profesorado, reforma de la que en parte depende el porvenir de nuestras Universidades; mientras un profesor francés, a los 45 ó 50 años, gana 6.000 francos, un profesor americano se aproxima a los 25.000 francos, no se pueden pedir, en tales condiciones, iguales hábitos de sociabilidad. — Cambio de profesores con las Universidades americanas: casi sólo París se beneficia de él; hay que extenderlo a las Universidades de provincias; las francesas son

sólo 16, frente a unas 30 grandes Universidades en los Estados Unidos. Sólo Harvard, Chicago y Columbia han organizado el intercambio; si el movimiento se extiende, será fácil tener un profesor americano anual en cada Universidad francesa. Los servicios que a Francia hagan nuestros profesores de intercambio en América se multiplicarán conforme a su número y compensarán con creces los gastos que el aumento suponga. He sugerido la idea del intercambio a las Autoridades competentes de New-Haven, donde se encuentra la Yale University, la rival de Harvard. Ciertos colegios del oeste, de módicos recursos, están agrupados para organizar, entre ellos, la visita anual de un profesor de Harvard, lo que ha suscitado en una señora, *alumna* del Colegio Wassar, la idea de tener un profesor de intercambio, venido de Francia, para los tres grandes colegios de señoritas de Nueva Inglaterra, Wassar, Smith y Wellesley; el Gobierno francés no tendrá que realizar gasto alguno. — Reclutamiento de profesores de francés para América: desde la guerra, el francés ha ganado terreno al alemán en escuelas y Universidades; se piden profesores, y los americanos desean franceses junto a sus nacionales. Francia podía enviar personal femenino, ya que la población masculina ha disminuído tanto; así se solucionarí la situación de gran parte de maestras interinas a la firma de la paz y de muchas señoritas que han debido dedicarse a la enseñanza. Francia es adorada hoy en América, y ésta se adelanta ofreciendo pensiones a señoritas francesas, que para el año 1918-19 llegarán a cien; los candidatos sólo tendrán que afrontar gastos mínimos. — América y Francia: las pruebas de afección de los americanos a Francia concurren bajo formas inolvidables, numerosas Sociedades solicitan conferencias sobre la guerra o sobre Francia, envían donativos, etc. Cita una larga e incompleta lista de Sociedades científicas, universitarias, etc.

Una nueva escuela de jefes para nuestra industria nacional y nuestro comercio en Francia y el extranjero, por Henri Schoen. — La *Revue Internationale* ha

insistido a menudo en la falta de jefes franceses capaces de dirigir una factoría en el Extranjero, una pequeña industria o comercio. Tenemos un corto número de ingenieros muy instruídos, físicos y químicos que pueden rivalizar con los sabios extranjeros, pero no ese numeroso ejército de jefes medios, formados en grandes escuelas técnicas y dominando los conocimientos prácticos indispensables con que cuentan otros países industriales y comerciantes. Así, las dos importantes fábricas de productos químicos y farmacéuticos de Alemania, *Badische Anilin und Sodafabrik*, de Ludwigs-hafen, y la casa *Frédéric Bayer*, de Elberfeld, tienen a su servicio 1.556 ingenieros, de los que 548 son químicos. Según Leo Vignon, director de la Escuela de Química industrial de Lyon, corresponden a 300 ingenieros químicos en Alemania, sólo siete en Francia, es decir, el 4 por 100. Y, sin embargo, la industria química alemana fué creada para explotar el descubrimiento de un sabio francés, M. Vergoin, de Lyon, que había hallado el medio de extraer los colores de la anilina. Los ejemplos podrían generalizarse. A remediar esta laguna viene la Escuela especial de Ciencias comerciales y administrativas, denominada felizmente por G. Lecomte Escuela de jefes. La idea ha partido de los industriales y comerciantes, preocupados de la necesidad de formar, para la post-guerra, trabajadores técnicos y empleados instruídos que aseguren el porvenir económico y financiero de Francia. Alma de la nueva creación es el editor *Mar Leclerc*, uno de los jefes de la casa Armand Colin, que conoce a fondo la organización económica y social de Inglaterra y Estados Unidos; miembro de la Cámara de Comercio de París, su proyecto encontró gran acogida entre sus colegas. Conforme a los estatutos del Consejo de Administración, se propone suministrar a la juventud que se dedique a la industria, el comercio o la banca y que no haya podido seguir una enseñanza comercial superior, «los conocimientos económicos, jurídicos y administrativos necesarios para la dirección de los negocios». Los cursos son nocturnos y se

dan interinamente en la *Escuela de Altos estudios comerciales*. Es muy de notar el interés en dar una alta cultura general —científica, literaria e histórica— a jóvenes que no se destinan a la enseñanza ni a las llamadas carreras liberales, método que no excluye el carácter esencialmente *práctico* de la enseñanza, orientada hacia las *realidades* (y las más minuciosas) de la vida industrial, comercial y financiera. Además, no sólo se admiten diplomados de la enseñanza superior y alumnos de las escuelas e institutos técnicos, sino también «aquellas personas que, perteneciendo al comercio, la banca o la industria, menores de 25 años, *justifiquen una estancia mínima de cinco años en ocupaciones de aquella índole*», sin otra garantía que la presentación por los directores de las mismas Sociedades o establecimientos industriales. Por primera vez en Francia, una gran escuela admite que cinco años de trabajos prácticos en una rama de la actividad económica y la recomendación de un jefe jerárquico puedan sustituir a un diploma expedido por el Estado.—Principales enseñanzas: derecho comercial e industrial, francés y extranjero, contabilidad, derecho civil, administrativo, legislación fiscal, convenios y contratos que rigen la explotación de los ferrocarriles, problemas suscitados por los transportes fluviales y marítimos, legislación aduanera de los pueblos civilizados, legislación social, administración y organización comercial de los negocios, Hacienda pública y funcionamiento de Bancos, Bolsas de valores mobiliarios y de mercancías, organización del trabajo en las fábricas, talleres y casas de comercio. Se estudian los problemas de mayor actualidad tal como hoy se plantean, algunos por primera vez en una gran escuela francesa (así el sistema Taylor y la repercusión de su realización práctica en la producción francesa de la post-guerra, perfeccionamientos a introducir en la producción económica, cuestiones de salarios, encarecimiento de la vida, etc.). En el Profesorado predominan los especialistas de reconocida competencia técnica y dedicados a negocios, y así, conservando un alto valor

científico, se sirve a la finalidad práctica y profesional.

Necrología.—Camille Sée.

Bibliografía e informaciones, por F. Lévêque.—Alfredo Colmo: Bases de la organización universitaria en los países americanos. Buenos Aires, 1917.—GUILLERMO ESCOBAR.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

—
DON FRANCISCO GINER
—

El 18 de febrero ha hecho dos años que murió D. Francisco Giner. Murió sencillamente, santamente, como había vivido. No quemó incienso, no encendió luminarias, no recitó en los altares promesas de una oración rutinaria; pero cada noche, al acostarse, pudo decir, satisfecho, que sus horas habían tenido un valor.

Los comediantes de siempre echaron de menos, en su muerte, la falta de espectáculo, como lo habían echado en toda su obra. Para ellos el mérito lo tienen las palabras, y el que en una oración promete a la Divinidad ser bueno, ya tiene derecho a obrar perversamente. D. Francisco fué bueno sin decirlo, y hoy lo recuerdan con lágrimas en los ojos cuantos en la vida española representan la viva protesta contra la general corrupción.

.....
Terminada la licenciatura de Derecho, los estudiantes provincianos llegaban a la Central a seguir escuchando disertaciones más o menos librescas sobre temas más o menos conocidos.

Al frío de la corte, nada cariñosa los primeros días, se unía el frío del hospedaje, nada confortable en aquella época. La Universidad acababa de helar el alma del estudiante provinciano, rechazándole brutalmente hacia el tugurio. El estudiante, que ya era un hombre, pasaba sus años en Madrid en este ambiente de grosería; jugaba, bebía vino, se encanallaba y volvía

después a la provincia mirando altanero a los que no estaban tan pervertidos como él. Al contacto con el pueblo natal, surgía este caballero que el español lleva dentro, y encerrado en su soberbia, hablaba de todo lo noble con desprecio. Jamás se interesaba por nada.

Esto era para muchos el doctorado.

Otros, más afortunados, empujaban tímidamente la puerta de una clase de la Universidad y escuchaban el primer día. Un viejecito pulcro y sonriente hablaba con pasión de joven. Hablaba sencillamente y escuchaba sabiamente, con una sabiduría que a pocos les es dado imitar y que, haciendo del maestro un discípulo, le colocaba en admirable situación para enseñar.

Si el recién venido no tenía el alma llena de Códigos, forzosamente había de sentirse impresionado por aquel maestro, que nada tenía del profesor oficial, y que en una clase de Filosofía del Derecho, hablaba con palabras que no eran de un libro, de cosas que no estaban en los libros y que encontraba interesante todo, todo cuanto decían los alumnos, a condición de que no recitaran.

Aquel hombre era D. Francisco Giner. A su clase llegaban con frecuencia los españoles de más fama, y de su clase salían diariamente los alumnos con una viva curiosidad, con un generoso deseo de saber y de enseñar.

Sus palabras florecen hoy en las almas que un día las escucharon.

Su ejemplo ha servido para dar a nuestras Universidades el único modelo de profesor que existe: el del maestro para quien sus alumnos son algo más que unos pobres muchachos de quienes hay derecho a abusar, porque necesitan el aprobado.

A los que le oyeron, a los que le admiraron, a los que siquiera estrecharon su mano una vez, queremos pedirle en este día que cumplan honradamente sus deberes, como el mejor medio de rendir un tributo a la memoria del que ha muerto.

(*El Pueblo*, Salamanca, 3-III-1917.)

EDMUNDO LOZANO

por Modesto Bargalló,

Profesor en la Escuela Normal de Guadalajara.

La noticia de su muerte, la recibimos de un amigo cariñoso. Era un gran hombre, y su muerte no se ha pregonado. ¡Así era él de humilde! No debemos describir la impresión que tan triste noticia nos ha causado: aunque esperada desde que le conocimos, nos parecía que no había de llegar. El Sr. Lozano sufría horribilmente hacía diez años, y como una idea norma, lo concebíamos eterno; y eternas serán para nosotros sus enseñanzas, sus consejos en multitud de artículos, algunas obritas y cariñosas y benévolas cartas particulares.

El Sr. Lozano, para nosotros, no era sólo el maestro paciente y sencillo, de una humildad que los jóvenes de hoy no concebimos —pero que sabemos admirar—; no era sólo el único introductor en España de una metodología de las ciencias físicoquímicas, formada en su mayor parte por prácticas y conceptos muy propios; era principalmente el pensador que eleva a normas los hechos, que sabe ver en las cosas su esencia, que nos guiaba cariñosamente en nuestras tareas de la clase y particulares. El Sr. Lozano, a la par que un químico, era un matemático y un pensador; y a pesar de todo esto, en nuestro país no pasó de auxiliar de ciencias físicas, cargo que desempeñaba hacía más de doce años en el Museo Pedagógico Nacional; en un país en que a los veintiún años puede ser profesor numerario cualquier medianía afortunada.

En empresas del Transvaal, extranjeños que le comprendieron mejor que nosotros, agotaron sus fuerzas; y el Sr. Lozano, en España, para vivir muy modestamente, a pesar de su estado de salud, tuvo que dedicarse, hasta su muerte, sin cesar un instante, no sólo a sus enseñanzas, sino a trabajos particulares, con objeto de buscar un auxilio a su sueldo ínfimo.

Con modestos medios materiales, creó el laboratorio químico del Museo; y allí,

con su alma, en aquel cuarto pequeño, con una ventana oscura, formó jóvenes que recordarán toda su vida la bondad, talento y humildad tan grandes de aquel maestro. Estos jóvenes son hoy día profesores, maestros, químicos, ingenieros: todos llorarán la pérdida de aquel viejecito cuya vida se apagaba por instantes —palabras de mis discípulos—, de aquel viejecito cuyo recuerdo será venerado siempre en mi clase.

La última vez que le vimos en su laboratorio, haciendo un ensayo sobre resistencia de arenas, nos habló muy amargamente de cosas y personas; hablamos también sobre un libro que escribíamos entonces —en colaboración con mi amigo M. Martín...— ¡El pobre Sr. Lozano no ha podido verlo terminado! A él, como prueba de admiración y cariño, se lo dedicamos.

A su viuda, que queda sola en el mundo, el testimonio de nuestra amistad muy sentida. En la hoja de Pedagogía de *El Sol* se pedía al Ministro de Instrucción pública un auxilio para ella. La Institución Libre de Enseñanza y el personal del Museo Pedagógico sabrán lo que se deba y pueda hacerse. Por nuestra parte, no sólo tendremos como un honor contribuir a todo lo que con tal fin se haga, sino una íntima satisfacción al corresponder con ello a una pequeñísima parte de lo mucho que al maestro querido debemos.

(*El Magisterio Tarraconense*, 22-VII-19.)

LIBROS RECIBIDOS

Dirección general de Agricultura, Minas y Montes. — *Hojas divulgadoras. Año XII. Núms. 1 a 24.* — Madrid, Sucesora de Minuesa de los Ríos, 1918. — Donativo de la Dirección.

Pardo Suárez (Vicente). — *Prácticas parlamentarias. Las Asambleas legislativas. Tomo III.* — Habana, Rambla Bocosá y Compañía, 1918. — Don. del autor.

Araujo (Roberto). — *Las curvas W.* — Madrid, 1919. — Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

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