

BOLETÍN

DE LA

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LV

1931

PERTENECE A LA BIBLIOTECA
DEL
ATENEO BARCELONES

MADRID

INSTITUCIÓN, CALLE DE FRANCISCO GINER, 14

1931

BOLEÍN

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

El presente libro...

MADRID.—IMPRESA DE JULIO COSANO, TORIJA, 5.—Teléfono 10306.

El presente libro...

El presente libro...

El presente libro...

El presente libro...

El presente libro...

El presente libro...

El presente libro...

El presente libro...

BOLETÍN

DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

TOMO LV.—1931

INDICE POR MATERIAS

PEDAGOGÍA

- Una escuela nueva en China, p. 1.
- Escuelas de Orientación profesional e Instituto de Psicología experimental y Psicotécnica, por *D. Emilio Oribe*, p. 2.
- Un curso de otoño: Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la Pedagogía, por *D. Jesús Sanz*, p. 9.
- Generaciones, por *Azorín*, p. 18.
- Programas escolares en Bélgica y Suiza, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, p. 20.
- Las edades en el hombre y su significado pedagógico, por *D. J. Mantovani*, p. 33 y 73.
- La educación física en los Estados Unidos de América, p. 37 y 77.
- Indicaciones a los maestros para la enseñanza de la Historia, por la *Real Academia de la Historia*, p. 45 y 67.
- Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la Educación y la Pedagogía, por *D. Jesús Sanz*, p. 48.
- La función general del educador, por *D. Jorge F. Nicolai*, p. 65.
- La misión de la Universidad, por *D. José Ortega y Gasset*, p. 84, 109 y 147.
- Los sordastros-mutismos-sordomutismos, por *D.ª Zoraida Díez Abella*, p. 97.
- La política universitaria del emperador Carlos V en España, por *D. Eduardo Ibarra*, p. 106.
- Directivas fundamentales de una buena educación, por *D. José Mallart*, p. 118.
- El estudio de la matemática, por *Bertrand Russel*, p. 129.
- La enseñanza en Polonia, por *M. Adolphe Ferrière*, p. 137.
- Las «Colonias de educación», por *D. José Mallart*, p. 147, 171 y 207.
- Pedagogía y Sociología, por *M. Emile Durkheim*, p. 161 y 193.
- Utilización de la Historia desde el punto de vista de la educación moral, por *D. Rafael Altamira*, p. 166 y 200.
- Conferencia de la Casa Blanca sobre salud y protección del niño, p. 179, 213 y 265.
- Horizonte de las nuevas generaciones, por *D. Marcelino Domingo*, p. 198.
- Desarme moral, por *D. Rodolfo Llopis*, página 205.
- El «Kindergarten» y la biblioteca, por *Norma C. Lindeman*, p. 225.
- Organización de las Escuelas al aire libre en España, Alemania e Italia, por *D.ª Dionisia Areosa de Delfante*, p. 228 y 257.
- Psicología y pedagogía del cinematógrafo instructivo, por *Luis Angé*, p. 232.
- Educación moral y social en la Colonia, por *D. José Mallart*, p. 238.
- La enseñanza de las ciencias y la formación del espíritu científico, por *F. Aner*, p. 263.
- El papel del maestro en la escuela activa, por *M. Adolphe Ferrière*, p. 289.
- Los fines de la correspondencia escolar internacional (C. S. I.), por *Ch. M. Garnier*, p. 291.
- Al dejar mi cátedra, por *D. Adolfo Posada*, p. 295.
- Los sanatorios universitarios, por *Henry Petiot*, p. 322.
- Temas nuevos: La Psicología y la Pedagogía de la adolescencia, por *D. Domingo Barnes*, p. 330.
- Exámenes, o el dilema del profesor, por *don Enrique Gaviola*, p. 333.
- La Escuela Maternal y la familia, por *Rosa Vajkal*, p. 353.

Los métodos de la correspondencia escolar internacional, por *Max Baecker*, p. 358.
 Importancia educativa de la gimnasia rítmica, por *D.^a Angeles M. Suárez-Pumariega*, p. 362.

ENCICLOPEDIA

Las Corporaciones de trabajo en España, por *D. Francisco Rivera Pastor*, p. 24.
 La fauna de las grandes profundidades del Océano, por *L. Joubin*, p. 57.
 La influencia del español en la lengua francesa, por el *Dr. Gerhard Moldenhauer*, p. 91.
 La conquista del Guadarrama, por *D. Constancio Bernaldo de Quirós*, p. 124.
 Filosofía y Socialismo, por *D. Julián Besteiro*, p. 150 y 188.
 Sobre el concepto del Derecho positivo, por *D. Francisco Giner de los Ríos*, p. 218.
 El lenguaje, por *Pedro Henríquez Ureña*, páginas 244 y 278.
 Qué es la Sociedad de las Naciones, por *Una Comisión de Pedagogos*, p. 250, 307, 341 y 370.
 El Greco, por *D. Manuel B. Cossío*, p. 273.
 Antecedentes del momento político, por *don Adolfo Posada*, p. 283.
 Fisiografía e historia geológica de la altiplanicie de Castilla la Vieja, por *D. Eduardo Hernández-Pacheco*, p. 297 y 337.
 Ondas y materia, por *G. E. Monod Herzen*, p. 302.
 La memorable ascensión científica del profesor Piccard, por *Charles Normand*, p. 335.
 Aplicaciones científicas de la cinematografía, por el *Dr. Comandon*, p. 365.

INSTITUCION

IN MEMORIAM:

Los dos artífices de la República, por *D. Teodoro Causi*, p. 190.
 S. Francisco Giner, por *D. Pablo A. de Cobos*, p. 224.
 La gloriosa figura del maestro D. Francisco Giner de los Ríos, el gran revolucionario de la Pedagogía, por *D. J. L. B.*, página 285.
 La clase de D. Francisco Giner, por *D. A. Horrillo*, p. 315.
 Francisco Giner y Pablo Iglesias, por *don Adolfo Posada*, p. 350.
 Decreto concediendo a las ciudades de Ronda y El Ferrol la construcción, por cuenta del Estado, de un Grupo escolar con un total de 18 secciones, p. 383.
 Libros recibidos, p. 32, 64, 160, 192, 224, 256, 288, 352 y 384.
 Obras Completas de D. F. Giner, p. 64, 96, 128, 192, 255, 287, 320, 352 y 383.
 Corporación de Antiguos Alumnos: Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1931, p. 128.
 Acta de la Junta general ordinaria de señores accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1931, p. 154.
 Memoria leída en la Junta general de señores accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1931, p. 155.
 Biblioteca circulante de niños de la Institución. Catálogo de la sección II. Nuevas adquisiciones (1931), p. 317.

INDICE ALFABETICO

- Academia de la Historia* (Real).—Indicaciones a los maestros para la enseñanza de la Historia de España, p. 45 y 67.
- Acta* de la Junta general ordinaria de señores accionistas celebrada el día 29 de mayo de 1930, p. 154.
- Altamira* (D. Rafael).—Utilización de la Historia, p. 166 y 200.
- Aner* (F.).—La enseñanza de las ciencias y la formación del espíritu científico, p. 263.
- Angé* (D. Luis).—Psicología y Pedagogía del cinematógrafo instructivo, p. 232.
- Areosa de Delfante* (D.^a Dionisia).—Organización de las escuelas al aire libre en España, Alemania e Italia, p. 228 y 257.
- Azorín*.—Generaciones, p. 18.
- Baecker* (Max).—Los métodos de la correspondencia internacional, p. 358.
- Barnés* (D. Domingo).—Temas nuevos: La Psicología y la Pedagogía de la adolescencia, p. 330.
- Bernaldo de Quirós*.—(D. Constancio).—La conquista del Guadarrama, p. 124.
- Besteiro* (D. Julián).—Filosofía y Socialismo, página 150 y 188.
- Biblioteca* circulante de niños de la Institución, p. 317.
- Causi* (D. Teodoro).—Los dos artifices de la República, p. 190.
- Cobos* (D. Pablo de A.).—S. Francisco Giner, p. 224.
- Comandon* (Dr.).—Aplicaciones científicas de la cinematografía, p. 365.
- Conferencia* de la Casa Blanca sobre salud y protección del niño, p. 179, 213 y 265.
- Corporación de Antiguos Alumnos*.—Cuenta de ingresos y gastos correspondiente al año 1930, p. 128.
- Cossío* (D. Manuel B.).—El Greco, p. 273.
- Decreto* concediendo a las ciudades de Ronda y El Ferrol la construcción, por cuenta del Estado, de un Grupo escolar con un total de 18 secciones, p. 383.
- Díez Abella* (Zoraida).—Los sordastros-mutismos-sordomutismos, p. 97.
- Domingo* (D. Marcelino).—Horizonte de las nuevas generaciones, p. 198.
- Durkheim* (Emile).—Pedagogía y Sociología, páginas 161 y 193.
- Educación física* (La) en los Estados Unidos de América, p. 37 y 77.
- Ferrière* (M. Adolphe).—La enseñanza en Polonia, p. 137.
- Idem*.—El papel del maestro en la escuela activa, p. 298.
- Garnier* (M. Ch. M.).—Los fines de la correspondencia escolar internacional (C. S. I.), p. 291.
- Gaviola* (D. Enrique).—Exámenes, o el dilema del profesor, p. 333.
- Giner de los Ríos* (D. Francisco).—Sobre el concepto de la ley en el Derecho positivo, página 218.
- Henríquez Ureña* (D. Pedro).—El lenguaje, páginas 244 y 278.
- Hernández-Pacheco* (D. Eduardo).—Fisio-grafía e historia geológica de Castilla la Vieja, p. 297 y 337.
- Horrillo* (D. A.).—La clase de D. Francisco Giner, p. 315.
- Ibarra* (D. Eduardo).—La política universitaria del emperador Carlos V, p. 106.
- Joubin* (L.).—La fauna de las grandes profundidades del Océano, p. 57.
- L. B.* (D. J. L.).—La gloriosa figura del maestro D. Francisco Giner de los Ríos, el gran revolucionario de la Pedagogía, p. 285.
- Libros recibidos*, p. 32, 64, 160, 192, 224, 256, 288, 352 y 384.
- Lindeman* (Norma C.).—El «Kindergarten» y la Biblioteca, p. 225.
- Luzuriaga* (Lorenzo).—Programas escolares en Bélgica y Suiza, p. 20.
- Llopis* (D. Rodolfo).—Desarme moral: Una conferencia de ..., p. 205.
- Mallart* (D. José).—Directivas fundamentales de una buena educación, p. 118.
- Idem*.—Las «Colonias de educación», p. 147, 171 y 207.
- Idem*.—Educación moral y social en la Colonia, p. 238.
- Mantovani* (J.).—Las edades en el hombre y su significado pedagógico, p. 33 y 73.
- Memoria* leída en la Junta general ordinaria de señores accionistas celebrada el día 28 de mayo de 1931, p. 155.
- Moldenhauer* (Dr. Gerhard).—La influencia del español en la lengua francesa, p. 91.
- Monod Herzen* (G. E.).—Ondas y materia, página 302.
- Nicolai* (D. Jorge F.).—La función general del educador, p. 65.

- Nordmann* (Charles).—La memorable ascensión científica del profesor Piccard, p. 335.
«*Obras completas*» de D. Francisco Giner, páginas 64, 96, 128, 192, 255, 287, 320, 352 y 383.
- Oribe* (D. Emilio).—Escuelas de Orientación profesional e Instituto de Psicología profesional y Psicotécnica, p. 2.
- Ortega y Gasset* (D. José).—La misión de la Universidad, p. 84, 109 y 143.
- Petiot* (Henry).—Los sanatorios universitarios, p. 322.
- Posada* (D. Adolfo).—Antecedentes del momento político, p. 283.
- Idem.*—Al dejar mi cátedra, p. 295.
- Idem.*—Precursores... Francisco Giner y Pablo Iglesias, p. 350.
- Rivera Pastor* (D. Francisco).—Las Corporaciones de trabajo en España, p. 24.
- Russell* (Bertrand).—El estudio de la matemática, p. 129.
- Sanz* (D. Jesús).—Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la Educación y de la Pedagogía, p. 9 y 48.
- Suárez-Pumariega* (D.^a Angeles M.).—Importancia educativa de la gimnasia rítmica, página 362.
- Una Comisión de Pedagogos.*—Qué es la Sociedad de Naciones, p. 250, 307, 341 y 370.
- Una escuela nueva en China*, p. 1.
- Vajkal* (Rosa).—La Escuela Maternal y la familia, p. 353.

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: P.º Gral. Martínez Campos, 14.

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

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

AÑO LV.

MADRID, 31 DE ENERO DE 1931.

NUM. 849.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Una escuela nueva en China, pág. 1.—Escuelas de Orientación profesional e Instituto de Psicología experimental y Psicotécnica, por *D. Emilio Oribe*, página 2.—Un curso de Cossío. Iniciación a los problemas fundamentales de la Educación y de la Pedagogía, por *Jesús Sanz*, pág. 9.—Generaciones, por *Azorín*, pág. 18.—Programas escolares en Bélgica y Suiza, por *D. Lorenzo Luzuriaga*, pág. 20.

ENCICLOPEDIA

Las Corporaciones de Trabajo en España, por *don Francisco Rivera Pastor*, pág. 24.

INSTITUCIÓN

Libros recibidos, pág. 32.

PEDAGOGÍA

UNA ESCUELA NUEVA EN CHINA

Mademoiselle Esther Harjen ha vivido en una escuela nueva en China. Ha hablado de ella en una conferencia en la «Reconciliación», de Praga (en febrero 1929). He aquí un resumen de sus observaciones.

La escuela de «I Fang» fué fundada en Changha, capital de la provincia de Hunan, en 1917, por Mlle. Paoswen Tseng. Esta, descendiente de una ilustre familia, participó de la educación clásica china, reservada, en general, solamente a los muchachos. Más tarde conoció sistemas de educación occidental, terminó sus estudios en Londres y, celosa de servir a su país, fundó una escuela para muchachas chinas en la propiedad ancestral de su familia.

Su experiencia, en razón de su nuevo método educativo, le valió la atención general del país. Con 8 alumnas al comienzo, la escuela contó con 60 al cabo de siete años; no se sobrepasó este número, a fin de evitar el riesgo de una educación superficial, pero se aspiró a formar personalidades, reuniendo lo mejor de las civilizaciones oriental y occidental. La característica de la escuela está, sobre todo, en la actitud de sus estudiantes hacia las cuestiones nacionales y su forma particular de dirección y de administración.

Desde el comienzo de la institución, teniendo todas las cosas relación con la disciplina y la conducta, fueron decididas por la reunión general de la escuela, donde todos, maestros y alumnos, tienen un voto. Las decisiones se toman después de discusiones libres y votaciones. Estas reuniones están dirigidas por los alumnos, y cada uno tiene allí derecho a decir su opinión. Ocurre con frecuencia que Mademoiselle Tseng y su primo (que la ayuda en la dirección de la escuela) adoptan actitudes opuestas en los debates, con el fin de presentar a los alumnos la ocasión de ver un problema desde dos puntos de vista diferentes y obligados a formar su opinión personal. Son los alumnos quienes se encargan de asegurar la aplicación estricta de las decisiones tomadas en las reuniones. El honor personal de cada uno y el honor colectivo de la escuela es el principal móvil de acción. Mediante la influencia y el ejemplo de sus maestros, los alumnos están persuadidos en buscar siempre la

verdad y a no basar su decisión y su conducta más que sobre ella.

La situación de la escuela se hizo muy difícil durante la revolución de 1925-1927. Al principio, los alumnos se reservaron observar el nuevo Gobierno, antes de adherirse a sus principios y de tomar parte en la propaganda política comunista. Encontrando que algunas cosas iban demasiado lejos, rehusaron obedecer las órdenes del departamento escolar. La vida de los directores de la escuela, acusados de traición, fué amenazada entonces; dejaron «I Fang», ante la súplica de los alumnos, que asumieron la buena marcha de la institución. Fué en esta época la única es-

cuela en la provincia que no abandonó la enseñanza religiosa, donde reinaba el orden y donde la vida continuaba siendo regular.

En 1926, sin embargo, las persecuciones contra «I Fang» se hicieron cada vez más amenazadoras. La escuela se vió obligada al instante a ser evacuada, y su solar, patrimonio de los Tseng, fué confiscado. Los estudiantes hasta tuvieron que sufrir persecuciones, y más tarde, el edificio escolar fué quemado.

Hoy, sin embargo, «I Fang» se ha reconstituido en los locales de una Misión. «Su espíritu—dice Mlle. Horjen—está siempre vivo.»

ESCUELAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL E INSTITUTO DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL Y PSICOTÉCNICA

por Emilio Oribe.

Es completamente absurdo querer fundar la orientación profesional en meras pruebas psicológicas de aptitud. Pues prescindiendo de que muchas aptitudes no se pueden probar de otro modo que en el caso efectivo, la profesión no puede elegirse exclusivamente según puntos de vista psicológicos. La profesión tiene sus puntos de vista objetivos, a los cuales no hay alma enteramente conforme. Los factores económicos intervienen del modo más diverso. Lo que el individuo puede dedicar a su formación no es decisivo; hay, además, el punto de vista de la congrua y de la abundancia. Se llama a esto brevemente las *perspectivas* de la profesión. Y más allá del aspecto económico hay «imponderables», que gravitan frecuentemente con bastante peso. Una orientación profesional que tuviese en cuenta todo esto debería seguir llamándose, sin embargo, una orientación profesional *sin espíritu, si no aspira a ejercer también una acción pedagógica, en lugar de una acción meramente técnico-social*. La orientación profesional debe tratar de intervenir en la formación personal, desde el punto de vista de los valores relacionados con la profesión. Sólo entonces pondrá en movimiento la palanca más poderosa y trabajará por la formación de un ethos profesional. — EDUARDO SPRANGER.— *Psicología de la Edad Juvenil*, página 259.

Juzgo oportuno poner en evidencia una vez más la considerable importancia que presenta el problema de la orientación vo-

cacional y profesional. Una bibliografía riquísima proclama, en forma convincente, que en todos los países se trata de solucionar el conflicto que se le presenta al niño al salir de la escuela actual. En una oficina de orientación profesional de Burdeos se ha escrito la siguiente leyenda de Pascal: *La elección de oficio es lo más importante de la vida, y de ello dispone el azar.*

Para evitar esto, se han creado cientos de Institutos y se adaptan más escuelas especiales. Todo lo que se ha realizado e ideado en ese sentido lo conocen, lo exponen y lo reclaman desde hace tiempo hombres de gobierno, las autoridades escolares, tanto como los maestros familiarizados con las obras de los reformadores en pedagogía.

Yo he llegado al convencimiento de que lo más adecuado en nuestro país, que no dispone de medios suficientes para establecer grandes escuelas profesionales, y que ya ha resuelto algo prácticamente en ese sentido, al crearse las escuelas industriales; que tampoco puede instalar de primera intención un Laboratorio de Psicología experimental autónomo, ampliamente dotado, como ocurre en los Estados Unidos y en Europa, yo he llegado al convencimiento de que la manera más directa de tratar de solucionar en nuestro medio escolar el problema de la orientación profesional consiste en transformar a las escuelas de tercer grado, la escuela Artigas,

para varones, y la escuela José Pedro Varela, para niñas, en dos escuelas destinadas a esa enseñanza orientadora de los jóvenes.

Para ello, se dotaría a esas escuelas de nuevos profesores tal como se verá en el detalle más adelante, y se las haría funcionar con maestros ayudantes también especializados. En efecto: los maestros, además de conocimientos generales, podrán adquirir especializaciones, tal como lo harán los que recientemente fueron adscritos al Laboratorio de Ciencias Biológicas. De esa manera se ahorrarían nombramientos de más profesores especialistas fuera del medio escolar. (Antecedentes: Ver proyecto de Abadie Soriano. *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XVIII, 1921, y obra del mismo autor *Orientación Profesional de la Enseñanza Normal*, 1929. Ver proyecto Dr. Aguirre y González, *Anales de Instrucción Primaria*, 1923. Existe también en este Consejo un proyecto del Sr. Clemente Estable y otro del señor Horacio Dura.)

Adscrito a la Escuela de Orientación Profesional de Varones se hallará el Laboratorio de Psicología experimental. Es sabido que, en sus funciones, los Laboratorios de Psicología pueden, entre otras, tener estas tres actividades. Establecer las leyes que pueden unir a los fenómenos psicológicos con los físicos, medir las inteligencias por medio de métodos especiales y determinar y clasificar las anomalías. Además, descubrir y orientar las vocaciones, previo examen de la inteligencia, de la sensibilidad y de la voluntad.

Estarían también otras actividades que no creo oportuno citar, y entre ellas, la de realizar una función de enseñanza ampliadora entre los mismos elementos del personal docente.

Por ahora, al instalar el Laboratorio en la Escuela de Orientación Profesional «Artigas», pienso que sus funciones, además de las que determine este Consejo y la misma capacidad de acción del Laboratorio, deben ser de orientación, es decir, de Psicotécnica.

Se considera actualmente que la orien-

tación profesional constituye el complemento o la coronación necesaria de la dirección educativa que el Estado, por intermedio de los maestros, proporciona a los niños del país. Si justamente nos ufamamos de los adelantos de nuestra escuela, para que esta situación destacada dentro de los países americanos se complete, es necesario dotarle de nuevos organismos, cuya eficacia se proclama en todas las ciudades europeas y norteamericanas después de la guerra. La escuela nuestra, si no se perfecciona por medio de la creación de centros de enseñanza vocacional o profesional, se encuentra en la situación de una bella obra arquitectónica sin la torre que la destaque de los demás edificios y sirva de coronamiento y de guía al mismo tiempo.

Más allá, pues, de la labor escolar debe existir una dirección orientadora para el joven en inminencia de abandonar las aulas. Se trata, en realidad, de intentar solucionar un doble problema individual y social, y la escuela moderna, que se afirma precisamente, en gran parte, compenetrándose con la sociedad donde actúa, no se limitará a proporcionar elementos primarios de enseñanza o generales e indeterminados, sino que debe tratar de penetrar en el reino de las vocaciones infantiles, cuando éstas se hallan en mayor peligro, y defenderlas, escudándolas con una orientación científicamente determinada con la mayor exactitud posible. Cuando el joven se halla dispuesto a abandonar la escuela es cuando conviene armarlo de indicaciones y consejos útiles.

No se puede iniciar una exposición de ideas o motivos en nuestro medio sobre el tema de las vocaciones sin mencionar los nombres de José Enrique Rodó, por su obra *Motivos de Proteo*, y el de Clemente Estable, por su estudio *El Reino de las Vocaciones*. Con la amplitud que proporciona la cultura humanista y la serenidad superior que surge de la frecuentación de la belleza antigua, se diversifica y se eslabona el análisis de Rodó, desde el capítulo XL hasta el LXXX, desarrollándose el tema a modo de una sinfonía y culminando en parábolas como la de «Los seis pere-

grinos», o en síntesis biográficas, como las de Leonardo y Goethe. «Cuánto más cierto no es pensar que, así como del campo de batalla se sale a otra más recia y difícil que es la vida, así también las puertas de la escuela se abren a otra mayor y más ardua, que es el mundo».

En las primeras páginas del libro se encuentra ya esa anotación y advertencia verdaderamente pragmática, que se desenvuelve después en el bello discurso en donde el autor se complace en explorar las indecisiones y las trasfiguraciones ocultas del yo vocacional.

Pero esta visión de las vocaciones, realizada desde un punto de vista panorámico, con la maestría con que un artista del Renacimiento consulta una serie de documentos antiguos para confirmar y enriquecer su obra iniciada, tiene que completarse con el ensayo de Clemente Estable, quien sigue, por el contrario, una esencial dirección que arranca del interior del alma humana, y se fundamenta en los principios de la investigación psicológica. Procediendo con un criterio científico, proclama también la complejidad del mundo vocacional, y de qué manera es necesario seguirla desde los primeros años de la infancia, y hasta qué grado extremo la labor del maestro debe ser la de un experto guiador en esos laberintos.

Con documentación extraordinaria se establecen allí las dificultades del problema psicológico, y hábilmente se señala la necesidad de analizar sabiamente la vida subjetiva de cada niño, huyendo de los esquemas simplistas que invaden la práctica pedagógica y ayudándonos a defendernos enérgicamente de la técnica misma de los Institutos vocacionales.

Antecedente imprescindible de todo ensayo de orientación en nuestro país debe ser el libro *Reino de las vocaciones*, y su autor, que continúa ahondando en el tema, y que prepara un tratado de mayor amplitud, tiene que participar en las organizaciones de la enseñanza vocacional que se trate de realizar.

Actualmente, ante la perspectiva que se abre como una interrogante, el adolescen-

te, fuera del umbral escolar, soluciona su conflicto con la realidad, sin fundamentos verdaderos: muchas veces entregándose al aprendizaje de un oficio aconsejado imperfectamente por la familia o el interés, o se dedica al estudio de una profesión sin consultar conscientemente su vocación y sus aptitudes.

El problema tiene dos grandes aspectos: un aspecto humano, individual, desde el punto de vista de los intereses del alumno. Hay allí un valor potencial enorme, que puede determinarse en un sentido u otro, y que, de equivocarse, se hallará para siempre en situación inferior ante sus semejantes, si es que no logra encontrarse a sí mismo después de prolongada lucha. Existe, paralelamente a éste, un problema que interesa a la sociedad: un interés vivísimo por parte de ésta de que los hombres actúen en la dirección de sus destinos, en las profesiones y los oficios, ofreciendo sin esfuerzo y sin dolores inútiles el máximo de sus energías y aptitudes debidamente.

Ante estos principios innegables, y a consecuencia del gran adelanto y especialización de las profesiones y gremios, en las grandes ciudades se han creado las escuelas de orientación vocacional y profesional y los Institutos de Psicotécnica.

Así, en Bélgica, país que presenta algunas afinidades innegables con el nuestro, se ha creado desde hace años una escuela de cuarto grado, o sea la Escuela Superior Técnica de Saint Gilles.

En el bosquejo primitivo de esta obra se proponía lo siguiente:

- 1.º Continuar la educación general del niño.
- 2.º Prepararle para su futura función social.

En realidad, desde el principio se entabló en aquél país una discusión entre los partidarios de la forma clásica de educación, con sus tres grados de enseñanza primaria, media y superior, tal como existe ahora en nuestro país. Se suponía, como se admite hoy aquí, que el pasaje obligatorio de la escuela primaria, para los niños que desearan seguir estudiando, era la en-

señanza secundaria. Pero pronto se comprobó que ese camino sólo podrían seguirlo los niños de las familias en buena posición social, mientras que los hijos de obreros o personas pobres deberían entrar a la vida social, a trabajar, solamente preparados con los elementos de la escuela primaria.

Fué así que Dovegel, en 1907, al inaugurar la Escuela de Saint Gilles, dijo entre otras cosas: Habría que «crear para la clase obrera un organismo donde sus hijos puedan recibir una educación general preparatoria para todos los oficios».

De acuerdo con el mismo propósito, se trataría de establecer un Instituto donde el hijo del obrero o del pequeño burgués que no quisieran o no pudieran poseer título profesional más tarde, o destino administrativo, recibieran una instrucción manual bien determinada.

Estas bases, sostenidas hace más de 20 años, no reflejan bien la aspiración que me guía al presentar este proyecto. Sirven solamente para diferenciar netamente el nuevo tipo de escuela primaria, pero considero que esa aspiración debe ser superada. La escuela que propongo tendría un carácter mucho más amplio: una misión de dominar en primer término el problema de los niños obreros que salen de las clases sin más armas que unas letras. Pero, además, debe tratarse de un centro despertador de vocaciones, revelador de vocaciones ocultas, o indecisas, y no limitarse a la instrucción manual para el aprendizaje de oficios, sino extender su acción fecunda a todas las actividades del espíritu del preadolescente: oficios, carreras liberales, artes, ciencias, industrias (1) No sólo aspirar a que el hijo del obrero se perfeccione en el oficio de su padre y de su familia, y adquiera más pronto el dominio de sus aptitudes, sino llegar a libertar al hijo

del obrero o del burgués que no han nacido para seguir en el oficio de sus antepasados, propiciando sus aptitudes artísticas, si las tiene; su afán de cultura superior, si la aspira; sus facultades de abstracción y razonamiento, si éstas empiezan a revelarse y el niño se encuentra en conflicto con los que lo quieren condenar a continuar el oficio que ellos creen conveniente, o lo quieren hacer estudiar una carrera que está en desarmonía con la vocación del muchacho.

Siguiendo con Bélgica, diremos que más tarde, en Bruselas, se instaló una Escuela Superior Técnica y dos escuelas llamadas de cuarto grado, en donde las ocupaciones manuales son consideradas como medio de perfeccionamiento integral (físico, intelectual, moral) y constituyen un método activo de educación general (Guyot, 1910).

En los fundamentos de estas escuelas ya se establecen principios más amplios. Se habla allí de excitar las facultades de atención y percepción, cultivar el espíritu de iniciativa, inculcar el sentimiento de lo bello, además de desenvolver una habilidad general, destreza de las manos, prontitud y exactitud de los movimientos, suministrar conocimientos prácticos y fortificar el amor al trabajo. (Programa de las escuelas de cuarto grado, 1910, Guyot.)

Se desprende del estudio de los propósitos que determinaron la creación de estas escuelas hace más de 20 años, que en ellas se consultaban hechos de conveniencia social: esas escuelas serían destinadas a orientar hombres que se encaminarían a las pequeñas industrias, a los oficios o a las fábricas. Seguramente, el enorme desarrollo de las industrias y las fábricas, la rivalidad creciente de los talleres y la misma necesidad de proporcionar cuanto antes hombres aptos para la lucha diaria aconsejaron sabiamente esas organizaciones escolares. Pero se nota en ellas un afán demasiado inmediato y utilitario. Posiblemente no se pensó bien que a los 11 ó 12 años muchos niños no tienen su vocación vigilante y despierta, y que tal vez los más selectos la tienen equivocada, como en el caso de Goethe, que vaciló entre ser

(1) En los Estados Unidos, la orientación profesional se inspira en estas normas:

- a) Aconsejar a los jóvenes que deben decidirse a elegir oficio o profesión.
- b) Ayudar su educación vocacional y enseñarlo a conocer a sí mismo.
- c) Ponerlo en condiciones de que haga experiencias en varios dominios profesionales.

escritor o pintor, y resolvió el problema confiándolo al azar; arrojando una navaja al agua, entre los árboles, y si ella caía en un sentido o en otro, él optaría por uno u otro camino. No sólo la vocación se halla aún sin revelarse a los 12 años, sino que las mismas aptitudes, aun las más ordinarias, suelen ser imperfectas. De modo que los organismos vocacionales, si quieren ser verdaderamente amplios y útiles, deben contener en sus medios la posibilidad de despertar la mayor cantidad de vocaciones posibles en la mayor cantidad de jóvenes, fortificándolos en su propia personalidad, y realizar esa labor difícilísima de la manera menos impositiva, dada la plasticidad de la psiquis infantil, y con el mayor grado y contando con la espontaneidad y confianza de los alumnos (1).

Teniendo en cuenta estas consideraciones es que seguramente, y en forma aún no muy categórica, Christiaens, que dirige la Oficina Internacional de Orientación Profesional de Bruselas, deja establecido en una de las conclusiones de su trabajo sobre la llamada escuela de cuarto grado:

«En la organización de estas escuelas es preferible establecer un primer curso con programa extenso, a propósito para facilitar la observación del alumno y determinar en lo posible *sus aptitudes generales*. No se debe encaminar la actividad del alumno en una actividad determinada, sino cuando reúne disposiciones para ello.»

Estas escuelas de orientación vocacional o profesional, para realizar convenientemente su obra, deben conocer detenidamente a los alumnos que se les confía. De ahí es que no debe considerarse capacitada una escuela de ese orden sin un personal director y técnico de preparación indiscutible y de alta autoridad moral, no sólo para inspirar confianza al alumnado, sino también para que esa seguridad irradie hacia el medio social en que realiza su obra.

(1) Ver en la *Psicología de la Edad Juvenil*, de Eduardo Spranger, capítulo XI, un estudio muy completo de las relaciones de la adolescencia con las profesiones.

Pero, después de tantos años de experiencias y a raíz del desarrollo de la psicología aplicada y de los problemas sociales que se plantearon después de la gran guerra, paralelamente con el desarrollo formidable de las industrias manuales y fabriles y del maquinismo, se puede dejar afirmado que, al lado de toda escuela de orientación, debe existir un Instituto de Psicotécnica, el que, a su vez, no debe solamente limitarse a servir a esas escuelas, sino que debe hacer un estudio más extensivo en los niños de la escuela primaria en general y en los muchachos fuera de la escuela, cuyas familias deseen consultar sobre aptitudes y destinos.

El maestro, pues, orientador profesional, debe poseer, además de las condiciones establecidas más arriba, una preparación técnica bien cimentada en psicología general y psicología aplicada.

De ahí que, en el proyecto que tengo el honor de presentar, se considere como absolutamente necesario la instalación de un Instituto de Psicotécnica, aunque sea en la forma poco lujosa con que lo caracterizo.

En estos Institutos vocacionales se tenderá a que el joven egresado pueda presentarse ante la sociedad dominando sus aptitudes con la precisión con que el adolescente de Delfos conducía por el campo agonal a su violenta cuadruga. Pocas aproximaciones más felices puede realizar la imaginación, a mi modo de ver, que las que tendiesen a identificar las virtudes de nuestro adolescente con las líneas rígidas y armoniosas que definen la estatua de bronce a que me refiero. En las proximidades de Delfos, en 1896, se descubrió un bronce del siglo V, representando, según se cree, a un joven siciliano, vencedor de una fiesta pítica. Bronce de la época arcaica, con algo de rigidez, que significa firmeza, único documento de un grupo escultórico conteniendo varias figuras, el auriga vencedor se mantiene erguido, con las riendas en la mano y lleno de nobleza se dispone a detener la marcha de su carro, dominando a las fuerzas violentas de los caballos.

El arte minucioso de los primitivos precisó claramente los fieles detalles de la estatua, colocó en sus ojos dos piedras de color y definió el rostro y las manos del joven con delicados y encantadores rasgos.

Pero lo que más asombra es esa serenidad dominadora del conductor, que no se arrebató en el instante del triunfo y que sirve para transmitir al tiempo futuro la imagen de la voluntad dominando el ímpetu, y realizando así la aclaración y precisión de los movimientos admirablemente combinados que van a cesar.

¿Cómo no relacionar, pues, esta joya délfica con lo que uno piensa que debe ser el joven cuando abandona la escuela vocacional y profesional, definidos sus rasgos espirituales con la más aproximada exactitud, y poseído, además, de una potencia armónica y segura, que lo haga libremente dominar en lo posible, y con toda amplitud, sus destinos, ya en el orden de los oficios como en aquel más difícil de las vocaciones artísticas o religiosas superiores?

Los directores de las escuelas vocacionales deben estar en condiciones de colaborar e interpretar las conclusiones a que llega el director del Instituto de Psicología aplicada.

No considero necesario, en una exposición de motivos, general como ésta, hacer la historia del desarrollo de la psicotécnica.

Está ampliamente hecha en textos y monografías que casi todos los maestros conocen.

Desde Hugo Münsterberg a nuestros días, en todas las grandes ciudades se han instalado laboratorios de esa especie, que rinden sus servicios, por las controversias que levantan sus conclusiones y la resistencia que le oponen los partidarios de la psicología clásica. Pero si estas controversias tienen razón de ser en países como Alemania y los Estados Unidos, donde existen centenares de laboratorios de Psicología experimental desde Wundt y su escuela, aquí, en nuestro país, no ofrece ningún motivo desde que laboratorios de experimentación en psicología no existen ni puen-

san crearse aún. Yo he dicho al principio de esta exposición que no creo aún en la necesidad de que la escuela posea un laboratorio de psicología experimental ampliamente instalado, sino que basta *con el Instituto psicotécnico de modesta apariencia que proyecto, para servir de consulta y estudio de las escuelas vocacionales o profesionales*. Así, por lo menos, el conocimiento de la gran mayoría de los alumnos se haría de acuerdo con un método, que ofrecería imperfecciones, y deberá sufrir las rectificaciones que le impondrá el progreso y las características de lo vital, pero que, en el más desfavorable de los casos, siempre será señaladamente superior a las indicaciones del azar o del interés (1).

Alrededor del Instituto se irá formando, poco a poco, un núcleo de maestros con el fin de prepararse para ser futuros consejeros y orientadores profesionales en los departamentos, y, hasta en casos especiales, deberá gestionarse ante los Poderes públicos la adjudicación de becas a los más sobresalientes, para que concurren a los cursos de Christiaens, en la Oficina central de Orientación Profesional de Bruselas, o al Instituto Rousseau de Ginebra, o recurran a la enseñanza americana de Brewer en el Bureau of Vocational Guidance of Harvard (Estados Unidos).

En el proyecto adjunto se introduce tam-

(1) «En Austria, de acuerdo con la reforma de Otto Glöckel, se creó en 1921 una «Oficina de Orientación Profesional». Esa Oficina tiene una sección para muchachos y otra para muchachas. Su personal está compuesto de dos médicos, de una doctora, de tres consejeras y dos consejeros de aprendizajes. Desde 1926, un psicotécnico se les ha agregado y ha establecido la colaboración de la Oficina con el Instituto de Psicología que dirige el profesor K. Bühler.

No limita su actividad esta Oficina a aconsejar a los adolescentes, sino que se ocupa también de aquellos adultos a quienes las crisis económicas obligan a cambiar de profesión. Está en relación con las organizaciones patronales y obreras, con las distintas escuelas profesionales y con las obras de beneficencia. Organiza conferencias para los padres y para los maestros y edita un periódico. Tiene igualmente una Oficina especial para colocaciones.

En 1926, de 20.000 niños que salieron de la escuela, 15.000 se presentaron en la Oficina para que se les aconsejara la orden a su actividad profesional futura» (Dottrens: *La Educación Nueva en Austria*, 1929.)

bién el estudio de la orientación vocacional y profesional en la escuela José Pedro Varela, destinada a niñas.

En los últimos años, la orientación profesional femenina ha pasado a constituir un problema de importancia. En nuestro país, en donde se habla de concederle próximamente nuevos derechos, la mujer domina admirablemente en carreras como las del Magisterio y se ha dedicado a triunfar en todas las carreras liberales. Existe, desde hace muchos años, una Universidad femenina que es una institución que presta grandes beneficios a la mujer y al país, y en donde se forma un conjunto sobresaliente de profesionales. Además, es sabido que, en muchísimos oficios, el predominio de la mujer se extiende.

En Burdeos celebróse ya un Congreso Internacional de Orientación Profesional Femenino, en 1926, y se trató allí ampliamente (Gervasio Manrique, obra *El Orientador Profesional*) de los problemas que afectan a la educación y preparación de las jóvenes.

Aquí, la dirección que siguen las jóvenes que estudian se divide en dos caminos: van a la Universidad para mujeres o entran en los Institutos Normales.

Las que no siguen esos caminos por diferentes circunstancias, o por aptitudes artísticas especiales, y desean adquirir un oficio, pasan a las escuelas industriales, o, si son más modestas, ingresan a las fábricas para ganarse la vida, o a los escritorios y otras ocupaciones; pues bien, actualmente, en todas estas determinaciones, en general, falta la orientación y la experiencia, pues las necesidades económicas o de otra índole impulsan a las familias a encauzar a las jóvenes en una dirección determinada, que puede encerrar un error funesto, en grado más irremediable aún que en el hombre.

Si se estudia el proyecto adjunto, se observará que en los programas para la escuela profesional José Pedro Varela, se encuentran consultadas todas las orientaciones posibles que puede seguir la joven en nuestro medio social.

Otra de las particularidades interesan-

tísimas que ofrecerá la transformación de las escuelas de tercer grado en escuelas de orientación es que en ellas se realizarán seguramente cursos durante dos años, como ahora, pero en una serie de clases especiales o de exploración psicológica vocacional, acercando dichos Institutos de enseñanza a la misión que desempeñan las llamadas Escuelas de Trabajo de Alemania. Si bien éstas abarcan la totalidad de la vida escolar del niño, es posible que, por medio del ensayo propuesto, logre generalizarse la experiencia en nuestro ambiente, creando para más adelante una escuela tipo Kerschensteiner en los mismos locales y donde actualmente funcionan las clases de segundo grado, que vendrían a culminar su labor educativa y experimental en los años superiores que se cursarán en las escuelas de orientaciones profesionales.

Penetrando más en el espíritu que guía el propósito del presente proyecto, se verá que, de acuerdo con la distribución de materias y la adquisición de material científico y manual necesarios, las clases de la escuela así transformadas, después de haberse realizado en el Instituto de Psicotécnica la clasificación de vocaciones hecha lo más aproximadamente posible, presentarán el aspecto de pequeños talleres, o gabinetes, o laboratorios sencillos, o salas de experiencias y ensayos artísticos (pintura, escultura y música).

Kerschensteiner, que en su principio se sintió dominado por tendencias hacia el manualismo y por concederle preferencias al trabajo escolar a base de cuestiones económicas y de técnica profesional, ha dicho más adelante: «el trabajo intelectual libre es todavía más característico de la escuela del trabajo que del propio trabajo manual autónomo».

Sería un error imperdonable, que repugnaría a nuestra mentalidad y a nuestra tradición cultural, si concediésemos solamente importancia al trabajo manual en estas escuelas. El trabajo intelectual, ya sea con fines de aplicación científica, o el completamente desinteresado, que orienta hacia la especialización y la investigación futu-

ra, y, sobre todo, hacia la realización artística, debe ser vigilado y cultivado con especialísima detención.

Revisando los programas, se verá que se contemplan allí todas las posibilidades, ya sean en el orden de lo manual como en el intelectual.

Una escuela de trabajo Kerschensteiner «es, en primer término, una escuela que consulta la individualidad de sus alumnos y que con la continua actuación de sus propias y anímicas necesidades, los educa para aquello a que por sus disposiciones innatas son llamados». (Concepto de escuela de trabajo, página 15.)

Coinciden ampliamente estas ideas con los propósitos que les hemos asignado a esos dos años decisivos de las escuelas de orientación; pero la afinidad es más resalante aún si se piensa que el mismo pedagogo alemán establece que la formación profesional constituye el primer fin de las escuelas de trabajo creadas por él desde hace 15 años (1).

En lo que se refiere a la orientación de las niñas, igualmente predomina esa completa e integral dirección; en ambos casos se tratará no solamente de ayudar vocaciones, sino también existirá la delicadísima tarea de no deformar espíritus. En los Estados Unidos se han creado escuelas algo semejantes a las de ese tipo, pero muy inferiores y unilaterales, con tendencias a la manualidad y utilitarismo, que caracteriza a la mayoría de aquel pueblo. Esas escuelas se llaman *Escuelas de Continuación*, y las mejores son las de Elizabeth, Estado de Nueva Jersey.

(1) Kerschensteiner dista mucho, sin embargo, de limitar el concepto de la enseñanza activa a la actividad manual; antes bien, la juventud debe elaborar todos los elementos de cultura (lengua, costumbres y moralidad, derecho, religión, ciencia, arte, técnica), para hacer de este modo más capaces de rendimiento y más conscientes del fin de sus energías espirituales. Cada sector cultural exige, no obstante, métodos especiales de trabajo. Así, Kerschensteiner llega a determinar el concepto de la escuela activa diciendo que es aquella que «mediante sus métodos y con todos sus procedimientos de actuación realiza en el orden práctico los valores culturales inmanentes de los elementos de cultura». La escuela activa es así, para él, «la escuela de la elaboración autónoma de los elementos de cultura», efectuándose esa cultura mediante la integración de la vida espiritual. Augusto Messer, *Historia de la Pedagogía*.

(Extracto del número 1 del tomo XXVII de los *Anales de Instrucción primaria*, de Montevideo.)

UN CURSO DE COSSÍO

INICIACIÓN A LOS PROBLEMAS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN Y DE LA PEDAGOGÍA

por D. Jesús Sanz.

Pronto hará dos años, la rigidez inflexible de la ley decidía la jubilación oficial de D. Manuel B. Cossío, quedando éste separado de su cátedra de Pedagogía de la Universidad Central y de la Dirección del Museo Pedagógico. Con este motivo, de la Prensa diaria y de las revistas profesionales—entre ellas nuestra *Revista de Escuelas Normales* (1)—salieron fervorosas palabras de homenaje al Maestro insigne, que tanta luz ha proyectado en la vida espiritual de la España contemporánea, y su obra fecunda y gloriosa fué ponderada y ensalzada. Un poco más tarde, los discípulos más próximos del glorioso Maestro, en un bello gesto de veneración y de estima, presentaban, en el lindo volumen titulado *De su jornada* (2), una antología de las mejores páginas del discípulo predilecto del gran Francisco Giner. Huellas de una vida fecunda de trabajo y de apostolado, encontramos en aquellas páginas al esforzado paladín de la libertad de conciencia, al eminente historiador de la pintura española, al eximio educador y esteta, al gran patriota que ha predicado durante toda su luminosa vida la cruzada de la educación popular, integral y humana, como base esencial de la regeneración de España. De Cossío, pedagogo insigne, del hombre que desde la Institución Libre de Enseñanza hasta el Consejo de Instrucción pública, pasando por el Ateneo, el Museo y la Universidad, ha mantenido constantemente viva la preocupación por los grandes problemas pedagógicos, encontramos en el libro *De su jornada* una imagen bastante completa.

(1) Febrero-marzo de 1929.

(2) Manuel B. Cossío. *De su jornada*. (Fragmentos), Madrid. Imprenta de Blas, S. A. Mayo de 1929.

Una fase de este apostolado pedagógico, sin embargo, aparece débilmente reflejada en dicho volumen, y es la que se refiere a los cursos de Cossío, como profesor de Pedagogía en la Universidad. Quienquiera que haya tenido la inmensa fortuna de asistir a uno o varios de aquellos cursos, recuerda con emoción aquellas sesiones memorables en las que el Maestro se descubría en la plenitud de su magno saber. Nadie como Cossío para comunicar la emoción de los grandes problemas. Bajo el poder de su palabra, aureolada en la luz de un semblante risueño y juvenil, surgía patente el sentido profundo de lo aún más humilde, y nos convertía en lo que el poeta Juan Ramón Jiménez ha bautizado con gran exactitud, es decir, en «marineros del entusiasmo». Entusiasmo por los grandes ideales, entusiasmo por la acción educativa, fe en ella, que Cossío sabía comunicar a sus oyentes. Y es que Cossío, profundo conocedor de los problemas de la educación, es al mismo tiempo un gran artista: artista cuando el tema de su curso era la educación en Grecia o uno de estos grandes pedagogos que fueron Rousseau o Pestalozzi, por ejemplo; artista, igualmente, cuando, abandonando la forma expositiva, desarrollaba el curso a base de la íntima conversación socrática. En todos los casos, Cossío era el Maestro insuperable, es decir, el sabio eminente y el educador-artista.

Desgraciadamente, y como decía antes, aquellos cursos están pálidamente reflejados en el libro *De su jornada*. ¡Cuántos celebrarían ahora que estuvieran publicados íntegramente en alguna parte para entregarse al inefable goce de revivirlos! Y ¡cómo lo agradecerían, seguramente, cuantos no tuvieron la gran suerte de seguir uno u otro de aquellos cursos! Como oro en paño, como dice la clásica frase, guardo yo las notas por mí recogidas durante el curso 1916 1917, curso que seguí devotamente desde el primero al último día de clase, y en el que me cupo la gran fortuna de tomar una parte muy activa. Fué aquél uno de los cursos desarrollados a base del método socrático, y fué el autor de las presentes líneas el alumno que

sostuvo en casi la totalidad de las sesiones la conversación con el Maestro. El objeto del curso fué lo que podríamos llamar una «Iniciación a los problemas fundamentales de la educación y de la Pedagogía», y limitado al simple planteamiento de aquellos problemas con la indicación, en cada caso, de las posiciones o soluciones fundamentales posibles. Ya he aludido antes al arte insuperable con que el insigne Maestro sabe conducir la discusión socrática. De vez en cuando, ésta quedaba interrumpida por unos momentos, y el Maestro ilustraba los resultados obtenidos en la misma con luminosas noticias y explicaciones del mayor interés. ¿Me será permitido ofrecer al público las notas que yo conservo de dicho curso? Recogidas religiosamente en el transcurso de las sesiones o inmediatamente después de las mismas, constituyen un reflejo, ya de las mismas conversaciones, ya de las ideas fundamentales obtenidas al final de las mismas. Las damos a la publicidad a impulsos de la devoción profunda que sentimos por el insigne Maestro, el más egregio educador español de nuestros tiempos, y con el convencimiento de que todos los admiradores del mismo, que son legión, nos lo agradecerán vivamente.

JESÚS SANZ.

I

«El primer hecho que se nos presenta a nuestra evidencia es el de que nosotros nos encontramos aquí.

Y, ¿por qué nos encontramos aquí? O, de otro modo: ¿Qué venimos a hacer aquí?

Evidentemente: a aprender Pedagogía.

En la pregunta: «¿Qué venimos a hacer aquí?» aparecen claramente distintos los términos siguientes: *Qué, venimos a hacer y aquí*.

El *qué* hace referencia, sin duda alguna, a un contenido, contenido que la respuesta dada expresa: Pedagogía.

Venimos a hacer se refiere indudablemente a una especie de hacer, que, como dice la respuesta, es aprender. Ello corresponde al *cómo*.

Aquí es la relación circunstancial en

que nos encontramos. Hace referencia a *lugar*.

Tenemos, pues, tres factores, que se refieren al *qué*, al *cómo* y al *lugar*. Los tres van incluidos en esta contestación: Venimos a aprender Pedagogía aquí.

Y, ¿qué nos dice la palabra Pedagogía?

Evidentemente: cosas de escuela, cosas de enseñanza, de educación y de instrucción. Y tanto escuela, como enseñanza, como educación e instrucción, no son seres ni cosas; son acciones.

Luego, la Pedagogía es cosa de acciones. Y, como toda acción lleva aparejados los elementos de *qué* y *cómo*, la Pedagogía es siempre cosa de *qué* y *cómo*.

II

«Quedamos en que la Pedagogía es cosa de acciones, de términos relativos al hacer. Pero estas acciones, estos términos, se nos presentan como *conceptos*. Y nosotros vamos a ponernos *en relación* con ellos, es decir, a pensar en ellos.

Así tenemos que nuestra posición es de *relación*, relación de sujeto cognoscente a objeto. El fin que nos proponemos es conocer a este último.

Pero esta relación puede tener modalidades, que dependerán del objeto mismo, de una parte, y de otra, de mi propia actividad. Es decir, estas modalidades serán determinadas por la relación de mi actividad con el objeto, y por la relación de mi *yo* con mi propia actividad.

En la primera, vemos que nosotros podemos aspirar al objeto *por* el objeto mismo; o, en otros términos, simplemente para distinguir la verdad. O bien podemos aspirar al objeto *para* aprovecharnos de él en otra esfera, es decir, queremos el objeto en atención al interés que nos inspira para el beneficio que de él podamos obtener en los órdenes de la vida.

En el primer caso está el conocimiento desinteresado, científico: da origen a la Ciencia.

En el segundo está el conocimiento interesado, tendencioso, práctico: da origen al Arte.»

III

«Nuestra obra es de *relación*. Esta admite modalidades, por las cosas con las cuales nos vamos a poner en relación y por mi propia actividad.

Por *las cosas*, la relación tiene dos esferas totales: podemos tomar las cosas por ellas mismas o para realizarlas.

Según *mi propia actividad*, la relación debe ser: primero, según mi individualidad, y segundo, conjuntamente con ella, según lo que tengo de común con los demás; de donde nacen, respectivamente, los principios de *rebeldía* y de *obediencia*.

Yo tengo que relacionarme para hacer la obra, y si *yo* tengo que relacionarme, tengo que hacerlo según soy *yo*. Y *yo* soy *yo* en cuanto soy *único*, y no me confundo con los demás; si me confundiera, ya no me distinguiría, pues no existe *yo* sin la oposición de un *tú*. Luego *yo* tengo que relacionarme oponiéndome, y oponiéndome en cuanto lo que tengo de *individual* y *único*. He de ser *rebelde*.

Pero la relación sólo es posible, al mismo tiempo, si existe entre los dos términos algo común. La relación se establecerá, por tanto, según lo que tengo de común con los demás. De donde resulta que yo no puedo sustraerme, igualmente, al principio de *obediencia*.

IV

«Determinado ya lo *que* vamos a hacer y *cómo* lo vamos a hacer, no queda ya otra cosa que hacer: hacer la obra.

Pero, para hacer una obra se necesitan materiales. Y los materiales para la obra que pretendemos hacer nosotros son los conceptos relativos a la educación, conceptos que se nos ofrecen como una realidad real y no como una realidad fantaseada.

Así haremos la cosa *por* ella misma (ciencia). Si quisiéramos hacer en el aspecto artístico, lo que también nos sería posible, sin duda alguna, el material sería entonces el niño.

Aquí vamos a hacer la obra por nosotros mismos y por lo que tenemos de común

con los demás, aspecto, este último, que nos abre la lista de los autores, los cuales nos ofrecen todavía: unos, realidad educativa real; otros, realidad educativa fantaseada, pero realidad verosímil, tan realidad como la anterior.»

V

«¿Cómo vamos a hacer esta obra?

Reuniéndonos *aquí* y hablando, es decir, *comunicándonos*; esto es, poniendo en la obra lo que tenemos de común, que este es el sentido propio de tal palabra.

Lo esencial es, pues, que haya alumnos, como en toda clase. El Maestro puede faltar; no es cosa esencial (1). En un grupo de personas siempre habrá quien inicie una cuestión y abra camino.

En este caso concreto, esta persona soy yo, que me limitaré al papel de Sócrates, el cual nos dió para esto el ejemplo una vez para siempre.

Así, pues, vendremos a hacer ciencia de la educación: 1.º, reuniéndonos; 2.º, hablando; 3.º, comunicándonos, es decir, poniendo lo común que tengamos en relación con la obra. Esto constituye la comunicación perfecta, que equivale a comunión.»

VI

«Resumiendo lo dicho hasta aquí, vemos que en nuestra obra hay un «que», un «venimos a hacer» y un «aquí». El «que» se refiere a un contenido con el cual nuestra actividad puede ponerse en relación *por* él mismo o *para* realizarlo (ciencia y arte).

El «venimos a hacer» se refiere al *cómo* hacer, y contiene las dos y únicas modalidades de hacer según nuestra propia actividad, a saber, pensar según nuestra propia individualidad, y pensar según lo que tenemos de común con los demás, de donde salen los dos principios de rebeldía y obediencia.

(1) Tanto es así, que el origen de las Universidades se ve que no es un profesor quien llama a los alumnos, sino que son los alumnos quienes buscan a un profesor. En ciertas Universidades de los Estados Unidos, los alumnos son a la vez alumnos y profesores, puesto que la labor es de colaboración.

El «aquí» sólo puede ser explicado por el «que» y el «cómo». ¿Qué aquí? Ciencia de la educación. ¿Cómo aquí? Comunicándonos, o sea poner en la obra lo común.

El *aquí*, externamente aparece como una clase. Y ¿qué es clase? Clase es fracción: clase de tal cosa, clase de tal otra; fracción de tal cosa, fracción de tal otra. Clase de Pedagogía, por ejemplo: fracción de la Facultad de Filosofía y Letras, o sea clase de la Universidad, o sea clase de Escuela, fracción de Escuela.

Y, ¿qué es *Escuela*? Vulgarmente decimos un organismo de personas que se reúnen para un fin educativo. La palabra *escuela* deriva del latín *schola* = *ludus litterarius* = juego literario. Los latinos, pues, entendían por escuela como diversión literaria.

Pero esta palabra latina *schola* procede de la griega *sjola* = *ocius*. Luego los griegos concebían la escuela como un ocio. Tan es así, que los romanos llamaban *sjolasterium* al sitio de las termas en que era preciso estar ocioso. ¿Cómo puede ser esto?

Sencillamente. La relación de nosotros con las cosas puede ser *por* ellas mismas o *para* realizarlas. Lo primero no entraña concepto utilitario: sólo produce el supremo goce de la *contemplación* de las cosas por ellas mismas.

Lo segundo encierra un fin utilitario; se refiere a las cosas indispensables de la vida de las cuales nadie puede sustraerse. Y como que en esto andan la mayoría de las gentes para atender a las necesidades, resulta que lo primero es casi patrimonio exclusivo de los privilegiados, o sea aquellos que por su fortuna pueden dedicarse al supremo goce de la contemplación, es decir, de aquellos que tienen un rato de *ocio*. Por esto, para los griegos, la escuela es ocio en su sentido profundo.

Y esta concepción fué tomada por el Cristianismo, cuyo ideal supremo, el ideal de los bienaventurados, es la *contemplación de Dios*, es decir, de lo Absoluto, del Bien, de la Belleza, de la Verdad, ideas estas a cuya contemplación se entregaba el mundo griego *por* ellas mismas. Por

esto, en sentido quizás gracioso, podríamos decir que la *gloria* es una *escuela*; es decir, un lugar de ocio, donde no hay que pensar en las necesidades perentorias de los mortales; un lugar donde todo es contemplación de las ideas absolutas por el supremo goce de la contemplación misma.

Y tan esto es así, que la Historia de la Humanidad se divide en dos grandes épocas: la segunda de Cristo hasta el presente; la primera de Cristo hasta atrás. En ella, en el mundo griego, los hombres se diferenciaban de los dioses en que éstos no tenían que atender a las necesidades propias de los mortales, y estaban continuamente en contemplación, a lo que sólo muy contados hombres llegaban.

En la segunda, esta contemplación se convierte en ideal, y por esto, incluso las clases más humildes, más que pan y abrigo, piden el supremo goce de la contemplación de las cosas por ellas mismas.

Estas dos edades que separa Cristo están enlazadas por Aristóteles, que cierra la primera y abre la segunda. Podemos considerar a los dos en la Historia de la Pedagogía, y ver cómo se manifiesta la acción y la contemplación, cómo la primera se acentúa en los períodos de decadencia y cómo se exalta la segunda en los períodos de esplendor.»

VII

«Vimos que *escuela*, en su sentido etimológico, es *ocio*, ocio para la contemplación de las ideas. Y en la esfera de la contemplación no valen las circunstancias; éstas aparecen con la vida, porque la vida es determinación, limitación, y es así como surge lo circunstancial.

Tenemos, pues, esbozados ya los tres términos que aparecieron desde el primer momento: *qué*, *cómo* y *aquí*. Ellos sintetizan todo lo que podemos decir respecto de cualquier materia, de la materia pedagógica, por ejemplo. Vamos a proceder ahora al desdoblamiento de cada uno de estos términos.

El *qué* dijimos que corresponde a Pedagogía, y que ésta hace referencia a cosas

de educación, de enseñanza, de escuela, todos ellos términos de acción.

En la *educación* como acción, como término de hacer, habrá alguien que haga, un *agente*, y una materia sobre la cual se opere para la obra. Pero el término educación es muy especial. Decimos que el sujeto agente es el educador; pero, en realidad, si el educando no *se educa*, no hay educación. Esta es una relación activa entre dos elementos también activos.

La educación es objeto de la Pedagogía; luego el *qué* se desdobra en estos capítulos: Pedagogía, educación, educador, educando, obra de la educación.

Pedagogía es un neologismo; no existe en el griego ni el latín; aparece muy modernamente.

En Grecia encontramos *paideia* = a niñez; *kuropaideia* u obra de la educación; *Ciropedia*, o sea la educación de Ciro.

En Roma *paideia* es = *institutio*, *gubernatio* = gobernar. El sentido varía, pues, reflejando la distinta manera de ser de los pueblos griego y romano.

Tertuliano fué, probablemente, el primero que usó la palabra educación en su sentido actual. Pero fué Varrón quien dejó estos conceptos bien claveteados.»

VIII

«La *educación* es un algo que pertenece al mundo de la realidad. La realidad se da en los seres y en sus propiedades, es decir, en cosas que existen por sí mismas y en cosas que necesitan de otras para su existencia.

La educación no es un ser, es una *propiedad*. El color, el peso, el conocer, el sentir, la educación son propiedades. La educación es una propiedad.

Pero no todas las propiedades son de la misma categoría. Por de pronto vemos que el peso y el color no son de la misma categoría que las otras citadas. Las primeras son propiedades de unidad; las segundas, de relación. Las *propiedades de unidad* no necesitan otra cosa que la cosa misma en que se dan. Las *propiedades de relación* se dan en dos términos; en el conocer,

por ejemplo, hay un sujeto que conoce y un objeto conocido.

La educación es una propiedad de relación.

Pero no todas las propiedades de relación son del mismo orden. La propiedad del conocer implica un sujeto que pone su actividad y un objeto que se presenta. La presentación es condición esencial del conocer. Y todo puede ser objeto de conocimiento.

El conocer implica *distinción*. La *propiedad* del sentir implica *confusión*. El sujeto, en ella, se confunde, se funde con el objeto. El amor más perfecto es aquel en el que el amante y el amado se funden en uno solo. La *confusión* es la condición esencial del sentir.

¿Cuál es la condición esencial de la educación? Por de pronto vemos que no todo, como en el conocer, puede ser objeto de educación. Y que ésta tampoco es *confusión*, como el sentir.

Por otra parte, la educación no se da sin vida. La educación se da en un elemento vivo y por acción de otro elemento vivo. La educación es una relación de vida a vida y para fomentar esa vida. La educación es *vivificar*.

Por esto Rousseau decía: Dejad vivir a los niños, ya que los maestros no hacen muchas veces otra cosa que perturbar la vida de los niños.»

IX

«Hemos visto que la obra de la educación consiste en *vivificar*, hacer vivir. Y *hacer vivir* es dar condiciones para la vida: aportar medios para vivir.

La primera condición necesaria para vivir es el alimento. Por esto, con un gran profundo sentido, la educación significó, en un principio, *alimentar*.

La educación es la condición esencial para la vida.

Pero vivir solamente para vivir no se concibe; esto no se da en la realidad. El vivir es para realizar algo, y este realizar tiene lugar mediante poderes. Luego la educación da poderes para la vida; la educación es *capacitar*.

Puestos ante la realidad, la *phusika*, como diría Aristóteles, dos posiciones son posibles: contemplación *por* (ciencia) y contemplación *para* (arte).

Pedagogía es la ciencia y el arte de la educación.

Y más allá de la *phusika* ya no hay más que la *meta phusika*, la Metafísica, que trata de la esencia del ser.

Por lo dicho, pues, el *qué* se desenvuelve en estos capítulos:

Pedagogía.	{	A) Ciencia de la educación.
		B) Arte de la educación.
Educación.	{	Educando.
		Educador.
		Fin o relación.

Pasemos ahora al *cómo*: Cómo hacer.

El *cómo* se resuelve en actividad. El *cómo* depende de la cosa que se va a hacer, la cual da la ley del hacer.

Y el *cómo* significa forma, el camino en que o por el que aplicamos la ley que nos da la cosa. Es decir, el *cómo* es el *método*.

Para hacer la cosa, además, se necesitan *materiales*.

Luego en el *cómo* tenemos estas tres cosas que distinguimos abstractamente, pero que no se dan aisladas en el *cómo hacer*, sino que se dan íntimamente relacionadas: ley de la cosa, método y material.

Cómo....	{	ley de la cosa
		método
		material.»

X

«Hemos visto ya lo que hay dentro del *qué educación* y dentro del *cómo educación*. Pero hay algo más todavía: hay la realización del *qué* según el *cómo*, o sea la vida de la educación, o sea su funcionamiento. Y para que exista funcionamiento se necesitan órganos, de donde se origina la *Organización*.

Este funcionamiento, en cuanto que es vida, se constituye de hechos, y éstos pueden estar en tiempo ya pasado, o bien pueden darse actualmente, en el estado presente.

De lo primero nace la *Historia de la educación*.

De lo segundo, la *Organización* presente o, como algunos han dicho, la *Geografía de la Organización*.»

XI

«Todo lo que hemos hecho hasta ahora es una obra de conocimiento. Podemos escribir esta obra y podríamos volver a ponernos en relación con ella, como podríamos hacerlo con otras, es decir, con las obras relativas a educación y escritas por gentes que se aplicaron a este orden de ideas. Así veríamos los pensamientos que sobre la educación se han producido, lo cual daría lugar a la *Historia de la Pedagogía*.

Tenemos, pues, un concepto que no había aparecido aún. Hasta el presente veníamos haciendo *Teoría de la Pedagogía*; ahora aparece la *Historia de la Pedagogía*.

Pedagogía... { A) Teoría de la Pedagogía.
B) Historia de la Pedagogía.

Y no hay que confundir «Historia de la educación» con «Historia de la Pedagogía». Los documentos de la primera aparecen antes que los documentos de la segunda. La *Historia de la Pedagogía* aparece cuando los hombres han producido por vez primera pensamientos sobre la educación.

Y vamos ahora a la *Teoría de la Pedagogía*, y decimos:

La *Pedagogía* es, en su esencia, ciencia y arte, según hemos afirmado desde el primer momento. Pero hay quien niega esto, y entonces aparecen estos problemas:

- I. Si la *Pedagogía* es o no ciencia.
- II. Si la *Pedagogía* es o no arte.
- III. Relaciones entre la ciencia y el arte, es decir, si sirve o no la parte científica para lo artístico.»

XII

«Examinaremos ahora los tres problemas que se nos presentaron anteriormente.

I.— Si la *Pedagogía* es o no ciencia.

Para resolver este problema hemos de determinar, en primer lugar, el objeto de la ciencia. Pero ya sabemos que este objeto es, en nuestro caso, el objeto educativo.

Sin embargo, algunos lo niegan, y tenemos entonces dos posiciones: 1.º, no existe el objeto, o sea la educación; 2.º, existe, pero ¿puede ser objeto de ciencia?

Toda la extrema derecha positivista y toda la extrema derecha hegeliana dicen que no hay objeto educativo, y que, por lo tanto, no puede haber ciencia de la educación, o sea, que no puede haber *Pedagogía*.

La otra posición reconoce la existencia del objeto educativo. Pero, a juicio de la misma, sólo de lo común, universal y permanente podemos hacer ciencia (Aristóteles y su escuela) y no podemos hacerla de nada que sea contingente. La educación es una cosa contingente; luego no es susceptible de constituir la ciencia pedagógica, la *Pedagogía*.

Frente a esta posición radical, especulativa, está la concreta y experimental que dice: no hay más ciencia que de los hechos. La experiencia es lo único que puede ser objeto científico. Y ya que la *Pedagogía* no cabe en la posición anterior, toda vez que la educación cae en la esfera de la experiencia, viene a acogerse en esta segunda posición. En ella caben dos direcciones:

1.ª Ciencia de la educación basada en los hechos que nos muestra la *Historia de la educación*.

2.ª *Pedagogía* experimental basada en la experiencia de los hechos.

Esto por lo que se refiere al *objeto*. Pero cabe también adoptar posición por la *cualidad* del conocimiento, o sea por la condición propia del conocimiento en el sujeto.

Y la condición propia del conocimiento en el sujeto es que el objeto, que es siempre verdad, sea evidente para el sujeto. Es decir, que sepamos por qué sabemos las cosas, o sea la razón de las cosas. Lo cual constituye el pensamiento racional,

que se eleva a la relación primaria de las cosas, relación que no es total, porque lo total sólo es dable en lo Absoluto, en Dios.

II.—*Si la Pedagogía es o no arte.*

Aquí el problema estriba en saber si se puede o no se puede aprender a hacer educación. Dos posiciones son posibles:

1.^a No se puede *aprender a hacer* una cosa porque no existe esta cosa. No se puede aprender a educar porque no se puede educar, es decir, porque no existe este hacer.

2.^a Podemos *aprender a hacer* una cosa porque existe esta cosa; podemos aprender a educar. ¿Cómo?

Indudablemente, haciendo, practicando, ejercitando. Viendo hacer a los demás, para hacer según ellos hacen, y luego, para hacer según sea la cosa misma, pues hemos de hacer, pero hacer bien, y haciendo solamente, se llega únicamente a una habilidad.

Para hacer bien es preciso hacer según las cosas piden ser hechas.»

XIII

«III.—*Relación entre la ciencia y el arte.*

Examinemos ahora este problema. Aparecen en él tres posiciones capitales.

1.^a La ciencia sirve para aprender a hacer.

2.^a La ciencia no sirve.

3.^a La ciencia sirve para algunos elementos de la obra y no sirve para otros.

Véamos ahora cada una de las tres posiciones:

1.^a La primera posición, posición de carácter afirmativo, como se ve, no necesita que nos detengamos en ella, pues ya la hemos tratado en otra ocasión, con motivos diferentes.

2.^a En esta posición negativa caben varios puntos de vista:

a) La ciencia no sirve para aprender a hacer, porque el *saber hacer* depende de una cosa muy distinta del conocimiento; depende de lo más opuesto a esto, depende del sentimiento, de la inspiración.

Es la posición romántica.

b) La ciencia lo lleva en sí todo. En posesión de la ciencia no se necesitan las reglas del arte. El conocer sirve para la vida entera. Sabiendo bien una cosa se sabe enseñarla.

Es el intelectualismo, cuyo representante más famoso es Platón. Se funda en la virtualidad de las ideas.

Frente a esta posición figuran los voluntaristas, cuyos miembros más conspicuos son Schopenhauer, Nietzsche y los epifenomenistas como Le Dantec. Spencer y Hosley ocupan una posición intermedia.

c) La ciencia, la teoría, es una cosa distinta del arte, de la práctica. No hay relación entre los dos campos. Existe el primero, sí; pero no tiene nada que ver con el segundo, al que no puede aplicarse.

A ciertas gentes les ha preocupado esta oposición, aparente entre los hechos y las ideas. Y han querido conformar las primeras a las segundas, originándose las reglas de este modo. ¡Falacia singular! porque las ideas y los hechos no están en oposición. Si ello sucede, es debido al espíritu demoníaco de las gentes. Las ideas deben darse con los hechos en la unidad del individuo y ello tiene lugar cuando las ideas se han convertido en sangre espiritual

Esta posición tiene su raíz en la Metafísica y en la Teología. En ésta se distinguen las propiedades divinas y las quiescentes y morales. También se ha dicho, en otro campo, que la extensión y la comprensión de las ideas están en relación inversa. Y Hegel ha dicho que el ser es la nada.

Las ideas, han dicho, cuanto más lejanas de las cosas, más alejadas de la práctica. Error sensible. La idea de Dios, por ejemplo, ha determinado la vida de los pueblos. De un lado tenemos unos que han entendido la vida como una cosa sustantiva; de otro, los que consideran este mundo como un valle de lágrimas.

La vida es una unidad; los hechos y las ideas se dan conjuntamente. Si las ideas se convierten en sangre espiritual, no están divorciadas de los hechos.

3.^a La ciencia nos enseña hechos; ella sirve para los *medios*. Los *finés*, los propósitos, vienen de otra parte.

Hay, pues, hechos y propósitos. A la Naturaleza sólo le importan los hechos; no se puede pedir más que *ser*. Pero nosotros exigimos ser de un modo determinado, un *debe ser*.

Los hechos vienen de la Ciencia; los fines, de la Etica. La Ciencia sirve para los medios; la Etica, para los fines.

Los propósitos son aspiraciones, ideales. Ellos no se producen directamente del conocimiento; vienen de las finalidades, de los valores.

Los ideales son varios. ¿Qué ideal tenemos que realizar? ¿Cuál será el que informe nuestra educación? ¿Será el placer? ¿Será el ideal estético concebido como los griegos o como los cristianos que edificaron en los tiempos medievales las catedrales góticas?

Es el problema del *ideal*. Para resolverlo hemos de atender a lo que nosotros tenemos de únicos y a lo que tenemos de común con los demás. Lo primero da origen al ideal particular; lo segundo, al ideal común.

Así, el ideal surge necesariamente por el mismo; no se impone. El ideal se imprime, e imprimir no quiere decir más que hacer *conscio* del ideal y de que las cosas deben ser hechas idealmente.

Precisamente la persona empieza cuando realiza un fin trascendente conscientemente.

Podemos hacer las cosas idealmente, según las ideas, o según el contenido de la idea, el hecho, escoria de la vida.

El carácter ideal es el que se conduce según la idea. Por esto será inmortal el tipo de Don Quijote.

La labor, pues, está, primero, en hacerse consciente del ideal, y después, en vivirlo.»

XIV

«Cerrado ya este ciclo, perspectiva de nuestro curso, volvemos a emprender la materia en el lugar en que la dejamos, empezando por el *contenido de la educación*.

Vimos que la educación es una propiedad de relación que exige dos términos (lo cual no implica que no pueda verificarse

en un solo ser) y que estos términos son seres vivos. La condición esencial para la educación es la vida. La educación influye en la vida; la educación vivifica, o sea, da poderes para la vida, o sea, capacita. Educar es capacitar.

Si el educando estuviese capacitado, no haría falta la educación. Hablamos de educación porque el educando no está capacitado. Esperamos producir con la educación algo que no existe. Así, pues, se requiere un proceso de vida.

Dentro de *vivificar*, por tanto, hay: primero, un contenido de vida; segundo, un proceso de vida.

En la relación con lo primero caben dos posiciones:

a) La educación abarca todas las actividades de la vida.

b) La educación sólo afecta a una esfera determinada de la vida.

En relación con lo segundo, o sea con la forma del contenido, o sea con la forma de la vida, o sea con el proceso, caben igualmente dos posiciones:

a) La educación abarca todo el proceso de la vida.

b) La educación sólo abarca un proceso determinado de la vida.

Pero la educación es actividad y surgen entonces las dos posiciones siguientes:

1.^a La educación es una actividad vital consciente.

2.^a La educación no es una actividad consciente.

Pero también cabe una tercera posición: La educación es sólo actividad consciente en uno de sus términos.

Ahora bien, dijimos que educación es capacitar. Aquí surgen también dos grandes direcciones:

a) No se puede capacitar.

b) Se puede capacitar.

Dejamos la primera dirección y nos quedamos en la segunda. Dentro de la misma existe una gradación de tres grados:

1.^a El educador es causa de la educación; él tiene en su mano la acción educadora. El educando no se le puede sustraer.

El representante más famoso de esta posición es Herbart.

2.^a El educador sólo da condiciones

para la educación. El educador no tiene la causa de la educación; influye solamente en ella.

Froebel es el representante más genuino de esta posición. Y con Froebel está Pestalozzi.

3.^a El educador es sólo circunstancia de la educación. El educador deja al educando que siga la marcha de la Naturaleza; sólo se cuida de lo circunstancial, es decir, de lo que se refiere a lo que existe alrededor del educando.

Rousseau es quien personifica esta tendencia.»

(Concluirá.)

GENERACIONES

por Azorín.

Una hebra de sol entra hasta la máquina de escribir; recordemos a D. Francisco Pi y Margall; hasta su mesa de trabajo descendía un rayo de sol. El cielo está azul, de un azul radiante, en esta primera hora de la mañana; recordemos a D. Emilio Castelar: el azul espléndido de Madrid le entusiasmaba. En un discurso pronunciado en el Congreso, el 15 de julio de 1876, decía Castelar, hablando de aquella generación: «Esta generación es una generación radical, democrática, avanzada; pero no es una generación revolucionaria. El estado político de las generaciones se deriva inmediatamente de su estado mental. Y nuestra filosofía admite la serie, y nuestra lógica el proceso de las ideas, y nuestras ciencias naturales la metamorfosis, y nuestras ciencias geológicas la evolución, y nuestras ciencias históricas el progreso gradual, y nuestras ciencias políticas las reformas que cuentan con el tiempo y toman la grandeza del tiempo.» Añadía a seguida el orador: «Pero tenedlo entendido: nada es tan contrario a la revolución material como la política que conserva las conquistas revolucionarias; nada tan favorable como la política de reacción.» ¿Y cuáles son las conquistas revolucionarias que es preciso conservar para evitar la re-

volución? El orador nos lo dice: Conservar la soberanía nacional, la libertad de imprenta, el Jurado, el sufragio universal, es tanto como conservar la paz; porque esta generación no se lanzará a las revoluciones sino el día en que pierda la esperanza de salvar todos sus derechos.» La declaración es terminante. ¿Había dejado de ser republicano Castelar cuando pronunciaba estas palabras? Estas palabras no implican un cambio en las ideas del orador; van dirigidas a los monárquicos; se comprende en ellas la totalidad de la sociedad española. El programa republicano de Castelar subsistía. Veamos cuál era; abramos el magnífico volumen de su correspondencia con D. Adolfo Calzado, monumento de prosa castellana. En ese mismo año de 1876, en agosto, al mes siguiente de pronunciar el discurso de que hemos copiado unas palabras, Castelar escribía: «Y cuando estemos en el Poder, nada de dictaduras, nada de palo, nada de reformas diarias, que por su vaguedad y por su indeterminación nos pierden; Código fundamental del 69, con sus leyes orgánicas; República conservadora; política de armonía y de conciliación, consagrando nuestras fuerzas a estas tres cosas: a tener Hacienda, Administración y Enseñanza pública. He aquí todo mi programa.» Note el lector lo de «nada de dictaduras»; en uno de mis escritos de *El Sol* he citado un artículo de Pi y Margall, en «El Nuevo Régimen», en que lamentaba que en la pasada República no hubiera habido «una pasajera Dictadura». Un mes más tarde, en setiembre, Castelar vuelve a hablar de su programa, e introduce en él una ligera variante, como va a ver el lector. «Constitución del 69—escribe—con el complemento que le dió el partido radical en las Cortes de 1873, el 11 de febrero. Leyes orgánicas correspondientes, ensayadas con lealtad. Una Presidencia fuerte, por siete años, ayudada de dos Cámaras, libremente elegidas. Consagración de la actividad política a resolver el problema de la Hacienda, de la Administración, de las Colonias y de la Enseñanza.» La variante de que hablábamos está en lo de la «Presiden-

cia fuerte». Castelar recordaba, sin duda, al desear fortaleza y autoridad en la Presidencia, las antiguas laxitudes de la República.

La generación de que ha hablado el orador es, según éste, democrática. Nuestro Diccionario de la Academia define el vocablo «generación» un tanto sumariamente; una generación es el padre; otra, el hijo; otra, el nieto. Pero, social y psicológicamente, según Littré y según el *Vocabulario filosófico*, de Lalande, una generación la constituye un período de 30 años. Castelar nos acaba de declarar que la generación de 1876 era demócrata, pero no revolucionaria. Todavía no se ha hecho la historia del vocabulario político español a lo largo del siglo XIX; cuando se haga, se habrá hecho la historia total de las ideas políticas. La palabra democracia, a mediados de la pasada centuria, era sinónima de República; ser demócrata era ser republicano; la propaganda de las ideas republicanas estaba vedada; no se podía pronunciar el vocablo republicano; se recurría, por lo tanto, al término democracia. En 1854 publica D. Francisco Pi y Margall su obra *La reacción y la revolución*; no se llegó a publicar de este libro sino el primer tomo y una entrega del segundo; prohibió la autoridad su continuación. Pi quiso continuarlo por medio de conferencias que daba en su casa; vivía entonces D. Francisco, según vemos en las cubiertas de las entregas, en la calle del Desengaño, números 9, 11 y 13, piso cuarto. Al principio, acudió poco público a las conferencias; mas luego, poco a poco, se fué llenando el local, hasta el punto de que la concurrencia se estacionaba en la escalera. Y las conferencias fueron suprimidas también. En *La reacción y la revolución*, en el extenso prólogo, que es una soberbia pintura de la revolución de 1854, Pi dice que sus amigos los demócratas, que entraron a formar parte de la Junta revolucionaria, faltaron a sus deberes. «Como demócratas — escribe — no pueden aceptar otra forma de gobierno que la republicana». Consintieron, sin embargo, otra cosa. «Como demócratas — añade —

habían de comprender mejor que los demás el verdadero sentido de la palabra revolución, y saber que pasado y revolución se excluyen.» Hemos querido citar estas últimas palabras del autor por lo que luego se verá. En 1876, cuando hablaba Castelar, la palabra democracia había perdido ya su sinonimia republicana. Se estaba dentro de la Monarquía restaurada siendo demócrata. Y en ese mismo año ocurre un hecho de la mayor trascendencia en la historia de la cultura española: se funda la Institución Libre de Enseñanza. Los estatutos de esta Sociedad son autorizados por Real orden de 16 de agosto de 1876; en 1877, el 30 de mayo, la Junta general de accionistas los aprueba definitivamente. El artículo 15 de esos estatutos nos dice que «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 la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas.» Retengamos, de la declaración, el hecho del apartamiento de toda política. En la Junta directiva de la Institución encontramos, en cuanto a personalidades políticas, a Figuerola, Gasset y Artime, Azcárate, Eduardo Chao; en la Junta facultativa vemos los nombres de Montero Ríos, Costa, Giner, Labra, Moret. ¿Cuál es el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza? ¿Cómo podremos definir su influencia? Ante la realidad adversa, no nos insurreccionemos contra ella; no la rechazemos de plano y violentamente. Tratemos de infiltrarnos en ella con paciencia, con perseverancia, con amor. La realidad no nos es favorable; no es propicia al progreso, a la justicia, a la tolerancia; pero nosotros, en vez de rechazarla rudamente, vamos a procurar modificarla, trasformarla. El trabajo será lento, pesado, arduo, pero perseveraremos en él; no desmayaremos; tenemos fe en el estudio, en la reflexión, en el fervor con que se hagan las cosas. Y se abre en España

un período espléndido de estudio, de meditación, de observación de la realidad circundante: de la Historia y del paisaje. La Historia comienza a ser revisada; el paisaje comienza a ser creado. Dos grandes nombres dominan en este período de la Historia de España: el de D. Francisco Giner y el de D. Joaquín Costa. Se ha llamado a Costa «el gran fracasado». ¿Quién conoce a D. Eusebio Bardají, a D. Francisco Heredia, a D. Bernardino Velasco, a D. Evaristo Pérez de Castro, a D. Antonio González, a D. Valentín Ferraz, a D. Modesto Cortázar, a D. Vicente Sancho? Pues todos estos señores fueron presidentes del Consejo desde el 18 de agosto de 1837, en que fué nombrado el primero, hasta el 16 de setiembre de 1840, en que dimitió el último. Ninguno de estos señores ha sido un fracasado; no se puede aspirar a más en un país monárquico que a ocupar la Presidencia del Consejo. D. Joaquín Costa no fué ni presidente del Consejo, ni ministro, ni embajador, ni senador vitalicio, ni, aunque fué elegido diputado, quiso tomar posesión del cargo. Su fracaso es evidente; pero ¡qué enorme eficiencia la suya en la vida nacional! ¡Qué fecundidad en la marcha y desenvolvimiento de la sociedad española! A Giner y a Costa se debe modernamente todo el progreso espiritual de España. Y la generación llamada de 1898 está marcada con el signo de Costa y de Giner. La generación de que hablaba Castelar no era revolucionaria, según el orador; era una generación de estudio, de observación de la realidad nacional; el hecho capital de esa generación es la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, matriz de otros centros culturales que han sido fundados más tarde. La generación de 1898 continúa acercándose a la realidad española; estudia la Historia y observa el paisaje; es una generación, no de acción, sino de estudio. Trata, no de accionar, sino de comprender. Y después, pasada la conmoción de la gran guerra, entra en liza una nueva generación. Y como todo es ritmo en el universo, esa generación ya no es de penetración con la realidad—que estaba

ya precedentemente estudiada—, sino de acción. «Revolución y pasado se excluyen», decía Pi y Margall. Nos limitamos ahora a la pura estética; no salimos del campo de la literatura. La nueva generación de escritores, de acuerdo con esas palabras, hace tabla rasa de lo pasado y se encara con lo porvenir. El mundo es de la juventud; si los viejos desean tener todavía alguna eficacia, al paso marcado por la juventud han de acomodarse. Y será inútil todo lo que se haga por evitar esta nueva fase de la Historia, que tiene toda la inflexibilidad de una ley física.

(De *El Sol*.)

PROGRAMAS ESCOLARES EN BÉLGICA Y SUIZA (1)

por D. Lorenzo Luzuriaga.

Inspector adscrito al Museo Pedagógico Nacional.

Siguiendo la serie de los programas escolares, iniciada con los de Francia e Italia y continuada con los de Alemania y Austria, se publican ahora los correspondientes a Bélgica y Suiza, o, mejor dicho, Ginebra, en la imposibilidad de publicar los de todos los cantones suizos.

Todos esos programas son, aproximadamente, de la misma fecha: los años que siguen a la terminación de la guerra mundial. Los países participantes en ella se creyeron, sin duda, en la necesidad de renovar sus programas y sus métodos escolares, para acomodarlos al espíritu y a las exigencias de la nueva época. Y uno tras otro, esos países han ido, en efecto, reformando la vida interior de sus escuelas con nuevas orientaciones.

En términos generales, los programas escolares publicados representan un compromiso entre las ideas tradicionales y las de la educación nueva. De aquéllas han conservado cierto carácter intelectualista, rechazando, en cambio, el verbalismo abstracto, y de las últimas han aceptado, so-

(1) Este artículo constituye el prólogo del folleto de 216 páginas, publicado por el Museo Pedagógico, y que se reparte gratis a quien lo solicite, enviando un sello de 0,80 para el franqueo.

bre todo, el principio de la actividad, de la escuela activa, no recogiendo, sin embargo, todo el espíritu integrador, vitalista y libre de la nueva educación.

Esto se ve más claramente en los programas ahora publicados, los cuales, a diferencia de los antiguos, no prescriben minuciosamente los temas a ser enseñados, sino que más bien dan indicaciones y puntos de referencia generales. En cambio, divergen de las nuevas ideas al conservar la división y separación de materias y al no dejar demasiado espacio a la libre actuación de alumnos y maestros.

De los dos programas editados en este volumen, el programa de Bélgica se acerca más, por su espíritu y su estructura, al tipo que pensamos más acorde con las ideas de la pedagogía contemporánea; el de Ginebra sigue más las normas tradicionales en este punto.

Dada la diversa constitución política de los respectivos países, hay también entre ellos otras diferencias. Siendo en Bélgica la enseñanza asunto principalmente local, el programa tipo es más bien una recomendación que una imposición, mientras que el de Ginebra tiene un carácter obligatorio y rígido para todas las escuelas que integran el cantón.

Veamos ahora los antecedentes más importantes, para comprender la significación de uno y otro programa.

* * *

Como en todos los países de constitución federal, la instrucción pública de Suiza no es asunto de la Confederación, sino de los elementos que la integran. De aquí que existan en esa República tantas organizaciones de enseñanza distintas como cantones.

En éstos se observan dos orientaciones principales, según la lengua hablada en ellos: la alemana y la francesa, aunque siempre dentro del tipo general suizo. Entre las organizaciones de lengua francesa, la de la República y Cantón de Ginebra es acaso la más sobresaliente. Por ello, nos hemos decidido a publicar sus programas escolares, en la imposibilidad de publicar

los de los otros cantones, que, por otra parte, no difieren grandemente de aquéllos.

Ginebra se rige por una ley de Instrucción pública, codificada y puesta al día en 11 de noviembre de 1924. Según aquélla, la administración, dirección e inspección general de la enseñanza corresponde al Consejo de Estado del Cantón, y bajo su vigilancia, al Departamento de Instrucción pública. Existe también una Comisión escolar cantonal, encargada de informar sobre todas las cuestiones generales relativas a la instrucción pública, sobre todo a los reglamentos, programas, manuales, métodos de enseñanza, etc. Esta Comisión consta de 42 miembros, 13 de los cuales son elegidos por los funcionarios de los diferentes establecimientos de enseñanza, desde las escuelas de párvulos hasta la Universidad.

Las disposiciones de la ley de instrucción pública que más afectan a los programas escolares son las siguientes:

Art. 21. El Consejo de Estado puede añadir al programa de estudios de cada establecimiento primario o secundario materias a las que están especificadas en la presente ley.

Aquél puede también abreviarlas temporalmente.

Art. 22. La enseñanza religiosa, prevista por la Constitución, para las escuelas primarias y los establecimientos de segunda enseñanza es dada exclusivamente por los eclesiásticos de los dos cultos. Es voluntaria.

Art. 23. Esta enseñanza, lo mismo que la destinada a los catecúmenos, no debe ni invadir las horas consagradas a la enseñanza ordinaria, ni impedir a los alumnos ser exactos a las horas fijadas para la entrada a clase.

Art. 28. La enseñanza primaria se da:
En las escuelas de párvulos.

En las escuelas primarias.

En las clases complementarias.

La instrucción es gratuita en todas estas escuelas.

Art. 33. La escuela primaria sigue a la escuela de párvulos. Recibe a los niños desde los siete años de edad.

Art. 34. La escuela primaria comprende seis grados o años de estudio. Estos seis grados pueden formar una o varias clases distintas.

Art. 35. El número de alumnos de una clase no debe, como regla y de una manera permanente, pasar la cifra de 40 para las clases de uno a tres grados y de 30 para las clases de cuatro a seis grados.

Art. 36. El programa detallado de la enseñanza es determinado por el Departamento de Instrucción pública. Comprende:

Lectura y escritura.

Francés.

Elementos de lengua alemana.

Aritmética, cálculo mental.

Nociones elementales de geometría, dibujo y trabajo constructivo.

Geografía, historia nacional (historia de Ginebra e historia suiza) e instrucción cívica.

Lecciones de cosas y nociones elementales de historia natural.

Conversaciones morales.

Nociones de higiene.

Gimnasia, canto.

Para las niñas: labores.

Art. 37. El año escolar es de 42 a 46 semanas de estudio, con 25 a 35 horas por semana. En este número pueden comprenderse, para el primero y segundo años, horas de juegos, bajo la dirección de los maestros o maestras de clase.

Art. 38. En cada grado, los alumnos sufrirán exámenes por lo menos dos veces al año, y el paso anual de un grado a otro depende, para cada uno de ellos, del resultado combinado de los exámenes y del trabajo del año.

Excepcionalmente, los alumnos que han pasado la edad media de su grado pueden ser promovidos, después de un semestre, al grado inmediatamente superior, si han demostrado, por su trabajo y aptitudes, que son capaces de seguir la enseñanza dada en ese grado.

Art. 40. Se pueden crear clases especiales para los alumnos anormales o retrasados y para aquellos cuya inteligencia dificultara la marcha de la enseñanza. Un reglamento determinará la organización de estas clases.»

Los programas escolares aquí reproducidos fueron publicados en 12 de julio de 1923 con el título *Programme de l'enseignement dans les écoles primaires.*— Genève, Imp. Soullier, 1923.

* * *

Aunque la instrucción pública de Bélgica depende del Ministerio de Ciencias y Artes, la enseñanza primaria es más bien un asunto local, municipal. La influencia de aquél es, sobre todo, pedagógica, y la ejerce, principalmente, por medio de un *Consejo de perfeccionamiento* de la enseñanza primaria y normal, y de la inspección del Estado. Este cuenta para ella con dos inspectores generales, 30 inspectores principales y 184 inspectores cantonales y adjuntos, los cuales han de reunir, al menos una vez por trimestre, a todos los maestros de las escuelas de su zona.

La enseñanza primaria se rige por las leyes orgánicas de 1884-85, modificadas por las de 1814, 1920, 1921, 1923 y 1925, y todas han sido editadas bajo el título de *Loi organique de l'enseignement primaire*, por M. L. Paeuw, Director general de la enseñanza normal (Bar-le-Duc, librairie Belge, 1926), 7.^a edición.

Según esas leyes, las escuelas primarias públicas son, en general, de dos clases: municipales (*communales*) y adoptadas. En cada municipio debe haber, por lo menos, una escuela municipal. Aquél puede adoptar una o varias escuelas privadas; en este caso, el Ministerio puede dispensar al municipio de establecer o mantener una escuela municipal. Estas son dirigidas por los Ayuntamientos, los cuales fijan el reglamento y el programa escolares. Para facilitarles esta tarea, el Ministerio ha publicado el programa tipo que reproducimos después.

Las disposiciones más importantes de la ley orgánica de la enseñanza primaria belga que afecta a la instrucción propiamente dicha son las siguientes:

«Art. 17. La instrucción primaria comprende necesariamente la enseñanza de la religión y de la moral, lectura, y escritura, elementos de cálculo, sistema legal de pesas y medidas, elementos de lengua

francesa, flamenca o alemana, según las necesidades de las localidades; geografía, historia de Bélgica, elementos de dibujo, nociones de higiene, canto y gimnasia. Comprende, además, para las niñas, labores, economía doméstica, trabajos de casa y, en los municipios rurales, nociones de agricultura y de horticultura; para los niños, nociones de agricultura y horticultura en los municipios rurales, y nociones de ciencias naturales en los demás municipios.

Este programa será progresivamente completado por la enseñanza de materias de tendencias prácticas, que formarán un grado de estudios complementarios, preparatorio para la formación técnica y profesional de los muchachos.

Las grandes líneas del programa del 4.º grado se fijarán por Real decreto. Se adaptarán aquéllas a las necesidades locales por los reglamentos particulares que los Municipios y las Direcciones de escuelas adoptables y adoptadas podrán dictar.

Los ministros de los diversos cultos son invitados a dar en las escuelas primarias sometidas al régimen de la presente ley la enseñanza de la religión y de la moral, o a hacerla dar, bajo su vigilancia, sea por el maestro, si accede a ello, sea por una persona aprobada por el Consejo municipal.

La primera o la última media hora de la clase de la mañana o de la tarde se consagrará cada día a esta enseñanza.

Están dispensados de asistir a ella los niños cuyos padres lo pidan expresamente en los términos siguientes: «El que suscribe..., usando del derecho que le confiere el artículo 17 de la ley sobre la enseñanza primaria, declara dispensar a su hijo de asistir al curso de religión y de moral».

Art. 20. En todas las escuelas municipales, adoptadas o adoptables, la lengua materna de los niños es la lengua vehículo para los diversos grados de la enseñanza.

En la aplicación de la regla anterior pueden ser autorizados ciertos arreglos, según las necesidades de las escuelas, en la aglomeración bruseliense y en los municipios de la frontera lingüística. Esos arreglos no pueden tener por efecto perjudicar

el estudio profundo de la lengua materna.

Los decretos ministeriales se publican en el *Moniteur*.

La lengua materna o usual es determinada por la declaración del jefe de familia. Si el jefe de la escuela juzga que el niño no es apto para seguir con fruto los cursos en la lengua designada por el jefe de familia, éste puede recurrir ante la Inspección.

La Inspección presentará cada año una Memoria especial sobre la aplicación de las disposiciones anteriores.

Art. 21. El maestro se ocupará con igual solicitud de la educación y de la instrucción de los niños confiados a sus cuidados. No descuidará ninguna ocasión de inculcar a sus alumnos los preceptos de la moral, de inspirarles el sentimiento del deber, el amor de la patria, el respeto a las instituciones nacionales, la adhesión a las libertades constitucionales. Se abstendrá en su enseñanza de todo ataque a las personas o a las convicciones religiosas de las familias cuyos niños le están confiados.»

El programa tipo de las escuelas primarias comunales de Bélgica que se publica en este folleto ha sido aprobado por decreto de 28 de setiembre de 1922, que dice así: «Vista la ley orgánica de la enseñanza primaria de 14 de agosto de 1920 a 23 de agosto de 1921; oído al Consejo de perfeccionamiento de la enseñanza normal y primaria, queriendo facilitar la función de los Municipios, *artículo único*: El programa de estudios anejo será sometido a los Consejos de los municipios, que podrán adoptarlo sin modificación o apropiarlo a las circunstancias locales». Ha sido editado por el Ministerio de Ciencias y Artes con el título de *Programme type des écoles primaires communales*. Edition française. Bruxelles, Lette, 1923.

ENCICLOPEDIA

LAS CORPORACIONES DE TRABAJO EN ESPAÑA

por D. Francisco Rivera Pastor.

I

HISTORIA

La vida civil de libertad, orden y trabajo cuenta en España con muchos miles de años, y, por lo mismo también, los colegios y corporaciones de trabajadores, que son elemento constitutivo de aquélla. Según muy antigua tradición (1), las gentes turdetanas habían llegado a constituir en el sudoeste de la Península, entre la montaña y el mar, más de doscientas ciudades, donde, en contraste con las tribus bárbaras del norte y del centro de la Península y de las Galias, florecían, como natural producto del fértil suelo, las bellas y útiles artes, las manufacturas, el comercio, la navegación. Eran de aquellas *Repúblicas bien regidas*, como decían los griegos, donde la separación y equilibrio de los Poderes públicos, tan favorables al triunfo de los valores de una vida civil de libertad y de trabajo, era consecuencia de la contraposición entre el antiguo espíritu de una economía familiar y doméstica y el nuevo de unas incipientes corporaciones ciudadanas que disciplinan el trabajo social.

Pero de modo más positivo sabemos, por testimonio de los documentos epigráficos recogidos por el insigne Masdeu (2), que «después de la conquista, los españoles imitaron a los romanos, quienes desde los tiempos de Numa (3) tuvieron gremios de menestrales con asambleas y ritos particulares. Los colegios de grabadores, escultores, plateros, herreros, carpinteros, barberos, sastres, zapateros, centoneros (constructores de tiendas de campaña), abundaban en nuestras ciudades, y princi-

palmente en Tarragona, Murviedro, Mérida y Osma». Posteriormente, Hubner (1), apoyándose de igual modo en la epigraffa, muestra que eran muchos los colegios organizados que existían en la España romana, ya generales, ya especiales. Barcelona, Tarragona, Sevilla, Málaga, Córdoba, y otras muchas ciudades, conservan inscripciones suficientes para demostrar que las corporaciones de trabajo alcanzaban en ellas una organización regular, estando representados todos los oficios y profesiones que respondían a las exigencias sociales de la época. En Andalucía existió una importante corporación en la que estaban asociados todos los vendedores de aceite. En Itálica estaban también organizados los broncistas. En Córdoba, los carpinteros. En Málaga había una corporación de comerciantes sirios de quienes se ha comprobado una inscripción en griego dedicada al patrón. Los pescadores y vendedores de pescado constituían en Cartagena una sola corporación. En Tarragona y Barcelona se encontraban organizados corporativamente los albañiles (*colegio fabrum*). En la primera de estas dos poblaciones parece haber tenido a su cargo esta corporación, juntamente con el *colegio centonarum*, el servicio municipal contra los incendios. Las asociaciones funerarias están representadas por el *collegium salutarum* de Coimbra.

La Historia nos muestra ya estas corporaciones organizadas y reglamentadas de un modo estricto, habiendo perdido la significación libre que pudieron tener hacia sus orígenes, en contraste con las instituciones de una economía doméstica y gentilicia. Conforme a los principios característicos del Derecho público romano, a partir, principalmente, de la Constitución de Sila, las corporaciones no podían derivar su existencia sino de la fuente primitiva y soberana de todos los derechos públicos (2), debiendo, por consiguiente, adoptar la forma de asociaciones engranadas en el Estado para ciertos fines de inte-

(1) Estrabón. Costa, *Estudios Ibéricos* (1897).

(2) *Historia de España* (1783), vol. II, páginas 247 a 50.

(3) Como es sabido, esta afirmación de Plutarco ha sido refutada por Mommsen.

(1) *Inscriptiones Hispaniae Latinae*, Berlín, 1869.

(2) Hinojosa, *Historia del Derecho Español* (1887), tomo I.

rés público. Por razón de su esencia política, cada corporación era un miembro del Estado, formado por y para él, y en vista de determinados fines, los fines reales y objetivos de una totalidad económica y política, que constituía el contenido de la *res publica* romana.

Estas corporaciones tenían personalidad civil y eran miembros del Estado en cuanto constituídas para semejantes fines públicos, y en ello radicaba su fuerza; pero no estaban sostenidas por una íntima y orgánica solidaridad en la que aquellos fines llegasen a ponerse como un sistema vital. No existía en ellas, dice Hinojosa (1), la jerarquía de aprendices, compañeros y maestros, característica de los gremios medievales, de manera que los hombres se consideraban en el seno de las corporaciones desligados unos de otros y como extraños, a quienes las circunstancias han reunido, sin otros lazos que los estrictamente contractuales. Así llegó un momento en que las corporaciones quedaron completamente absorbidas por la Administración central y convertidas en yertos mecanismos fiscales. El Imperio, ya a partir del siglo IV, es en España, como en las demás provincias, un conjunto de corporaciones cerradas, en las cuales no era el interés común, es decir, la solidaridad y mutualismo de los intereses y de las obras, alma y vida de la asociación voluntaria, el que mantenía unidos a sus miembros, sino el duro lazo de una solidaridad indisoluble y trasmisible por la herencia, en el pago de los impuestos, de tal manera que las corporaciones, en vez de ser un asilo y un apoyo titular, como lo fueron, sin duda, en un principio, para los que a ellas pertenecían, se convirtieron en una especie de cárcel, donde reinaba el odio y la desconfianza mutua.

La curia romana, sin embargo, fué un persistente elemento de organización civil, que, a través de las invasiones, sirvió de núcleo a la reconstitución de la nacionalidad en la época visigoda, y después también a la restauración de la España cristiana, a medida que fueron vencidos y

expulsados del territorio nacional los invasores musulmanes. El Imperio gótico-hispano fué, más que en ninguna otra de las nacionalidades surgidas a la ruina del Imperio romano de Occidente, una *juris continuatio* de la organización provincial romana. El influjo romano se afirmó más y más en la Península, y tanto en las leyes civiles como en la legislación administrativa. Así aparece ya con singular relieve en la promulgación del *Breviario* de Alarico (*lex romana visigotorum*), de singular significación, no, ciertamente, por las novedades que contenga, sino por el primordial motivo de haber aclarado y fijado el Derecho vigente, estableciendo el orden de prelación entre los antiguos Códigos, novelas, sentencias y respuestas de la época imperial, de manera que puede considerarse, según dice Hoemel (1), como una verdadera constitución política de la raza latina en la Península. Sancionó el *Breviario* la antigua organización de las ciudades hispanorromanas, conservando sus antiguas instituciones políticas y civiles, y entre ellas, la curia municipal, si bien relevando a sus miembros de la odiosa responsabilidad personal y solidaria por los tributos, de cuya recaudación se encargaba especialmente un funcionario nombrado por el conde del subdistrito, elemento este que, como veremos, sirvió luego de punto de apoyo para la no interrumpida continuidad de la curia en los revueltos tiempos de la invasión árabe. De igual modo reconoció el *Breviario* la existencia de las corporaciones industriales, y la novedad que establece con respecto a ellas consiste, de un lado, en romper los férreos lazos que en la época de la decadencia romana ligaban a los artesanos con la corporación, y de otro, en declarar expresamente la personalidad y autonomía de las corporaciones, así como la plena libertad civil de los obreros inscritos en sus censos. Asimismo también define el ámbito de una propia jurisdicción corporativa, que se extiende hasta la esfera penal (2).

(1) *Loc cit.*, pág. 265.

(1) *Lex romana visigotorum*, capítulo I, párrafo 3.º

(2) Pérez Pujol, *Las instituciones sociales de la España goda* (1896), vol. II, págs. 227 y siguientes.

La estructuración formal y la letra de la legislación corporativa romana cambiaron poco, pero el espíritu cambió mucho, pues era el de una renovada solidaridad y mutualismo propio de las *guildas* germánicas, cuyo nombre falta, sin duda, en las fuentes del Derecho español de aquella época, como dice Pérez Pujol, pero cuya realidad allí estaba, sirviendo de núcleo originario al vigoroso movimiento corporativo medieval.

El gremio fué transformación del colegio romano por virtud de la penetración del espíritu de la gilda germánica, según dice Levasseur (1), dándole aquella significación ética y social, acentuadas por el Cristianismo, que le faltaba en la época de la decadencia romana. Así pudo convertirse el gremio en baluarte de los derechos personales, verificándose una profunda transformación de aquellos Cuerpos serviles del bajo imperio en los robustos organismos concejiles, de los que el Estado español vino a constituirse en la época del Renacimiento.

Hacia los comienzos de la Reconquista, en el noroeste de la Península, según muestra López Ferreiro (2), los nobles godos dispersos por el territorio conservaron un vínculo civil con la curia, mediante la obligación de pagar el impuesto, ya directamente por las tierras que ellos cultivaban con sus familiares y criados en los *pazos* o *cotos* señoriales, tanto laicales como eclesiásticos, ya indirectamente por sus colonos en las tierras *de fuera* (los *foros* de Galicia, de Asturias, de León), lo que suponía por parte de los colonos o solariegos adscritos al terruño la obligación de pagar un canon, y de un reconocimiento del señorío, iban a su vez en busca de una tutela civil, ya por virtud de un contrato *behetría* (benefactoría) (3), por el que se ligaban libremente, bajo ciertas condiciones y durante cierto tiempo, a un titular o benefactor que les garantiza con las armas la seguridad indispensable a su

trabajo, a cambio de prestaciones alimentarias, ya por virtud de su adhesión a otros compañeros de infortunio, en los gremios o cofradías de artesanos, que, con un carácter acentuadamente religioso, comenzaron a constituirse apenas asegurada contra los invasores la posesión del suelo en los libres Concejos castellanos.

Ya desde el siglo XI existía al otro lado del Duero una barrera infranqueable de grandes y fuertes Concejos: así Avila, Segovia, Sepúlveda, Soria, que no necesitaban entrar en la protección de ningún magnate para vivir independientes y respetados. Dentro de ellos se fueron organizando los oficios, de igual modo que ocurría por entonces en la Galicia meridional y en Italia. Sabemos, al menos, que en todas las ciudades reconquistadas la población se agrupaba ya desde los comienzos atendiendo a las similitudes profesionales, lo que revelan los nombres de sus más antiguas calles, y si no tenemos datos suficientes para establecer, con igual certeza que en Francia, que sea la segunda mitad del siglo XI la fecha de aparición de las primeras corporaciones de artesanos en España, sí parece que pueda suponerse con verosimilitud una fecha aproximada a aquélla, pues sabemos que, reinando Alfonso VII (1126-1157), se cita como existente de antiguo en Soria una cofradía de tenderos bajo la advocación de San Miguel, cuyo carácter es análogo a las gildas francesas primitivas de Saint-Omer y Valenciennes, también de comerciantes (1).

Haciéndose eco de una opinión muy extendida por España, de que los gremios de trabajadores tuvieron su origen en Italia, dice un anónimo autor (2): «Las guerras y facciones de Italia, con todos sus estragos, no pudieron destruir la industria asociada que detrás del parapeto de la libertad for-

(1) Véase J. Uña, *Las asociaciones obreras en España* (1900), pág. 105 a 115.

Véase también Martín de Saint Léon, *Histoire des métiers*.

(2) Anónimo, «Discursos políticos económicos sobre la influencia de los gremios en el estado de las costumbres populares, en las artes y en los mismos artesanos». *Semanario erudito de Valladares*, t. X, página 175; Capmany, *Memorias hist.*, part. III, cap. I.

(1) *Histoire des classes ouvrières en France*, tomo I, página 123.

(2) *Los Fueros de Santiago y de su tierra* (1896).

(3) Sánchez Albornoz, *Las Behetrías* (1926).

maba un cuerpo cuyos miembros destruidos y solitarios sin autoridad, reglas ni intereses, hubieran perecido por menor. Al fin, estos Cuerpos ordenados salvaron las artes del furor de las calamidades físicas y políticas, florecieron a porfía y llegaron al último grado de esplendor y opulencia, cuando el senador se hacía artesano y el artesano senador.»

En análogo sentido dice el insigne don Gaspar Melchor de Jovellanos, en su famoso discurso sobre la libertad de las artes (1785), que tanta influencia ejerció, como luego veremos, en la abolición de las corporaciones en España: «Este era el tiempo en que la libertad nacía en Italia y se levantaba sobre las ruinas del Gobierno feudal. A su sombra florecían la navegación y el comercio, y la industria que los alimentaba hacía los progresos más rápidos. De aquí se derivó el incremento, la perfección y la división de las artes, y de aquí también aquel sistema municipal que, reduciendo a corporaciones los individuos de cada arte, fué el verdadero origen de los gremios. Entretanto, nuestros antepasados habían logrado arrojar ya a los moros de la mayor parte de la Península. Toledo, y sucesivamente Jaén, Córdoba, Sevilla y Murcia, arrancadas a los sarracenos, formaban parte del reino de Castilla, y en ellas se había establecido un Gobierno ya adoptado en la capital de Cataluña, y cuya imagen se veía con emulación en las florecientes Repúblicas italianas. En él se formó una clase para los artistas; se les permitió unirse en gremios o asociaciones; se les señalaron barrios o distritos; se les concedieron privilegios y franquicias, y, en fin, se les trató con tanta mayor generosidad cuanto empezaban los reyes a mirarlos como un pueblo enteramente suyo y libre del señorío particular en que gemían los miserables solariegos.»

El influjo imitativo de Italia y del mediodía de Francia, que fué siempre muy poderoso en España, se acrecentó, sobre todo, a partir de los comienzos del siglo XIII, extendiéndose no sólo a Barcelona, Perpignan, Gerona, Lérida, Vich, Tortosa y otras ciudades próximas a los Pi-

rineos, sino hasta Soria y Burgos, en Castilla, y hasta Sahagún, León, Oviedo y Santiago de Galicia, en el noroeste de la Península (1).

En Barcelona eran conocidos los gremios de zapateros y chapineros en 1200; el de canteros y albañiles, en 1211; el de fustaneros o tejedores de fustanes o cotónas, en 1255, y en 1257 entran a componer el gran Consejo municipal de los cien prohombres, instituido por privilegio de Jaime I, individuos de todos los oficios que tenían cuerpo y matrícula formal, y entre ellos, además de los dichos, aparecen los alfareros, pelaires y tintoreros de lana, coraceros, toneleros, herreros, etc. (2).

Por desgracia, no se conservan las Ordenanzas de ninguna de estas corporaciones, y, a decir verdad, están todavía por explorar suficientemente los archivos españoles en este respecto. Poseemos, sin embargo, las Ordenanzas del gremio de zapateros de la ciudad de Burgos, de 1259 (3), que por corresponder a la capital de Castilla y estar aprobadas por el rey, pueden considerarse como modelo. Estas Ordenanzas muestran una organización en el gremio burgalés de zapateros muy análoga a la de los colegios de artesanos romanos. Estaba presidida por el cabildo, que era el mismo *ordo* de aquellos colegios, el cual tenía facultades ejecutivas, como aquél, y designaba a los jurados, aunque los acuerdos generales sobre gobierno y organización pendían de los menestrales zapateros, lo que demuestra su espíritu democrático. Dentro de los hombres del cabildo se designaban cuatro para ejercer las funciones de jurados, que consistían en la inspección y policía de oficios, con el conocimiento que les daba el ser del menester y por la confianza que en ellos depositaba el cabildo, dándoles facultades para destruir los géneros malos e

(1) Convendría citar también las Ordenanzas de menestrales castellanos del siglo XV, que regulan la jornada de trabajo.

(2) Capmany (D. Antonio), *Memorias históricas sobre la marina, comercio y arte en la antigua ciudad de Barcelona*. Madrid (1779). Parte 3.^a

(3) Anselmo Salvá, *Cosas de la vieja Burgos*, página 59; J. Uña, ob. cit.

imponer multas. El objeto principal de estas Ordenanzas es la función inspectora sobre los artesanos para evitar el fraude y el engaño por el uso de malos materiales. Por eso se nombran los cuatro hombres buenos, *para que vean et catem las corambres por todos los menestrales de toda la villa y se les autorice para que donde hallaren los zapatos falsos, lo tajen todo*. Así se alude con notable fuerza de expresión a un poder de policía industrial, que si tiene un carácter disciplinario, pues se extiende coactivamente tanto como en el territorio de la ciudad, no excede aún los supuestos de un derecho edilicio (1), dentro del que se mantuvieron las corporaciones romanas. En los siglos XI y XII, la policía de las artes y oficios es una parte del gobierno municipal, y tanto, que los reglamentos de fabricación se confunden con los fueros propios de cada ciudad o villa (2); pero estas corporaciones tuvieron un carácter religioso, como cofradías de fieles cristianos que se reúnen para adorar a un santo e imitarle en sus virtudes; en ellas, el sentido de la humana solidaridad ya no es sólo de una solidaridad *por similitud*, que es el que corresponde a las reglas de la policía industrial y de las buenas prácticas mercantiles, sino que es el de una solidaridad por división del trabajo, en el que las voluntades no están simplemente unidas según los términos abstractos de una relación de Derecho, como es el caso en las relaciones mercantiles, sino por un fuerte vínculo, cuya raíz estaba en la obra y tarea común a realizar, en función de la cual se unían orgánicamente las voluntades. Y como la tarea exige una variedad de actividades libremente diferenciadas, las relaciones humanas no eran ya solamente las relaciones entre iguales, como en el comercio civil; y los hombres no estaban situados en el mismo plano unos junto a otros, sino en un camino ascendente de perfeccionamiento, donde cada uno ocupa el sitio que le corresponde, según el grado de su ca-

pacidad. La única condición indispensable era el buen trabajo, la perfección cumplida de la obra (1). El maestro no podía rechazar la obra bien ejecutada, pero tampoco podía admitir la defectuosa, pues el artículo había de ser reconocido por los veedores antes de ponerse a la venta. El oficial veía en la perfección de su obra la seguridad de conseguir un día la aprobación en los exámenes y su establecimiento como maestro, los cuales se revestían de extraordinarias formalidades y estaban rodeados de las más ingeniosas garantías. Mientras no tenían la aprobación, los oficiales percibían un salario equivalente al coste de los artículos necesarios para la vida.

La incorporación al gremio se hacía por la adhesión a sus estatutos y la aceptación de su disciplina, mediante la inscripción como aprendiz en el registro que llevaba el escribano del gremio, donde constaba el nombre, la edad, la naturaleza y las demás circunstancias personales del aprendiz. Se exigía a veces el pago de una fuerte suma por su admisión y se limitaba mucho el número de ellos que podía haber en cada taller; pero, una vez admitidos, formaban parte de la familia del maestro, viviendo en su compañía.

Volviendo a la relación de las corporaciones de trabajo con el Municipio, dice Pérez Pujol (2), refiriéndose a Cataluña, que las Ordenanzas gremiales de aquella región (las más antiguas que conocemos son de mediados del siglo XIV) revelan la no interrumpida continuidad del Municipio romano gótico con el Concejo de la Edad Media, de la que el gremio fué nexo constitutivo. Carecemos de suficientes testimonios anteriores a esta época con respecto a Cataluña, pero existen los correspondientes a la limítrofe región provenzal francesa, tan estrechamente unida a la catalana, y todo hace presumir que entonces se revela un hecho latente durante si-

(1) Hauriou, *Principes de droit public*.

(2) Colmeiro, *Historia de la Economía política en España*, vol. I, pág. 54.

(1) Conde de Torreánaz, *Los gremios manufactureros en España*. Discurso de recepción en la Academia de Ciencias Morales y Políticas (1886). Véase también Tramoyeres, *Instituciones gremiales, su origen y organización en Valencia* (1889)

(2) Prólogo al citado libro de Tramoyeres, pág. 17.

glos, cuando gracias a las franquicias y privilegios que Barcelona obtuvo, pudo producirse en ella una vida de independencia y libertad que llevaba necesariamente consigo el aumento y progreso de las clases plebeyas. Luego, la preponderancia de éstas volvió de rechazo a la ciudad misma y la vida de trabajo llega a estar en todo sometida al Poder municipal. Esto tiene una explicación natural y lógica, puesto que, siendo la clase de los menestrales la más poderosa de las que constituían el Concejo, al obedecer a éste, aquella clase se obedecía, en puridad, sólo a sí misma. Los cónsules que estaban al frente del gremio eran elegidos por el magistrado municipal, el Veguer, de entre la lista de los propuestos anualmente por el gremio, perteneciendo todos ellos a la categoría de los prohombres, maestros del oficio, y de los que también salían los veedores, que ejercían funciones de policía, designados por ellos mismos; pero queda sobre todos ellos la autoridad del Concejo, que regula la vida entera de las corporaciones (1).

Las relaciones del gremio con el estado central fueron, en los orígenes, de gran hostilidad e incomprensión. D. Jaime I las prohíbe como «elemento fuerte y poderoso que perturba la vida del Estado». El Fuero de Tudela, dado por Alfonso I en 1127, fué modificado en 1330, ordenándose que «*las cofradías de los menestrales por razón de que muitos males que end se siguen al pueblo que sean defeitas*». No obstante estas medidas rigurosas de carácter general, la institución tenía tal fuerza, que se impuso en todas partes, aunque hubiese de acomodarse al carácter de la época, adoptando la forma del privilegio. La prohibición establecida por las leyes generales en Castilla, en Aragón, en Navarra, en Valencia quedó sin efecto, pues se fueron autorizando más y más cada vez en virtud de concesión real.

A veces, esta facultad fué delegada por los reyes en favor de las municipalidades, como lo hizo D. Pedro IV el año 1337 con respecto a Barcelona; con ello, dice Cap-

many (1), contribuyó a multiplicar las corporaciones de aquella famosa ciudad y a enriquecer el código de las artes y de los oficios. La división del trabajo creciente precipitó el movimiento, y así vemos al cabo de algún tiempo dividido el arte de la lana en diferentes gremios de pelaires, tejedores, tundidores y tintoreros, y el de los fustaneros o tejedores de cotonías y bombasíes, único en 1255, le vemos dividido más adelante en tres distintos, a saber, tejedores, tintoreros y batidores, y el de pellejeros, distribuido en cuatro, curtidores, guanteros, pergamineros y aluderos.

En Valencia, al expirar el siglo XIII, en 1228 se constituyen las cofradías de herreros, albétares y plateros, y muy pocos años después las de bataneros y botoneros (2). En las Ordenanzas de Játiva se constituye un Cuerpo de consejeros junto al prior y los mayores, los que son responsables, debiendo dar cuenta al *Capitol* de sus gestiones de administración y gobierno al dejar los cargos, siendo condenados a pagar los derechos de entrada y las multas que por su negligencia se hubiesen dejado de percibir. El ingreso de estas corporaciones es libre, según las Ordenanzas, durante todo el siglo; pero al finalizar empieza a manifestarse la tendencia a convertirle en forzoso, obligando a los plateros de Valencia, las de 1392, a que se incorporen a la de San Eloy, lo que significa un principio de cambio del cuerpo de los oficios.

Los gremios en España fueron en esta época lo que eran en el mediodía de Francia, asociaciones por oficio, aun no cerradas, expansivas y hasta benévolas con los artesanos extranjeros que tomaban bajo su protección; pero, como dice Pérez Pujol (3), desde el momento en que el duro carácter de la gilda en el norte de Francia se extendió al mediodía y penetró en España, la corporación abierta quedó cerrada y la reglamentación técnica, nacida

(1) Ob. cit.

(2) Tramoyeres (Luis), *Instituciones gremiales de Valencia*, 1889.

(3) Véase su interesante prólogo a la citada obra de Tramoyeres.

(1) Capmany, *Colección diplomática*, págs. 81, 106, 92 y 177.

para evitar el fraude, se desarrolló y afirmó para impedir la competencia, asegurar el monopolio y consolidar la rutina. Los reyes, a veces no sin grandes resistencias, siguen autorizando su institución; pero les dictan severas medidas de gobierno y reforman las antiguas Ordenanzas, o les dan otras nuevas en un sentido exageradamente casuístico. Ya, a comienzos del siglo XIV, «se cuentan los hilos de las telas, se fija el número de púas que debe tener cada peine, se practican visitas y reconocimientos en las casas y obradores, para fijar si los tejidos pecan de cortos o estrechos, o si tienen mezcla, o si los tintes son falsos. A medida que avanza el siglo aumenta el intervencionismo del Estado en la vida gremial, no sólo reglamentando las condiciones de trabajo y la tasa de los jornales, sino estableciendo las marcas de garantía para las piezas fabricadas, lo que implica la destrucción de las que no se ajustasen a las condiciones exigidas, se limita la compra de las primeras materias y se ponen restricciones al mercado. Todo lo que supone un odioso sistema de inquisición y de pesquisa y una agravación de los impuestos y de las penas» (Colmeiro).

Los Reyes Católicos reglamentaron aún las artes y oficios con mayor prolijidad, según revelan diversas pragmáticas sobre el modo de labrar las materias primas, y especialmente las dadas por D. Fernando a la ciudad de Sevilla, en 1511. Estas Ordenanzas sirvieron de modelo a las dictadas posteriormente, teniendo el carácter de reglas generales que se adaptaban luego a las exigencias de cada oficio, concediendo a los artesanos el derecho de reunirse cada año en un lugar determinado, para tratar de sus particulares intereses y elegir libremente de entre ellos dos alcaldes o veedores. Fijaban el tiempo del aprendizaje y señalaban las pruebas que debía hacer el oficial antes de pasar al grado de maestro. Pero estas Ordenanzas, apenas habían comenzado a dar su fruto, fueron suplidas y enmendadas por las que publicó Carlos V a instancia de los procuradores de las Cortes de Toledo de 1525, que están fechadas tres años después en la

misma ciudad, con el propósito, declara, de que cesasen las dudas, molestias y agravios que los hacedores de paños recibían; constan de veinticinco leyes, llenas de pormenores relativos al arte de la lana. Estas Ordenanzas, aún más casuísticas, minuciosas y severas, fueron publicadas en Bruselas en 1549 con carácter de generalidad. Felipe II dió nuevas Ordenanzas a la industria de la seda, y en tiempos de Felipe III, la reglamentación alcanzó sus límites máximos, extendiéndose a todas o casi todas las industrias.

Así continuaron las cosas hasta que en el siglo XVIII el sistema sufrió la implacable crítica de los fisiócratas y smithianos, de los cuales fué, entre otros, el más genuino representante D. Gaspar Melchor de Jovellanos, así como también el Conde de Campomanes, Ustáriz y Ward.

El Conde de Campomanes hace objeto de crítica las ideas de Capmany, tan favorables a los gremios, que, a juicio de éste, fueron la causa del gran florecimiento industrial de Barcelona y del bienestar y cultura de sus menestrales, hechos, en verdad, tradicionales en aquella famosa y rica ciudad; no porque quiera suprimirlos, sino porque aspira a su transformación radical, hasta el punto de querer cambiar por completo su modo de ser característico, a lo menos en su época, puesto que los abre a todos los profesores hábiles, de cualquier nacionalidad que fuesen, sin fijar su número ni establecer clase alguna de exclusivas. Pero, en definitiva, su criterio es contrario a la asociación libre, pues somete las Ordenanzas gremiales al examen y aprobación de los Ayuntamientos y del Consejo real, a quien atribuye el nombramiento de los veedores. Ciertamente que, no obstante, pretende darles cierta autonomía, pues les concede la libertad de proponer sus reglas, aunque siempre aparece el Poder público como sancionador a quien reserva el derecho de rechazarlas (1).

Después de Campomanes, y en un sentido más radical, merece citarse la opi-

(1) Campomanes, «Discurso sobre la educación popular de los artesanos».

nión de Ward (1), quien dice: «quieren títulos honoríficos y privilegios exclusivos; quieren fiestas y otros gastos inútiles, y todo para en daño del público, pues con esto pierden tiempo, y para resarcir esta pérdida venden caro su trabajo; y no viendo ni permitiéndose otros que no sean del gremio, venden como quieren... La expulsión de los artífices más hábiles fomenta la ignorancia, vanidad y desidia de todos los del gremio y pone al público en la necesidad de tener que servirse de operarios que, por favor o dinero, han llegado a ser maestros sin tener la habilidad necesaria para ello».

Las ideas de Jovellanos ofrecen rasgos originales y profundos: «Mientras los campos de Alemania—dice—están cubiertos de nieve, se ocupa el labrador germano de trabajar la infinita variedad de obras de madera, piedra y metales, con que sus paisanos surten las tiendas de nuestras ciudades populosas y acumulan ganancias innumerables. En los mercados de Bretaña, de Anjou, de Flandes, de Irlanda, de los Cantones, venden también los labradores los lienzos que trabajaron sus familiares en los tiempos que sus faenas rústicas les dejaron en libertad. El ingenio, el favor de ella, y estimulado por el interés, observa, ensaya, inventa, imita, produce nuevas formas que al favor de la moda se buscan y recompensan con gusto por el consumidor. Pero las reglas técnicas de la legislación gremial, el ojo envidioso de los demás maestros y la hambrienta vigilancia de los veedores y sus satélites amedrentan continuamente el ingenio y le retraen de estas útiles y peligrosas tentaciones.

Las *Cortes generales y extraordinarias* reunidas en Cádiz recogieron la obra de los economistas del siglo XVIII. La proposición del Conde de Toreno, presentada a la sesión de 31 de mayo de 1813, cambió esencialmente la organización de las corporaciones obreras. Al decretar la libertad de la industria, decretaron también la extinción y ruina total de los antiguos gremios. Pero después ocurrió un intere-

sante fenómeno, análogo a los que se produjeron en Francia después de la ley Chapelier (1791), suprimiendo las corporaciones. La reacción política de 1814 dejó sin efecto el anterior decreto, restableciendo el antiguo régimen y resolviendo una revisión de las antiguas Ordenanzas; pero sin que se hiciese en esto nada decisivo, otro viraje político en el sentido liberal, inspirado por el ministro de la desamortización. Mendizábal, que se había educado en Inglaterra, volvió a las ideas abolicionistas, poniendo en vigor nuevamente la ley de 1813, según cuyo sentido los gremios perdieron su especialidad y su carácter de corporaciones privilegiadas, para quedar sometidas a la ley común de asociaciones. Roto así el gremio por mano de la ley, y sin personalidad propia, no le fué posible defender su existencia, pues el fin común de actividad conjunta que le dió vida en la Edad Media había llegado a convertirse, a través de grandes vicisitudes, en aquellas secas y rutinarias Ordenanzas, incompatibles con el espíritu de los tiempos, y que fueron heridas de muerte, para no levantarse más, por las gloriosas Cortes de Cádiz.

Existen, sin embargo, algunas supervivencias interesantes de la poderosa organización gremial de otros tiempos, como, por ejemplo, los gremios de pescadores de Tortosa, de San Carlos de la Rápita y de Cadaqués (1); asimismo no han faltado ensayos, tan generosos como ineficaces, de resurrección de los antiguos gremios (2); pero el camino del porvenir no puede consistir nunca en una vuelta atrás, y la Historia ha de servir de ejemplo y de enseñanza, pero no de modelo.

La historia de los gremios nos enseña, en síntesis, algo parecido a esto: los colegios romanos tienen una significación trascendente, por decirlo así, en los fines reales constitutivos de la *res publica* romana, los que, si al principio consistieron en fines positivos de actividad conjunta, según

(1) Costa, *Coleccionismo agrario en España*, 1898, página 575.

(2) Así los de Pérez Pujol y P. Vincent en Valencia.

(1) Ward, *Proyecto económico*, 1787.

las condiciones y el ambiente de cada región, como revela, por ejemplo, el colegio de comerciantes de aceite en Andalucía y el de los arquitectos de la monumental Itálica, luego degeneraron en fines negativos, burocráticos y fiscales, no obstante lo cual, su fuerte estructura atravesó los revueltos tiempos medievales para servir de núcleo a la constitución de las nuevas nacionalidades; después, al renacer las corporaciones del trabajo en la Edad Media, convertidas en los gremios, por influjo del germanismo, falta la inspiración trascendente de aquel fin social y público, y los gremios se constituyen en vista de una solidaridad profesional por división del trabajo, donde la tarea común y sus exigencias de utilidad diferenciada y conjunta se convierte en núcleo de un sistema ascendente de acciones y reacciones orgánicas, que mira tanto al perfeccionamiento moral de los individuos como a la perfección de la obra. Pero después se inicia la época de los monopolios, en la que estas incipientes organizaciones se cierran y endurecen, convirtiéndose la inspiración objetiva de la obra en un sistema de reglamentación disciplinaria, que mata toda iniciativa y todo estímulo de trabajo, según corresponde al *estado de policía*, como dicen los autores alemanes, que hizo crisis en la época liberal.

Queda por ver, finalmente, hasta qué punto la legislación actual española ha sabido inspirarse en aquella exigencia de las finalidades trascendentes, nacionales y super-nacionales, que convierten al Estado en una fundación, y, a la vez, en los postulados de una solidaridad corporativa y orgánica por división del trabajo, que son característicos de la conciencia social de nuestro tiempo.

INSTITUCION

LIBROS RECIBIDOS

Costa (Emilio).—*Historia del derecho romano, público y privado*.—Madrid, Editorial Reus, 1930.—Don. de la Editorial Reus.

González-Rothvos y Gil (Mariano).—

Una experiencia corporativa en la prensa del centro de España.—Madrid, E. Giménez, 1930.—Don. del Presidente del Comité paritario interlocal.

Marcet Riba (Dr. Jaime).—*Métodos gráficos de investigación de las constantes ópticas de los minerales petrográficos*.—Barcelona, 1930.—Don. del Instituto geológico-topográfico, de Barcelona.

Pardo (Dr. Pedro).—*Medios prácticos para intensificar la Puericultura en los distritos rurales*.—Madrid, 1930.—Donativo de D. J. C.

Ortega (Dr. Julio) y Sanz Egaña (D. C.).—*Discursos leídos en la sesión inaugural del año académico de 1930-31 de la Sociedad Española de Higiene*.—Madrid, imprenta de J. Cosano.—Don. de ídem.

López Baeza (D. Antonio).—*Memoria premiada por la Sociedad Española de Higiene con el legado Röel*.—Núm. 40.—Madrid, imp. de Cosano.—1931.—Donativo de ídem.

Olea y Córdoba (D. Gregorio).—*Memoria premiada por la Sociedad Española de Higiene con el legado Röel*.—Número 41.—Madrid, imp. de Cosano.—1931.—Don. de ídem.

Pulido y Fernández (Dr. D. Angel).—*Memoria de Secretaría*.—Real Academia Nacional de Medicina.—Madrid, imp. de Julio Cosano.—1931.—Don. de ídem.

Mariscal y García (Dr. D. Nicasio).—*Participación que tuvieron los médicos españoles en el descubrimiento de la circulación de la sangre*.—(Discurso leído en la sesión inaugural del curso en la Real Academia Nacional de Medicina.)—Madrid, imp. de Julio Cosano.—1931.—Don. de ídem.

Soldevilla (Fernando).—*Los hombres de la Libertad*.—Semblanzas históricas contemporáneas. Primera serie.—Madrid, 1927.—Don. de ídem.

Bonilla y San Martín (D. Adolfo) y Miñana Villagrana (D. Emilio).—*Derecho Bursátil*.—Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1924.—Don. de ídem.