

OBRAS COMPLETAS DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

XVII

ENSAYOS MENORES
SOBRE EDUCACIÓN
Y ENSEÑANZA

TOMO II

MADRID
1927

LIBRERIA JIMENEZ

Mayor, 66-68

MADRID

OBRAS COMPLETAS
DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

XVII

OBRAS COMPLETAS

DE

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

- 1.^a FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.^a EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.^a LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.^a EPISTOLARIO.

VOLÚMENES PUBLICADOS

- I. — *Principios de Derecho natural.*
- II. — *La Universidad española.*
- III. — *Estudios de Literatura y Arte.*
- IV. — *Lecciones sumarias de Psicología.*
- V. — *Estudios jurídicos y políticos.*
- VI. — *Estudios filosóficos y religiosos.*
- VII. — *Estudios sobre educación.*
- VIII. } *La persona social. Estudios y fragmentos.*
- IX. }
- X. — *Pedagogía universitaria.*
- XI. — *Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*
- XII. — *Educación y enseñanza.*
- XIII. } *Resumen de filosofía del Derecho.*
- XIV. }
- XV. — *Estudios sobre Artes industriales y Cartas literarias.*
- XVI. }
- XVII. } *Ensayos menores sobre educación y enseñanza.*
- XVIII. }
- XIX. — *Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*
- XX. — *Arqueología artística de la Península.*

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A.

Ríos Rosas, 26. — Madrid

R-126008

ENSAYOS MENORES

SOBRE

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

POR

FRANCISCO GINER

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID,
Y EN LA «INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA»

TOMO II

MADRID

1927



1
AT
150

ES PROPIEDAD

Imprenta de Julio Cosano, Torija, 5. Madrid

Este segundo volumen de *Estudios Menores* está formado por trabajos de carácter pedagógico, publicados en distintos lugares y fechas, no reunidos hasta ahora, y, principalmente, por dos trabajos polémicos, contra las reformas de D. Alejandro Pidal y del Marqués de Pidal, que encarnaron en el último cuarto del siglo pasado la más viva actuación de las derechas en la enseñanza española, después del movimiento liberal representado por «el Ministro Albareda», quien, ayudado por hombres como Riaño y Robledo, en una segunda etapa de la Restauración, reanuda las tradiciones en la enseñanza del período liberal 1868-74; la actuación reaccionaria alternó luego con llamaradas aún más fugaces de un espíritu objetivo y moderno, alentado, más, quizás, que por los ministros pseudo-liberales, por alguno que otro de una buena y comprensiva tradición conservadora.

El primero de estos dos artículos (1) se refiere a *Las Reformas del Sr. Pidal en la Enseñanza de las Maestras*, en las que se procura deshacer la reorganización que el Sr. Albareda introdujo en esta enseñanza (1882); reforma y reorganización o contrarreforma, en las que se enfoca igualmente esta enseñanza en conexión íntima con la de párvulos, puesto que el problema esencial es el de la formación y selección de su profesorado.

(1) Publicado en la *Revista de España* (tomo CII y siguientes).

El segundo de estos dos indicados trabajos (1) se refiere a *El Decreto de Segunda Enseñanza*, refrendado por el Sr. Marqués de Pidal (1899), y se completa, en realidad, con los trabajos IV (*Problemas de la Segunda Enseñanza*) (2), y V (*Nota sobre la Segunda Enseñanza*) (3), ya que entre los tres bosquejan la concepción general de D. Francisco respecto de la segunda enseñanza, que no era para él, ni, por tanto, ha sido nunca para la Institución, ni en su programa ideal ni en su organización real, sino una continuación de la enseñanza primaria para integrar la formación general humana, que ha de preceder lógicamente a toda formación especializada, profesional o técnica. Por eso, para don Francisco, como para Dewey y tantos otros pedagogos de formación científica y objetiva, sin prejuicios partidistas ni preocupaciones pragmáticas, el problema de la *dosificación* de las humanidades en la segunda enseñanza se lo da ya resuelto su concepción general. El estudio de las humanidades es una preparación para una cultura especializada, la cultura clásica, aun cuando fuera ésta la más alta y espiritual, si se quiere, que la Humanidad haya producido, y, por lo mismo, sea indispensable mantenerla y fomentarla por especialistas, procedentes, bien entendido, de todas las clases sociales, a las que deben ofrecerse las mismas facilidades, de acceso, ya que ni ésta, ni ninguna otra especialidad, puede constituir privilegio de casta. Lo que no se puede, ni a título de una falsa democracia, es introducir las especialidades en la escuela consagrada a la formación general humana, como no se puede tampoco prescindir

(1) Publicado en *El Globo* (10 de julio de 1899).

(2) Publicado en el *Boletín de la Institución* (1892).

(3) Presentada al Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, de 1892.

de ésta para apresurar improvisadamente la formación profesional especializada, sea humanista, liberal o técnica, como pretendieron hacer las Universidades populares, y por lo visto se ha intentado actualmente por las Universidades rusas en sus ansias por abrir sus puertas al obrero sin preparación suficiente y adecuada para asociarlo a la investigación científica, peculiar función universitaria.

La nota ideal no viene del latín, ni del griego, ni de la metafísica o la historia: no viene, en suma, del asunto. *Todo* estudio tiene el mismo valor educativo, y «si el cultivo de las letras clásicas será eternamente una elevada función social de la ciencia y un factor esencial de su organismo, propio para inspirar una vocación especial, tan hermosa y bienhechora como las restantes, la formación de un sentido humano en el joven, el despertamiento de su idealidad, el ensanche de su horizonte, la purificación de sus motivos de conducta, de sus gustos, de su carácter, la dignidad intelectual y moral de su vida entera, como su veneración por la historia y su fiel adhesión a continuar todo el fondo sustancial de la obra de sus padres, dependen de una educación sólida, grave, austera y plácida a la par, como una estatua de Fidias, a un tiempo espartana y ateniense; pero no precisamente del estudio de las declinaciones griegas y latinas».

Decíamos que estos artículos tienen una profunda unidad, y no sólo «la unidad imponderable de tendencia, de espíritu general, de vibración emotiva del alma del autor», sino la unidad que le prestan, de un lado, la personalidad y el ideario tan vigorosamente unitarios del maestro, y de otro, la común manera como estos trabajos están pensados y redactados, porque D. Francisco producía siempre en colaboración con discípulos

y amigos en un fluir continuo de la acción, el pensamiento y la palabra.

La unificación de su ideario la logra plenamente don Francisco en sus años de *Epifanía*, como califica el señor Cossío los que van de 1863 al 1867, que son los de su devota convivencia con D. Julián Sanz del Río. La filosofía de Krause, directamente o a través de D. Julián, se identifica con su espíritu, y gana en él un sello personal. Y aunque permanecía abierto a todas las grandes orientaciones de la filosofía moderna, buscando en cada una de ellas más lo que afirmaban que lo que negaban, las conciliaba todas en su idealismo realista, que afirmaba, a la vez, los derechos de la ciencia y los de la conciencia, los derechos de la naturaleza y los del espíritu, facetas ambas de una misma común divinidad, no concebida aparte, sino, a la vez, *en* la naturaleza y *en* el espíritu.

Recataba a veces pudorosamente su propio pensar, sobre todo en su cátedra, con grave desasosiego por parte de los que procedíamos de una enseñanza tan estructurada, ceñida, coherente, sistemática y doctrinal como la de nuestro venerado maestro D. Federico de Castro. Y ante tan copiosa lectura y comentario de libros ajenos, aportada en notas y extractos por maestro y discípulos a la obra común, fundamentalmente objetiva, buscábamos afanosos la fórmula del maestro, y con ella el sosiego, y nos desilusionaba a veces su esfuerzo por no interponerse entre los autores y nosotros, por llevarnos a la comprensión del espíritu íntimo que los dinamizaba, para que nuestras juveniles personalidades pudieran manifestarse, ensayarse y poseerse en aquellos años de entusiasmo y de fervor. Porque él, a semejanza de Kant, no quiso en su cátedra enseñar filosofía, y menos una filosofía, sino enseñar a filosofar. Pero él tenía *su* filosofía.

Una filosofía que rezuma en toda su obra, como en su vida—ya que la misión de la filosofía es regir la vida—y en sus ideas pedagógicas fundamentales, que obtienen así una consistencia y una densidad que no pueden lograr las ideas nacidas en el estrecho marco de una pedagogía profesional. La vida, la filosofía y la educación las enfocaba en una visión unitaria de una amplitud y de una eficacia a la vez ideal y práctica, incomparables. Ella y su elevado tono moral y el soplo de religiosidad—contagioso, como todo fervor— que le animaba es lo que hicieron de D. Francisco un forjador de caracteres, y más que un reformador, un formador de maestros que pudieran comenzar por hacer su reforma interior. Amaba a cuantos se acercaban a él con sed de perfeccionamiento y con algún vislumbre de idealidad sobre la cual poder tallar un hombre.

Su visión unitaria se pone de relieve en los artículos recogidos en este volumen. En los dos más importantes ya mencionados comienza igualmente con la profesión de su fe en la opinión pública, lo mismo en la general que en la profesional. Ocurre con ella como con el profesorado, cuando se quiere organizar una enseñanza, y, en general, con toda empresa en que se necesita acuerdo de voluntades, es decir, personas conscientes y aptas. Cuando se da esta condición, no hay más que contar con ella y mantener, y en lo posible elevar a toda costa, su competencia y su tono ideal. Cuando no se da, es preciso crearla. No podemos limitarnos a lamentar su ausencia. El alma de la nación es tan real como la del individuo. Y lo mismo que en la de éste, sólo las ideas claras se trasforman en convicciones capaces de inspirar normas de conducta. ¿Quién se preocupa en España de educar esa opinión pública, de ensanchar el campo de sus ideas claras, de sus convicciones y de su confianza?

Menos aún que limitarnos a lamentar su ausencia, podemos pretender prescindir de ella y, sin suscitara, satisfacer «el usual amor de nuestros gobernantes por iluminar con su potente numen la *Gaceta*. Pero crear una opinión competente, como formar un nuevo personal para las exigencias de un nuevo sistema de educación y de enseñanza, es no sólo *directamente* inasequible para los Gobiernos, sino de una lentitud repulsiva a nuestra vehemencia. Si a duras penas hay español que se avenga a plantar una encina, ¿cómo será posible contar con la resignación de un Ministro? ¿Cómo pedirle que se satisfaga con depositar, en medio del torbellino de su dictadura, tan omnipotente como efímera, algún imperceptible germen en las entrañas de la sociedad, cuyo fruto quizás no alcance a madurar en su vida? ¡Cuán más fáciles triunfos no brinda el sistema revolucionario de alborotar, destruir, reedificar, revolver, declamar, tejer y destejer, desatar una tempestad de decretos en la abultada y pacienczada *Gaceta!*»

Ahora bien: ¿cómo remover la dura costra de la opinión e interesarla en el problema de la educación nacional, para que, mejor enterada, prestase simpatía a alguna solución? Aquí, ya en 1885, por no remontarnos a fechas anteriores a la publicación de estos artículos, y en posición polémica con el Sr. Pidal, que tenía en la política una representación tan apasionada, afirma don Francisco su posición objetiva nacional, y por lo mismo, conciliadora. La solución para él tendría que ser, por descontado, «una resultante de concordia que afirmase los puntos comunes y más arraigados ya en el espíritu moderno y aplazase con temperamentos de prudencia los más controvertidos, renunciando *lealmente* (con las naturales reservas de la conciencia personal, libre para propagar otras doctrinas) a todo cuanto pueda contri-

buir a ahondar la división de los espíritus, en vez de pacificarlos y reconciliarlos en la obra común de la educación nacional». Este espíritu, que ennoblece y fecunda su actuación incomparable en la obra de esa educación nacional, había de persistir en los días serenos y puros, en que fué más Sócrates que nunca, los que precedieron a su muerte, y en los que, revisando los trabajos que habían de incluirse en su libro *Ensayos de Educación*, piensa encabezarlos con esta frase: «En estos tiempos de guerra, éste es un libro de paz». Peleó mucho D. Francisco, con el brío y la abnegación que le exigía su deber de cada hora, pero peleó con el anhelo de lograr la paz para las conciencias y la educación de su patria.

¿Cómo habría de lograrse esta fórmula resultante de la concordia? Difícilmente por el Estado central o por los organismos provinciales o municipales del Estado, no menos respetables que los centrales, pero igualmente esterilizados hoy (el hoy en D. Francisco, dicho sea de paso, es siempre el hoy y el mañana, por lo menos el mañana próximo: tan profunda y amplia era su visión y tan lento es el desenvolvimiento de nuestra educación nacional: su diagnóstico y su tratamiento tienen plena actualidad), por su incompetencia y por sus pasiones partidistas, pues a las que los organismos centrales les imponen con su inspiración y su presión, unen las suyas propias, locales y cerriles. La solución tienen que darla organismos técnicos oficiales, con la fuerza y la autoridad del Estado, pero con una autonomía que garantice la libertad de su actuación desapasionada, objetiva, ajena a las veleidades y a la inestabilidad de la vida política y al encono perturbador de los partidos. Estos organismos que irían emancipando la enseñanza hasta convertirla en función social tienen en D. Francisco una profunda raigambre. Ya en «La Persona So-

cial», se niega al Estado un monopolio de soberanía y se le afirma como un asociado y colega de las demás personas sociales igualmente soberanas y mayores de edad, prestándose mutuamente las libres condiciones en que depende de cada uno el destino de todos. Y, en efecto, en los últimos tiempos se han venido creando algunos de estos centros, aunque sin la plenitud de elementos que les son indispensables.

D. B. y S.

LAS REFORMAS DEL SR. PIDAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS MAESTRAS

Sabido es—al menos por los lectores de esta *Revista* (1), merced al excelente trabajo del Sr. Torres Campos (2)—que por Reales decretos de 17 de marzo y 13 de agosto de 1882, refrendados por el Sr. Albareda, la enseñanza de las maestras experimentó entre nosotros una de las más profundas modificaciones, la más importante quizá en esta esfera, aun incluyendo la creación de las Escuelas Normales para el profesorado de este sexo. Y muchos de estos mismos lectores es probable tengan también noticia de que por otros decretos, igualmente reales, expedidos en 4 de julio y en 3 de setiembre últimos y firmados por el Sr. Pidal, aquellas reformas han sido a su vez reformadas. La opinión general del país ha recibido las disposiciones del actual Ministro exactamente con la misma indiferencia con

(1) Se refiere a la *Revista de España*, tomo CII y siguientes en que apareció este trabajo.

(2) *Las reformas en la enseñanza de la mujer y la reorganización de la Escuela Normal Central de Maestras*, en el número de la *Revista* correspondiente al 10 de agosto de 1884.—También se ha publicado separadamente.

que había acogido las del Sr. Albareda, y salvo un corto número de periódicos, que entonces y ahora han dedicado, respectivamente, algún que otro artículo, ya a aprobar, ya a censurar las primeras medidas o las segundas, no siempre quizá con tanto conocimiento del asunto como loable celo, puede asegurarse que ni unas ni otras alteraciones han producido más profunda conmoción en el ánimo de los españoles de ambos sexos que la que produciría la caída de una aguja allá en las profundidades del Océano.

Muchas veces nos quejamos de que «en este país no hay opinión». Pero, ¿es exacta la queja? Nadie, aun los más aficionados al género—si los hay—, creería empresa hoy fácil el restablecimiento de los autos de fe, y quizá tampoco, aunque me gustaría mucho presenciar el ensayo, la supresión por decreto de las corridas de toros, única diversión casi nacional y castiza que ya nos va quedando, caídos aquéllos en desuso y más o menos próximas a desaparecer (con perdón del Sr. Silvela) las ejecuciones públicas, que todavía comparten nuestro interés con el *sport* sangriento de la plaza. Y ¿por qué sería imposible volver a oír el chisporroteo de la alegre llamarada con que abría a nuestros herejes una caridad bien entendida, varonil y piadosa, las puertas del perdón y de la bienaventuranza? «La opinión ya no lo consentiría», responderá cualquiera. Y es verdad; como lo es, por tanto,

que la opinión, el estado del espíritu público, tiene entre nosotros tanta realidad y tan decisivo valor como los que pueda tener en Inglaterra.

Así es, en efecto, y no cabe otra cosa. El alma de la nación es consustancial con la nación misma, y ésta, tan verdadero sér como el individuo. Lo que en ella pasa es lo propio que en la de éste: cuando las ideas se han despertado en el fondo de su conciencia, hasta adquirir la claridad necesaria para trasformarse en convicción capaz de inspirar una línea firme de conducta, el sentimiento se enciende, y la voluntad, consolidada, gobierna con resuelta energía. En cuanto comprendemos con certeza, seguro está que nadie nos mistifique ni maneje a su arbitrio; en todo lo demás, dudamos—¿qué hemos de hacer?—y nos encojemos de hombros. Por esto, aquí hay una opinión tan formidable como la de cualquiera otro pueblo; sólo que, lo mismo que allí, no se impone sino en lo que ha llegado a ver claro, lo cual, entre nosotros—sea dicho en confianza—, todavía es poca cosa. Eduquémosla para extender su horizonte sobre los estrechos límites actuales; y entonces—adverbio que no quiere decir precisamente mañana, ni siquiera pasado...—, entonces esta miserable, pero querida España, cuyo nombre estremece hoy de dolor y tristeza, será, no la España de Otumba y de Pavía, ¡Dios nos libre de ello!, pero sí una nación culta, animosa, enérgica, honrada... y hasta libre.

Han pasado más de cuatro meses—¡para el vértigo de nuestra vida, cuatro años!—desde el último decreto del Sr. Pidal. Probablemente no es, sin embargo, lícito dar por terminada la complicada serie de disposiciones contradictorias destinadas, al parecer, a asegurar su práctica, y, en realidad, tal vez a dejar las cosas poco más o menos como estaban, después de haber satisfecho el usual amor de nuestros gobernantes, aun los más discretos e instruidos, como el Sr. Pidal, por iluminar con su potente nomenclatura la *Gaceta*.

Pero al menos se ha calmado la viveza de los distintos sentimientos con que en un principio reciben esta clase de disposiciones amigos y adversarios. Es ya ocasión, pues, de intentar un esfuerzo para traer hacia ella la atención de las personas interesadas en las oscilaciones de nuestra educación nacional.

Valga por lo que valga, sea cualquiera la longitud de la onda con que a este esfuerzo pueda responder una parte siquiera de esa parte de la opinión ya tan mermada de por sí, es un deber, más o menos penoso, el hacerlo, sobre todo para quien se halla consagrado a ese orden de la vida social y puede estar seguro de sí mismo en cuanto a los móviles que lo inspiran.

I

Conviene resumir brevemente la obra del Sr. Albareda en cuanto a los problemas mencionados. Recuérdese que comprende dos extremos: la enseñanza de los párvulos y la de la Escuela Normal Central de Maestras. El decreto de 17 de marzo es el referente al primero; el de 13 de agosto, al segundo.

Los principios en que aquél descansa no pueden ser más sencillos: *a)* confiar a la mujer la educación de la primera infancia; *b)* establecer los estudios necesarios para este nuevo personal; *c)* descentralizar el régimen de las escuelas de párvulos; *d)* suprimir la oposición y la perpetuidad, con respecto a las nuevas maestras.

En punto a la primera de estas bases, conviene tener presente la situación de las escuelas de párvulos en el momento de dictarse.

Por más que en todos tiempos se haya sentido la necesidad de atender a la educación de la primera infancia, el sistema de consagrar a esta educación instituciones colectivas y públicas es de tiempos bastante recientes. En realidad, proceden de un gradual perfeccionamiento de los asilos destinados a la custodia de los niños más pequeños de las familias pobres, mientras sus padres estaban en el trabajo y no podían cuidar de ellos, en edad en que,

sin embargo, es imposible abandonarlos a que se valgan de por sí y reclaman protección, aun para los menos exigentes. Importa notar, por cierto, este origen, porque así se comprende (dado que las familias acomodadas no enviaban al principio a sus hijos a estas salas de asilo) cómo no podían dejar de concebirse por entonces estos establecimientos como centros de beneficencia para los pobres; carácter que puede decirse constituye su nota fundamental en lo pasado y excusa las apreciaciones, un tanto impremeditadas, del preámbulo del Sr. Pidal y de las personas más o menos impuestas en la cuestión que han colaborado con él en su reforma.

Era, sin embargo, muy natural que, desde el momento en que se reunía a los niños en una habitación para dispensarles los cuidados más elementales, fuese ocurriendo la necesidad de ocuparlos en algo, siquiera para distraerlos, del modo que menos perturbase a la persona encargada de su guarda. De aquí debió nacer a poco la idea educativa de estos centros; la oración, el silabario, ciertos entretenimientos sencillos, fueron introduciéndose gradualmente; y al hallar algún resultado en este sentido, las familias de modesta posición, aunque no precisamente jornaleras, comenzaron a enviar también a sus hijos pequeños. El asilo fué tomando el carácter de escuela y considerándose poco a poco como una preparación para la «verdadera» escuela: la primaria. Según los países y las condiciones so-

ciales, en la representación que en toda esta primera época han conservado los establecimientos destinados a acoger a los párvulos, ha preponderado uno u otro elemento. Entre nosotros, ya desde muy al principio, tomó el nombre de *Escuela de Amigas* (vulgarmente *La Amiga*), afirmando así su carácter educativo sobre el benéfico, tanto más cuanto que las más veces eran centros particulares, cuyos educandos (si podía dárseles este nombre) pagaban alguna retribución, y hasta contribuían al mobiliario escolar, llevando, por lo común, cada cual su silla.

La transición del sistema caritativo al educativo, y la más importante organización de estas escuelas, fué la del célebre Ricardo Owen, tan benemérito por sus servicios a las clases obreras, como por éste, tal vez más duradero. De las escuelas de New-Lanark (1816) salió la inspiración con que, en Inglaterra y Escocia, Buchanan, su primer maestro, lord Brougham, Wilderspin fundaron tan considerable número de centros de esta clase, que, según Montesino (1), el último organizó por sí mismo más de 300 y dirigió personalmente la educación de más de 20.000 niños.

En todas partes se siguió el ejemplo del Reino Unido; pero en España, a pesar de los esfuerzos hechos en 1834 y 1836, hasta 1838, en que el bene-

(1) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, tercera edición, pág. 4.

mérito Montesino fué encargado por la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo* (formada de Real orden por la Sociedad Económica Matritense, y que convendría tal vez hoy restaurar) de dirigir el establecimiento de las primeras escuelas de párvulos según el sistema inglés, y de redactar, primero, las instrucciones para plantearlas en Madrid y en algunas otras poblaciones, y después, el excelente *Manual*, una de las pocas obras sustanciales que descuellan en el pobrísimo farrago de nuestra literatura pedagógica contemporánea.

La reforma de Montesino, secundada por Bonilla, director de la Escuela de Virio, en la calle de Atocha, declarada Normal gradualmente, y una de las cuatro que estableció en la corte la Sociedad citada, debió ser el punto de partida para la reorganización de nuestras escuelas de párvulos. De haber acontecido así, hoy esta institución se hallaría en el más alto estado posible, dentro de nuestras actuales y poco lisonjeras condiciones. Hay más: habría iniciado con su influjo la reforma de todo nuestro sistema escolar, en el cual, más aún que en todas partes, se advierte el lamentable abismo entre las escuelas de párvulos y las elementales, cuyo progreso será siempre imposible, a no brotar del seno de las primeras. El *Manual* de aquel pedagogo, inspirado en el sentido realista de la educación inglesa, fecundísimo en aplicaciones

variadas y medios prácticos de llevar a término la reforma, no sólo constituye un libro del más vivo interés, sino que por su mismo mérito no ha llegado a ser generalmente comprendido ni seguido en la enseñanza, salvo por muy contados maestros, hasta el punto de que el hacerlo entender y cumplir a todos sería hoy, después de cincuenta años casi, un progreso tan incalculable que apenas es lícito esperararlo.

Cuando en el Congreso pedagógico de 1882 se levantaban algunas voces como en son de protesta contra el sistema Fröbel, combatido (con las potentes razones usuales en estos casos) por extranjero, impracticable, etc., y se pretendía oponerle el sistema de Montesino, español y asequible, aun los menos peritos podíamos comprender que este último era casi tan desconocido como el primero, lo cual, por otra parte, se comprueba cuando se visita la mayoría de nuestras escuelas de párvulos. En éstas, con efecto, hay, por lo común, gradería, tablero contador, cánticos, evoluciones, palmadas y otros medios exteriores; «lo más visual, en fin, y más mecánico», como dice aquél (1); lo que primero llama la atención y es más fácil de aprender; pero su sagaz instinto pedagógico, su clara idea de la misión del maestro, su concepción fundamentalmente educativa, la libertad de procedimientos y

(1) *Manual*, pág. 59.

caminos que recomienda a cada paso; el espíritu en suma, la idea interior, la vida, faltan frecuentemente en ellas, donde sólo queda el armazón de un mecanismo exterior, que, precisamente por una ironía de la suerte, es lo más extranjero, y muchas veces lo menos acertado y fructuoso del libro y de la obra entera de nuestro Montesino. ¿Cómo esta obra, verdaderamente grande en la intención y en el resultado inmediato, cayó a poco gradualmente en el olvido, después de Bonilla y sus inmediatos sucesores?

La causa de esta decadencia es tan sencilla, como que obedece a una ley general en tales casos, a saber: la impotencia radical de un individuo para improvisar una institución cualquiera, por su solo esfuerzo personal y en un medio social completamente inadecuado. La primera condición que se requería para arraigar la reforma y asegurar, no sólo su existencia real sobre la mera apariencia, sino la vitalidad del germen de sus ulteriores progresos, era la formación de un personal capaz de penetrar *en el fondo* de las ideas de Montesino, de comprenderlas, de practicarlas y de desenvolverlas en constante progreso.

Crear escuelas de 120 y hasta 250 párvulos; contentarse con que los maestros «no sean completamente ineptos, y, sobre todo, perjudiciales» (1);

(1) *Manual*, pág. 54.

pedirles que sepan leer, escribir y contar y que posean «algunas nociones de geometría, gramática castellana, geografía e historia y de música» (1); dar por completa su educación práctica con una pasantía de dos o tres meses en una buena escuela; renunciar a otras condiciones superiores, incompatibles con una «mezquina retribución», incapaz de despertar la vocación de otra clase de personas, era tal vez muy práctico y prudente, tal vez lo único práctico y prudente en aquellas circunstancias, para facilitar el planteamiento y multiplicación de las nuevas escuelas; pero ni éstas podían seguir el ejemplo de la de Bonilla, ni era el *Manual* de Montesino, a pesar de su gran claridad y sencillez, el libro de donde podía recibir inspiración un magisterio como el que su autor se limitaba a crear.

Proponiéndose imitar «la inconsiderada premura con que se establecieron las primeras escuelas de párvulos en Inglaterra» (2), esto es, crear el mayor número posible, había que renunciar a que por el pronto fueran buenas, pero no a sembrar los gérmenes para su mejoramiento en el porvenir. Lo primero se imponía por sí mismo; por no haber cuidado bastante de lo segundo, fiando demasiado en la virtud del enérgico impulso inicial, las escuelas de párvulos no han progresado del modo que sus fundadores esperaban: porque aterra la desconsoladora cifra

(1) *Manual*, pág. 36.

(2) *Idem*, pág. 38.

de 347 a que en la actualidad se reducen las públicas, según la sincera *Estadística* oficial, publicada hace pocos meses, cifra algo más restringida aún en la Memoria del suprimido Patronato (1). Pero, aun adoptando los números más lisonjeros y añadiendo al de las escuelas públicas el de las privadas, mayor (2) por cierto (648), todavía sumadas unas y otras, no llegan a 1.000, ni a 50.000 el total de párvulos que a ellas asisten, en una nación que cuenta en su seno más de 1.150.000 niños de la edad correspondiente a este grado de educación (tres a seis años).

El enérgico esfuerzo de Montesino no fué, pues, estéril, pero sí insuficiente, por el carácter personalísimo que tuvo. Abrió un nuevo camino; sólo que, en vez de irse éste mejorando bajo la acción de sus sucesores, a duras penas se ha mantenido en su estado primero; antes, ha descendido muchas veces. Si a la par, con la instrucción práctica que exigía tan razonablemente a los aspirantes al magisterio (contra el espíritu teórico, o más bien abstracto y verbalista que por desgracia ha prevalecido en la organización de nuestras Escuelas Normales), hubiese cuidado de establecer verdaderos estudios, ya para completar y afirmar la cultura general de los futuros maestros, ya para elevar el nivel de su

(1) *Estadística general de primera enseñanza* (1870-1880); Madrid, 1883, pág. 22.—*Memoria* relativa al año de 1883, pág. 6.

(2) *Estadística*, pág. 26.

educación intelectual, ya, por último, y muy especialmente, para despertar su reflexión sobre los principios pedagógicos racionales, inmanentes en la práctica misma, en vez de ceder al influjo del imperfecto sistema inglés, de la mera pasantía y aprendizaje, cuyos defectos, atenuados en Inglaterra por un medio social superior, tenían que agravarse entre nosotros, los resultados habrían sido bastante mejores. La necesidad de atender a este fin era tan evidente, que en cierto modo no ha podido menos de satisfacerse, andando los tiempos. Así es que la mayoría de los maestros actuales de párvulos poseen títulos adquiridos en las Escuelas Normales.

Pero la constitución de éstas no les ha permitido siempre sacar el debido fruto de una enseñanza en cuyo plan la educación de los párvulos, o no entra para nada, u ocupa, cuando menos, un lugar por extremo inferior y naturalmente descuidado. Si se preguntase a nuestros mejores maestros de párvulos dónde han adquirido sus conocimientos y aptitud, seguramente sólo una exigua minoría responderá que en las Escuelas Normales organizadas para otros grados de enseñanza y aun en este límite defectuosísimas.

Montesino, preocupado con el presente, olvidó un tanto el porvenir. Puesta la mente con afán en la rápida preparación de los primeros maestros para las primeras escuelas, nada dispuso para el día, entonces más o menos remoto, «en que la importancia

y mérito de este servicio—son sus propias palabras (1)—fuesen generalmente reconocidos»; y aunque abriga «esperanzas(2)de que el empleo de maestro o director de párvulos se eleve pronto a una consideración social capaz de atraer personas del mérito correspondiente a esta profesión», dejó confiado a la marcha natural de las cosas lo que debió sembrar para lo futuro. De aquí que cuando esa marcha natural ha sustituido al mezquino jornal del bracero sueldos modestísimos, pero equivalentes a los de otros órdenes del profesorado público, nos hemos hallado sin personal formado expresamente para tan delicada misión y se ha echado mano del que salfa de las Escuelas Normales.

Y, sin embargo, este problema es sólo un caso de otro más general: no debe olvidarse un momento. Todo aquel que pretenda introducir una reforma, crear una institución en su pueblo, debe poner muy principal empeño en asegurar, no ya la mera conservación, sino el desarrollo del movimiento iniciado: si en el medio social hay fuerzas ya actuales capaces de tomar sobre sí la empresa, puede confiar en ellas; en otro caso, tiene que despertarlas. Si no, la reforma está perdida. Quizá no será absolutamente estéril; pero jamás corresponderán sus resultados a la magnitud del esfuerzo, una gran parte del cual se consume, por tanto, en gasto in-

(1) *Manual*, pág. 34.

(2) *Idem*, pág. 38.

útil; y en ocasiones, esta relativa pobreza compromete y dilata el porvenir de la reforma. Ejemplos de esta ley son casi todas las mejoras, abstracta, violenta y extemporáneamente introducidas en nuestros estudios o en nuestras muertas industrias bajo Carlos III, o el fracaso de las máquinas agrícolas, tan justamente desconceptuadas cuando se usan sin las necesarias condiciones para su éxito (1); como lo son en otro orden de ideas las revoluciones políticas, cuyas mejoras cuestan siempre demasiado caras, por la natural desproporción entre la cantidad de energía y el efecto obtenido, y aun corren grave riesgo de estrellarse contra las lógicas resistencias que no puede menos de suscitar su procedimiento imprudente. Sin nuestras revoluciones, o dígase sin el espíritu revolucionario de todos nuestros partidos, malhadadamente apropiado a la prostración de nuestro carácter nacional, no contaría nuestra Historia el bello y retórico ornato de tantas constituciones, leyes y decretos; pero habrían pasado algunos más a la práctica, en vez de servir de consuelo teórico a los inocentes, y de escabel y mofa a un tiempo a tanto audaz político.

(1) Difícilmente se habrá tratado nunca este punto del modo magistral como lo ha hecho D. Gervasio G. de Linares en su libro *La Agricultura y la Administración municipal*, Madrid, 1882. Por cierto, que las importantes conclusiones que sobre organización de enseñanza presentó el mismo escritor en el Congreso pedagógico de 1882, y gran parte de las cuales versan sobre las escuelas de párvulos, muestran a veces un espíritu semejante al de Montesino.—V. la Memoria sobre el *Congreso*, pág. 359.

II

Antes de considerar lo que, después del generoso esfuerzo inicial de Montesino, se ha hecho entre nosotros con respecto a las escuelas de párvulos, conviene insistir aún en ciertos antecedentes, tal vez no muy conocidos de la generalidad. Esta insistencia no puede tacharse de excesiva, cuando persona de la notoria competencia y discreción del Sr. Carderera, por tanto tiempo encargado de la administración superior de nuestra primera enseñanza, no siempre se halla informado con toda exactitud en punto a ciertos pormenores, algunos, sin duda, de escasa importancia; otros, de mayor interés (1).

Primeramente debe citarse un hecho muy instructivo, para ilustrar la historia poco edificante de las relaciones entre las escuelas de párvulos y las Juntas de Beneficencia, a que ahora el señor Ministro, con disculpable error teórico, pero indis-

(1) Por ejemplo, en su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (tercera edición, en publicación desde 1884), consigna que «en 1850 se creó una Escuela Normal de párvulos», cuya dirección se confió a Bonilla (t. I, pág. 350); pero lo que se dispuso por la Real orden de 8 de enero de dicho año fué que se hiciese cargo el Estado de sostener la escuela de Virio (existente desde 10 de octubre de 1838, aunque sólo tomó esta denominación desde agosto de 1839), dándole la consideración de Normal. Afirma en esta misma página que Bonilla «desde 1864 había hecho en su escuela oportunas aplicaciones del sistema Fröbel»; mas la hoja de estudios de aquél asegura que «en el año 1862 planteó en la escuela el sistema de Federico Fröbel, o sea, Jardines de la infancia.»

culpable olvido de la experiencia y de la realidad de las cosas, ha confiado el patronato de aquellas escuelas. Porque si el loable intento de restaurar el sentido ético y educativo en la enseñanza puede excusar un tanto la indiscreta confusión con que los correligionarios teológicos del Sr. Ministro se precipitan a involucrar la educación con la beneficencia, ya identificando, ya separando, arbitrariamente, la religión, la caridad, la economía, la moral, la sociedad, la familia, la Iglesia, el Estado, por falta de un concepto claro y definido de estos y de muchos otros términos, grave es la responsabilidad que un hombre de gobierno contrae cuando desorganiza un servicio sin tener para nada en cuenta el éxito probable de su gestión, contentándose —afán no sé si diga infantil, pero ciertamente vituperable— con ver la reforma en la *Gaceta*.

He aquí la página que refiere aquel hecho (1):

«El Sr. D. Juan Bautista Virio, empleado muy antiguo de nuestro Cuerpo diplomático, se retiró a pasar el resto de sus días en Viena, y notando en esta capital los inmensos beneficios que habían resultado en muy pocos años del establecimiento de

(1) Está tomada de la Memoria de D. Mateo Seoane, Secretario general de la *Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo*, inserta en la interesantísima *Acta de la Junta general* de dicha Sociedad, celebrada el 4 de agosto de 1839 (pág. 25); documento citado por Montesino (ob. cit., pág. 5), pero que se ha hecho tan raro, que estimo singular fortuna haber podido examinarlo.

escuelas de párvulos, ansioso de dar una prueba del interés que le animaba por la felicidad de su patria, hizo, en 28 de noviembre de 1831, un donativo de 40.000 rs. de vn. para que se estableciese en Madrid una de esta clase. Recibido por el Gobierno el donativo, fué consultada por el Gobierno la Junta Suprema de Caridad acerca del modo de cumplir con los deseos del donante; pero no creyendo la Junta suficientes los 40.000 reales para fundar y sostener la escuela de párvulos, propuso emplearlos en el establecimiento de una de diputación en Chamberí, que se ofreció a sostener ella misma. S. M. aprobó este pensamiento y fué, de consiguiente, entregada aquella cantidad a la Junta, para que la pusiera en ejecución; pero habiéndose hallado ésta con una considerable escasez de fondos, a consecuencia, principalmente, de la falta de pago de la asignación que le tenía señalada el Gobierno, echó mano de los 40.000 reales para cubrir otras atenciones, y ni se dió cumplimiento a los deseos del Sr. Virio, ni se estableció en Chamberí la proyectada escuela.»

«A pesar de esto, el Sr. Virio dirigió, en julio de 1834, una representación a S. M., parte de la cual merece quedar consignada en este escrito...»

«...Puedo, a Dios gracias, hacer otra ofrenda »de 10.000 rs. vn., y por cierto en la persuasión, »además, de que es un modo de celebrar de veras »las vísperas de salir España de miserias por la vo-

»luntad de la augusta madre de la Reina Nuestra Señora Doña Isabel..., suplico a V. M. se digne admitir también esta ofrenda con la misma intención, quedando ignorado mi nombre, y sin otra condición que el Excmo. Sr. D. Joaquín Francisco Campuzano quede por mí satisfecho de los términos de la ejecución de mis deseos.»

«Recibida esta segunda donación por el señor Campuzano, e impuesta la cantidad en papel del 4 por 100, ha entregado el papel e intereses cobrados a la Sociedad, y forman parte del cargo de la presente cuenta. La Junta directiva, luego que principió sus tareas, creyó deber representar a S. M. exponiendo los hechos que quedan arriba enunciados y suplicando que fuesen aplicados los 40.000 reales donados primeramente por el Sr. Virio al objeto de la donación; mas a consecuencia de causas bien notorias, aun no ha recaído resolución alguna sobre este negocio, acerca del cual la Junta repetirá sus instancias cuando vea alguna probabilidad de buen éxito.»

«Por fortuna, las intenciones patrióticas del señor Virio no han quedado enteramente frustradas, ni su hecho benéfico oscurecido; la segunda donación ha sido aplicada al objeto que tanto le ocupaba...»

La historia que antecede se explica, sin duda, por la penuria de fondos de que suelen, por desgracia, adolecer nuestras corporaciones benéficas laicas; llegó el donativo en momentos de apuro, se

dispuso de él para necesidades más o menos apremiantes, y no volvió ya a cobrarse, por lo visto. Pero sería difícil considerar el hecho como señal de buena administración, ni fundar grandes esperanzas en él acerca de los servicios que los párvulos han de recibir del nuevo régimen. El estado a que había venido a parar la Escuela Normal Central de Maestras, bajo el patronato de respetables damas, cuya competencia pedagógica no igualaba a la que pudieran tener para otras funciones muy distintas, confirma, como siempre, el principio, con una experiencia que el Sr. Ministro y sus amigos estaban imperiosamente obligados a consultar. Si lo han hecho, ¿cómo se explica la verdadera temeridad con que han prescindido de sus lecciones?

Otro antecedente digno también de tenerse en cuenta es la inmediata decadencia y ruina de la acción privada en el ensayo de Montesino, decadencia que, como era natural, guardó el mismo paso que la de las escuelas. Abrióse la primera de éstas, con efecto, en octubre de 1838, en la planta baja del beaterio de San José (calle (1) de Atocha), cedido al intento por el Gobierno; y salvo este auxilio oficial, su sostenimiento, como el de las otras cuatro que se establecieron a poco en aquel mismo año, estuvo exclusivamente a cargo de la ya mencionada «So-

(1) Es el mismo edificio que actualmente ocupa la Escuela municipal de párvulos dirigida por el respetable Sr. Collado.

ciudad para propagar y mejorar la educación del pueblo.» Fué ésta creada por la Económica Matritense, en 15 de julio de 1838, por estímulo de una Real orden refrendada por el Ministro de la Gobernación, que lo era entonces el Marqués de Somenos, y a consecuencia de no haber dado fruto otra tentativa anterior. Con efecto, en 1834, la Comisión central de Instrucción primaria, establecida por decreto de 3 de agosto, al reclamar y obtener del Ministro de la Gobernación, Moscoso de Altamira, el envío de dos comisionados al Extranjero para estudiar la organización de las Escuelas Normales, les encargó que visitasen las de párvulos, recientemente iniciadas en Inglaterra, «y se informasen detenidamente de todo lo necesario, para establecerlas aquí después» (1). Dos años más tarde, en 1836, una circular del propio Ministerio de la Gobernación exhortaba a los jefes políticos procurasen fundar en sus respectivas provincias dicha clase de escuelas. Nada de esto tuvo resultado.

La nueva Sociedad, a cuyo frente se hallaba el Duque de Gor, auxiliado por patricios como Quintana, Mesonero Romanos, el Marqués de Pontejos, Gil de Zárate, D. Mateo Seoane, Sáinz de Baranda y, ante todo, por el mismo Montesino, alma y vida del asunto, contó inmediatamente con 582 individuos

(1) Montesino, ps. 4 y 5.

y 1.320 acciones de a 20 reales anuales. A causa de lo exiguo de este ingreso y no obstante el donativo de Virio y otros de menor importancia (1), así como la extremada humildad del presupuesto de las cuatro escuelas, que para más de 400 niños, comprendiendo los gastos de instalación, apenas excedió de 26.000 reales en el primer curso; once años después, en 24 de diciembre de 1849, a los nueve días del fallecimiento de Montesino, el Secretario, D. Mateo Seoane, acudía en nombre de la Junta al Ministro de Comercio, Instrucción y Obras públicas, manifestando la absoluta impotencia de la Sociedad para seguir sosteniendo las escuelas, aun habiendo ya suprimido una (2) y entregado además al Ayuntamiento otras tres que se había extendido a crear. También se habían creado en Barcelona, Granada, Córdoba, Valladolid, etc. (hasta un total de veintitantas), principalmente por las Sociedades Económicas u otras corporaciones particulares, regentándolas, en su mayoría, maestros más o menos preparados en la escuela de Virio, desde luego considerada como Normal (3). Pedía, en consecuencia, la Junta que el

(1) Entre éstos es curioso ver figurar 132 rs., importe de dos multas, aplicadas a beneficio de la Sociedad por la Vicaría Eclesiástica. *Acta* citada, pág. 35.

(2) La de Chamberí, probablemente, cuya historia, por cierto, es muy interesante.

(3) Según informes de un respetable profesor, la asistencia a la Escuela de Virio de los aspirantes al magisterio de párvulos fué sucesivamente de dos meses, cuatro, seis y, por último, de un año, a consecuencia del reglamento oficial de 1865.

Gobierno se encargase de sostener las tres escuelas únicas que a la sazón conservaba, y a las que le era imposible ya atender, aun aceptando la exigua retribución (seis cuartos semanales) que en las tres escuelas satisfacían los niños menos pobres. Igualmente indicaba la necesidad de dar «carácter legal» a estas escuelas y de exigir condiciones a los maestros, muchos de los cuales carecían del certificado que la Sociedad expedía a los que habían asistido a la de Virio (1), dirigida por Bonilla, cuyos servicios recomendaba al Ministro.

Esta excitación logró, según parece, completo éxito un año después; verdad es que a la sazón reinaban corrientes favorables a la educación nacional. Ya en la memorable exposición preliminar al reglamento de 1838, inspirado por Montesino, se había indicado la conveniencia de establecer en tal o cual forma, más pronto o más tarde, escuelas de párvulos. Así que en 1850, un año después de la muerte de aquél, se dictó una Real orden haciéndose cargo el Estado de sostener tan sólo la de Virio; y en su virtud, la Dirección general de Instrucción pública ordenó al inspector, D. Francisco Merino Ballesteros, girase una visita a dicha escuela, para que, «conociendo su estado y necesidades, infor-

(1) En total, en los once años (octubre del 58 a diciembre del 49), 42 maestros y 29 maestras, número cuya exigüidad se explica «por la poca seguridad de las dotaciones» en una profesión «que no les ofrecía el menor estímulo».

mase sobre cuáles fuesen los auxilios y reformas que con más urgencia requiriese».

El informe del inspector citado es verdaderamente terrible. A ser exacto, pocas señales de igual importancia habrá dado nuestra desventurada nación de su proverbial indiferencia en punto a la educación de sus hijos.

He aquí su opinión, resumida: «...El local se halla muy deteriorado, después de trece años sin hacerle reparo alguno; los útiles son pocos y defectuosos, y se hallan en muy mal estado; el maestro necesita ampliar su instrucción; tanto él como la maestra no tienen hoy el celo que conviene, a causa de habérseles abandonado y de luchar con mil obstáculos, invencibles por sus solos esfuerzos.» Y si queremos descender a pormenores, leeremos hechos y juicios como los siguientes. El piso de la sala de enseñanza «produce tanto polvo apenas efectúan los niños algunas evoluciones, que se respira difícilmente, aun abriendo las puertas y ventanas». Nada iguala, sin embargo, a la sala de descanso, cuyo suelo, «gran parte sin ladrillos..., produce una polvareda tan considerable en las horas de recreo, que horroriza el ver a aquellas tiernas criaturas respirando en semejante atmósfera; muchas han contraído enfermedades por esta causa, y tal vez no hay una que no haya padecido o padezca de la vista; el aspecto de todas es triste, indicio acaso de un mal-estar continuo o de detrimento en su físico. Si a la

mala disposición del suelo se agrega lo mugriento y asqueroso de las paredes... habrá que convenir en que esta dependencia es más propia para contener cerdos que seres racionales».

Alguna parte de cargo puede entreverse en lo anterior para el maestro. Lo que sigue acentúa la opinión que éste merece al inspector: «Convendrá que amplíe sus conocimientos en los diferentes ramos de enseñanza, particularmente gramática, y que modifique los métodos». En otros pasajes es más duro todavía. «Lo que en realidad reclama, y muy pronto, una mejora es el sistema de cuidados y ejercicios de educación física, moral e intelectual.»... «Observé cuán desatendida se hallaba la educación física de los niños.»... «Se nota poca limpieza en todas las dependencias y ningún aseo en los niños.»... «El olor fétido que se percibía.»... «El no adoptarse casi ninguna precaución higiénica.»... «Casi todo este método (de lectura) es inconveniente.»... «No comprendo con qué objeto se han colocado mesas (de escribir).» Después de censurar el modo de enseñar la gramática, la geografía y la geometría, concluye de esta suerte: «Será preciso que las nociones de religión no se transmitan mecánicamente; que los cuentos estén al alcance de la capacidad de los niños»... «El profesor repugna acompañar a los niños, particularmente en la sala de descanso o recreo, por no experimentar el penoso efecto de la atmósfera que allí se respira.»

¿Qué pensar de este informe? Sin duda hay en él hechos exactos; ante todo, los referentes al local. Porque si el inspector lo describe con tan negras tintas, el Secretario de la decaída Sociedad, en su comunicación precitada, afirma que «la escasez de fondos ha impedido hacer las obras de reparación **absolutamente** necesarias, especialmente en la Escuela Normal». Pero en cuanto al juicio relativo a Bonilla, la duda es razonable, no sólo porque el mismo Merino Ballesteros asegura que «tanto éste como su esposa reúnen dotes muy singulares para el cargo que ejercen en una escuela que tan buen juicio ha merecido a españoles y extranjeros», así como por la unánime reputación de Bonilla, sino por lo difícil que parece creer que éste contrariase por falta de competencia, y, lo que es más grave, de celo, los planes de Montesino, cuyas sanas ideas pedagógicas no pueden ciertamente reconocerse en aquella inmundada estancia y en aquel abandono de todos géneros. Montesino murió en 1849; ¿es posible imaginar que al faltar a Bonilla su inspiración decayese tanto en dos años? La mayor parte de las faltas, de ser ciertas, atestiguarían más larga tradición y se habrían mostrado casi con la misma gravedad a los ojos de Montesino, cuya indiferencia para darse cuenta de ellas y para corregirlas sería inexplicable en persona de tanto mérito y vocación. ¿Qué pasó, pues, en aquella escuela?

Por otra parte, el informe del inspector Merino

Ballesteros, al lado de muchas ideas exactas, revela otras que distan harto de serlo, por más que reinen hoy todavía, cuanto más en su tiempo: v. gr., las referentes al modo de organizar ciertas dependencias de aseo, sobre las cuales no es maravilla sostenga abominaciones contrarias a toda higiene y a toda decencia, cuando en Francia misma corren acreditadas en la teoría y la práctica. La hostilidad de Merino respecto a la escuela de Virio es, además, tan manifiesta, que en su informe, el cual debía comprender el examen de aquel centro bajo el doble respecto de la educación de los maestros de párvulos y de la de los párvulos mismos, se circunscribe exclusivamente al último; alegando que, en punto al primero de aquellos fines, «ni aun mejorada todo lo posible, bastaría para formar maestros que comprendan lo que vean ejecutar y tengan conciencia, en su día, de lo que practiquen»; añadiendo que «la experiencia de lo que sucede en casi todas las escuelas de este grado instaladas en varios puntos del Reino demuestra evidentemente esta verdad.» Es decir, que los maestros educados bajo la dirección de Bonilla dejaban mucho que desear, hasta el punto de que aun para su día, después de reformada, no creía que pudiese tener otro carácter que el de «primera sección de la Escuela práctica de la Normal central.» ¿Era justa la idea que de la insuficiencia (sobre todo teórica) de los discípulos

de Bonilla (1) tenía el inspector, o fruto de preocupaciones semejantes a las que han dado a nuestras Normales una organización tan abstracta y poco práctica? De todo pudiera haber; pero es lo cierto que el informe revela la más completa oposición a que reconociese el Estado a la escuela de Virio cualidad de Normal, como lo es que el Gobierno no tuvo por conveniente atender sus indicaciones en este punto. La escuela conservó, al menos oficialmente,

(1) Los elogios de personas tan competentes como el señor Carderera a Bonilla son extraordinarios, y expresan, en general, la opinión más corriente acerca del maestro valenciano. Véase su ya citado *Diccionario*, 3.^a ed., t. I, págs. 349 y 350, así como su discurso de resumen de las discusiones del Congreso pedagógico de 1882 (inserto en las págs. 306 y sig. de las *Actas* publicadas en 1883), y que es un documento notable por muchos conceptos, incluso por el arte con que en todos los problemas fundamentales de la educación y la enseñanza evita pronunciarse en sentido reformista, antipático, por desgracia, a gran parte de nuestros maestros, ni en el de la rutina castiza y nacional, incompatible, al parecer, con sus ideas personales: dejándolo todo en una suave media tinta. En los pueblos atrasados es frecuente este espectáculo de hombres distinguidos, cuyo ánimo lucha entre sus convicciones y la animadversión y contratiempos que proporciona muchas veces el seguirlas, por los inevitables rozamientos con el medio social.

Volviendo a Bonilla, y tomando en cuenta las opiniones de algunas personas autorizadas que han tenido ocasión de conocerlo y juzgar directamente su obra, tal vez lo más acertado sería creer que él poseía excelentes dotes y vocación natural para la educación de los niños; pero que por falta de horizonte y cultura superior, sin lo cual estas dotes serán siempre tan insuficientes en el arte pedagógico, su espíritu abierto, flexible y enérgico al principio, sobre todo en los tiempos en que recibía mayor influjo de Montesino, fué, como no podía menos de suceder, ceñrándose, estrechándose y endureciéndose, hasta convertir en un mecanismo algo rutinario la obra primitiva, libre y espontánea.

el carácter Normal, que casi desde el principio había tenido y que el Ministerio le había reconocido al hacerse cargo de ella, en la Real orden de 8 de enero de 1850. Así, el reglamento «provisional» de 1863 (1) conserva a dicha escuela el propio carácter, que de nuevo afirma el decreto de 1874, debido a la inspiración del Sr. Moreno Nieto, Director general del ramo a la sazón, al disponer que se hiciese en ella un ensayo del sistema Fröbel, ensayo que no pudo llegar a plantearse debidamente por la

Abandonado, por otra parte, de todo el mundo, su celo no pudo luchar contra la común indiferencia, y vino quizá a disminuir un tanto, con respecto al calor y entusiasmos primeros. ¿Qué papel desempeñó en todo esto Montesino? ¿Se desanimó también quizá? De todos modos, ni Bonilla ni nadie puede sustraerse a aquella ley, según la cual todo el calor del mundo es impotente para suplir la falta de una preparación fundamental. Podrá bastar el principio; mas al cabo, por falta de alimento, tiene que amortiguarse, cuando no se apague por completo. Aquí está—hay que insistir en ello—el error de Montesino. Ofuscado por el ejemplo del sistema inglés, de mera pasantía para educar a los maestros, sistema defectuosísimo (según han reconocido sus primeros pedagogos), pero cuyos inconvenientes disminuía la atmósfera general del país, a cuya cooperación se debía que no fuesen demasiado malos sus resultados, creyó que éstos, muy suficientes para nosotros por entonces, podrían obtenerse por la sola acción de aquel imperfecto sistema. Descuidar la educación de los maestros, sea en los estudios, sea en la práctica, es falta gravísima. Además, la razón de Montesino, de que, por el momento, la mezquindad de las dotaciones no consentía aspirar a tener un personal como el que él mismo habría deseado, es completamente infundada, aunque muy usual en estos casos. Precisamente el único modo de elevar la remuneración de una profesión cualquiera consiste en elevar *antes* las condiciones de su personal, no al contrario.

(1) Que, sin embargo—caso entre nosotros tan frecuente—duró hasta 1876.

muerte de Bonilla (1), ocurrida en Valencia, su patria, un año después, en 1875. Sólo cuando, en 1876, el Sr. Conde de Toreno creó la cátedra de pedagogía fröbeliana en la Escuela Normal Central, y llevó a ella la de Virio, viene a perder este carácter, tácitamente y de hecho; ya porque el decreto, al referirse a ella, la denomina «Escuela Central de párvulos», y también «Escuela de párvulos sostenida a expensas del Estado», como por la disposición, harto más significativa, de declararla simplemente «Escuela modelo respecto a las de su clase» (declaración que ya antes habían obtenido, al menos, las de párvulos de Barcelona (2), Granada y Cádiz) y reducir sus servicios normales a las prácticas de los alumnos, con que vino, en realidad, a cumplirse, después de veintiséis años, el deseo de Merino Ballesteros.

Más adelante habrá ocasión de juzgar la reforma del Sr. Conde de Toreno. Lo único que ahora importa es notar el desamparo oficial y ruina a que

(1) En el preámbulo del Real decreto del Sr. Conde de Toreno de 31 de marzo de 1876, se dice que «las condiciones poco favorables del local y la falta de material a propósito para este método de enseñanza habían impedido hasta entonces poner por completo en práctica aquella disposición.» *Comp. Legisl.*, t. II, página 842.

(2) La de Barcelona figura ya con tal calificación en la Real orden de 1863, que aprobó su reglamento, imitado, como todos, del de la de Madrid; las otras dos se hallan denominadas de igual modo en las Reales órdenes de 1864 y 1865, insertas en la *Compilación Legislativa*, t. II, pág. 997.—En 1876, se negó para en adelante validez oficial a los certificados de la primera.

habían venido a parar nuestras escuelas de párvulos. Claro signo de ello, como de haberse venido gradualmente apagando el generoso movimiento de Montesino, es la insignificante importancia que a estas escuelas da la ley de 1857. Conténtase con prescribir (1), veinte años después de la creación de aquel patricio, que el Gobierno cuide «de que se establezcan, por lo menos, en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas»; y lejos de procurar algún sistema encaminado a preparar la formación de un magisterio especial para aquel fin, dió la señalada muestra de impericia que representa su artículo 181, en que exceptúa de toda clase de estudios previos a los maestros de párvulos, «los cuales podrán ejercer mediante un certificado de aptitud y moralidad, expedido por la Junta local y visado por el Gobernador de la provincia», autoridades ambas de alta competencia pedagógica; con lo cual quedaron asimilados, sin que se alcance fácilmente la razón, a los desgraciados maestros de las escuelas incompletas, cuyo miserable jornal—no cabe llamarlo de otra suerte—explica la indulgencia del legislador en punto a sus estudios. Tal vez esta situación indefinida y la relativa libertad que, a veces, ha podido proporcionar a los maestros de párvulos para el régimen de sus escuelas no haya sido siempre un mal grave; pero, de todos modos, ates-

(1) Art. 105.

tigua la mayor indiferencia hacia la que puede considerarse base primera de toda nuestra educación nacional: indiferencia de que ya antes había dado tan gallardas señales la Real orden de 1853 sobre provisión de escuelas de párvulos (1). Por último, nunca se acentuó más este desdén que en los memorables decretos-leyes de 1868, obra del Ministro, que, no sólo por sus indisputables talentos, sino por su representación exterior, debe considerarse como precursor del Sr. Pidal y de la Unión Católica al poder: D. Severo Catalina (2).

III

En vano, en 1861, autorizó el Sr. Marqués de Corvera a las localidades para que estableciesen escuelas de párvulos en lugar de las elementales que aun no se hubiesen creado y les correspondiese sostener (3); que, en 1863, el ya citado reglamento

(1) En la base 5.^a, por ejemplo, encarga que en los exámenes «se tenga presente que los conocimientos más esenciales en los maestros de párvulos son la doctrina cristiana, las letras y números y las figuras, bastando en todo lo demás nociones muy ligeras».

(2) Art. 10. «Habrán escuelas de párvulos en todos los pueblos cuyos Ayuntamientos puedan disponer de fondos suficientes para tan importante objeto.»

(3) La administración de cada Ministro de Fomento tiene siempre su característica especial. La del Sr. Marqués de Corvera, en la enseñanza, durante la época de la unión liberal, se compone de dos cualidades: la buena intención y la impotencia.

Por ejemplo, dos años antes, en 1859, dispuso que la dotación



de la Normal Central de Bonilla formalizase el certificado de aptitud para regir aquellos centros de educación; que, en 1865, el Sr. Silvela (D. Manuel), Director general entonces, insinuase en una circular la especie de encargar la educación de los párvulos a maestras (1); la simple enunciación de estas disposiciones basta para que se comprenda su insignificancia. La primera tentativa importante en pro de esta clase de escuelas se halla en el proyecto de ley de primera enseñanza, preparado por el señor Uña, presentado a las Cortes en 1871 por el Ministro Sr. Montejo y Robledo, y que contenía, en muchos puntos, trascendentales reformas. En él se ordenaba (2) que en todos los pueblos que llegasen a 2.000 almas hubiese escuela de párvulos, aumentándose después este número en proporción con el de habitantes, y se daba a entender con toda claridad que en lo sucesivo no se encomendarían estas escuelas a maestros sino a falta de maestras (3). Pero este

anual de las escuelas incompletas «no pudiese bajar de 1.000 reales»; y, con efecto, veintiséis años después subsisten aún los sueldos «de 300 y 500 reales», que debieron desaparecer por aquella Real orden, y de que con tan justa indignación se hablaba en el preámbulo.

(1) Este Sr. Silvela, cuya circular está llena de excelentes deseos, es el mismo que, meses después, en 1866, ensanchaba y fortificaba la inspección del clero en las escuelas de párvulos, accediendo a lo solicitado por el Vicario capitular de Vich.

(2) Art. 12, base 6.^a

(3) Art. 35, párrafo 2.º: «Cuando, a falta de maestras, las escuelas de párvulos estén desempeñadas por maestros», etc. Además, en el preámbulo se insistía en la necesidad de dar a la mujer

proyecto no llegó a ser ley, como tampoco llegó a realizarse, por muerte de Bonilla, el ensayo del sistema Fröbel, mandado practicar en su escuela por el Sr. Navarro Rodrigo en 1874, según antes se ha dicho. Así es que el primer impulso decisivo fué el que en 1876, dió el Sr. Conde de Toreno, al cual toca la honra de haber comprendido y secundado la iniciativa de una de las personas cuya intervención en el régimen de la primera enseñanza ha sido y tiene que volver a ser más beneficiosa entre nosotros: el Sr. Robledo, jefe del Negociado en la Dirección general y asiduo colaborador en esta reforma, como en las llevadas a cabo por los Sres. Albareda y Riaño. La creación de los Jardines de la Infancia, la de la cátedra de Pedagogía fröbeliana para los aspirantes de uno y otro sexo al magisterio de párvulos, la apertura de un concurso para publicar tratados que divulgasen los principios y procedimientos de aquel sistema, el aumento de dotación de las escuelas de esta clase; tales son sus principales disposiciones.

Su mayor trascendencia no está, sin embargo, en el pormenor, sino en la concepción y en el plan que revelan éstas. Con efecto, en el preámbulo del decreto de 1876, se considera, no como prescripciones aisladas, sino como el punto de partida para reorganizar la educación de la primera infan-

«una intervención más general y más eficiente en la educación de la infancia, según lo dictan la ciencia y la experiencia, de consuno».

cia sobre su primera base esencial, a saber: la mejora de su profesorado, ya por medio de la cátedra y el libro, ya por las prácticas en la nueva escuela modelo. No hay para qué insistir en el acierto con que los autores de la reforma, al reanudar, después de cuarenta años de indiferencia, la obra del ilustre Montesino, atendieron a subsanar la grave omisión de éste, respecto de los medios conducentes a la mejora ulterior del magisterio de párvulos.

Sería absurdo olvidar los precedentes que hicieron posible innovación tan radical y completa. Un insigne bienhechor de la cultura moral e intelectual de nuestra patria, D. Fernando de Castro, fundador, en 1869, de la *Escuela de Institutrices de Madrid*, y en 1870, de la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, dando uno de los pasos más trascendentales para nuestra regeneración social, estableció en aquélla una cátedra de pedagogía fröbeliana en 1873, promoviendo, por diferentes medios, el estudio y propagación del sistema de los Jardines de la Infancia, cuya teoría y cuya práctica había tenido numerosas ocasiones de estudiar en Alemania y en Suiza (1). Este primer impulso, cier-

(1) Muy especialmente estimulado para ello por D. Julián Sanz del Río, el maestro a quien se debe, más que a otro alguno, el despertamiento del espíritu filosófico en la España moderna, incluso entre sus más decididos adversarios; ¡cuán indecible ha sido su influjo, por ejemplo, en nuestra escuela teológica, cuyos más caracterizados representantes son siempre más o menos «krausistas» sin saberlo, como M. Jourdain hablaba en prosa; o

to, no había trascendido a la esfera oficial más que en algunos proyectos más o menos inéditos y en el ensayo decretado por el Sr. Navarro y Rodrigo; pero había removido el espíritu del corto número de personas dedicadas al estudio de los problemas de la educación; había estimulado la publicación de artículos, folletos y tratados sobre este sistema; generalizado el conocimiento de su material de enseñanza; formado en el desempeño de aquella cátedra y al amparo de todos estos elementos a la persona que por derecho propio debía ser llamada, en su día, a enseñar la pedagogía fröbeliana en las Escuelas Normales del Estado; en suma, determinando un movimiento interior que, después de un período natural de oscilaciones y tanteos, tenía por necesidad que hallar su expresión definitiva en el Gobierno. El Sr. Conde de Toreno tuvo la suerte de

bien—para usar un ejemplo más respetuoso y de su gusto—como el alma, según Tertuliano, es naturalmente cristiana! Sabido es de todo el mundo cómo las bases metafísicas, que podría decirse, de la pedagogía fröbeliana nacen, principalmente, de la filosofía de Krause, a lo menos en la mente del fundador. El Sr. Conde de Toreno dice en su preámbulo que el sistema de Fröbel está «derivado de principios de verdadera filosofía y del conocimiento de lo que es la naturaleza humana en los primeros años de su desenvolvimiento», lo cual es muy plausible que se lo parezca al Sr. Conde de Toreno y más aún que lo diga. Me apresuraré, sin embargo, a consignar que muchísimos pensadores y pedagogos decididamente afectos a la pedagogía fröbeliana rechazan por completo la filosofía de Krause y cuanto a ella se refiere; pero rechazan también la filosofía del mismo Fröbel, cuyo sistema creen compatible con otras concepciones muy diversas: **verbi gracia**, con las de Comte y Spencer.

haber servido de órgano a esta necesidad ineludible, viniendo a realizar desde el Poder, y como individuo de un Gabinete conservador, las ideas absurdamente motejadas por muchos de revolucionarias y hasta de impías, a cuya propagación tan generoso celo había consagrado el venerable profesor de la Universidad de Madrid. ¿Quién no conoce en esta evolución, con tal rapidez verificada, la ley de toda mejora saludable, iniciada siempre por los espíritus reformistas y consolidada por los partidos conservadores? Bueno fuera que el Sr. Pidal, mirando las cosas de más alto, la hubiese tenido en cuenta (1).

Más atinado el Sr. Albareda, en vez de destruir la obra del Sr. Conde de Toreno, se resolvió a continuarla.

Recuérdense las bases de la reforma que con tan enérgica decisión como temperamentos de prudencia llevó a cabo en la organización de nuestra primera enseñanza. La reorganización de la de los párvulos, la de la Escuela Normal Central de Maestras, la creación del Museo Pedagógico bastarían para acreditar el más vigoroso impulso que desde la ley de 1857 ha recibido entre nosotros aquel grado de la educación nacional, aunque se prescindiera

(1) La historia de este movimiento, tanto en la teoría como en la práctica, movimiento en el cual intervienen, a más de los ya citados, los nombres de los Sres. Carderera, López Catalán, Macías, Calabuig, etc., puede verse en el excelente *Manual teórico-práctico de educación de párvulos*, del Sr. Alcántara García, premiado en el concurso de 1876, 2.^a ed., 1883, apéndice A.

de otras medidas, como las dictadas para asegurar el pago de los maestros o para aumentar el mísero jornal de los rurales (proyecto que al Sr. Gamazo cupo la honra de elevar a decreto). Aun las personas menos familiarizadas con tales problemas comprenderán sin dificultad que todas estas disposiciones conspiran a un mismo fin: levantar el nivel de la educación nacional, mejorando a un tiempo las condiciones personales y las materiales del magisterio público. En cuanto a las dos primeras, a más del proyecto de la enseñanza de los párvulos, tienen otra mira fundamental: favorecer decididamente la elevación de la mujer en este orden de la vida, en el cual con tan irritante inferioridad se la ha tratado.

Pero reduciendo, por ahora, las presentes consideraciones al primer punto, recuérdense las bases fundamentales de los Sres. Riaño y Albareda.

Era la primera confiar a la mujer la dirección de la primera infancia. Cuando se reflexiona sobre la organización de nuestras escuelas de párvulos, apenas se comprende, a primera vista, cómo su fundador no se atreviese a entregarlas a las maestras. El programa era muy limitado; la tradición española de las *Amigas*, radicalmente contraria al magisterio de los varones; la idea de Montesino, que la mujer está «destinada por la naturaleza para la educación del hijo, hasta que éste llega a la edad de seis o siete años», y que, teniendo «buenos costumbres y buena razón natural, bien puede encargarse

de cuidar y disciplinar a los párvulos y de enseñarles lo que sepa»; recomendando, en ocasiones, para dirigir estas escuelas, a las esposas de los maestros de las elementales (1). Y, sin embargo, tenemos su declaración terminante (2) de que «la razón y la experiencia han demostrado ser preferible un maestro a una maestra, por la mayor fuerza de carácter natural al hombre». Esta aparente contradicción se explica por el influjo que para todo ejercía en su ánimo el ejemplo de Inglaterra, donde entonces predominaba aún el magisterio de los hombres en estas escuelas (3). Aparte de este temor, más o menos fundado, respecto de la debilidad de la mujer, sin duda pesaba también en su opinión el atraso en que la cultura de este sexo se encontraba—y se encuentra todavía—en nuestro pueblo, atraso que lamenta en los términos más amargos (4). Pero dado el concepto esencialmente educativo que él tiene de las escuelas de párvulos, esta razón—que, además, tampoco invoca—habría sido insuficiente para de-

(1) *Manual*, págs. 7, 25 y 26.

(2) *Idem*, pág. 33.

(3) Hoy día, las clases de estas escuelas, comprendidas bajo dos denominaciones, *Infant Schools* y *Kindergarten*, se hallan confiadas a maestras, las cuales asimismo dirigen muchas escuelas elementales mixtas; en general, las que reúnen menos de cien alumnos.

(4) *Manual*, pág. 8: «Mientras no se cuente con la mujer y se la mantenga en absoluta ignorancia de los medios de educación, será inútil esperar remedio...» «La educación de la mujer importa más al bienestar social que la de los hombres», etc., etc.

cidirlo. Lo prueba el que, después de todo, no afirma las ventajas del maestro sobre la maestra más que para las escuelas *numerosas* (1). A tales términos queda reducido el dictamen del pedagogo español, que, imitando asimismo a Inglaterra, exige que al maestro acompañe en la escuela una maestra, «necesaria siempre, sea grande o corto el número de párvulos» (2).

Después del ejemplo de toda Europa y América (donde tan considerable número de maestras rigen además escuelas elementales mixtas); después de las reformas que en este sentido han hecho los pueblos más reacios, sería inútil esforzarse en discutir la necesidad de confiar esta clase de escuelas a la mujer (3). Las excelentes razones que en el preámbulo del decreto de 17 de marzo de 1882 y en la Memoria del Ministerio de Fomento expone el señor Albareda, razones que obtuvieron la más terminante confirmación en las discusiones y por el voto del Congreso pedagógico del mismo año, son hoy tan innecesarias, que cuando el Sr. Pidal se ha decidido a volver atrás y reducir estas escuelas a la condición que tenían en 1838, no se ha atrevido ya a sos-

(1) *Manual*, pág. 33.

(2) *Idem*, pág. 34.

(3) En la adopción de este principio ha ejercido, sin duda, grande influjo la tenacidad con que el Sr. Galdo ha insistido en él, sin lograr éxito hasta el Ministerio del Sr. Albareda que comprendió inmediatamente la trascendencia del problema y la necesidad imperiosa de resolverlo en el sentido decretado.

tener, sin embargo, el principio de la superioridad del maestro. Antes, por el contrario, el Sr. Pidal, usando el informal sistema que ha seguido en todas sus contra-reformas, afirma que, «en teoría, el principio de la preferencia de la mujer es acertadísimo», *por más que*, «en la práctica, dadas las condiciones de nuestra vida social, aplicándose con el rigorismo de aquellas disposiciones, vendría a producir como resultado inevitable el dejar vacantes entre nosotros gran número de escuelas». Cualquiera que lea con atención el extenso preámbulo de este decreto y lo compare con su parte dispositiva comprenderá al punto que es en ésta y no en aquél donde hay que buscar el espíritu del Ministro que lo suscribe; pero no deja de ser significativo que, al tratar de menoscabar la condición de la mujer, y en especial de la maestra, reduciendo sus esperanzas e hiriendo casi de muerte su cultura, haya temido proclamar su hostilidad para con las ideas del Sr. Albareda, limitándose a falsearlas de soslayo y a alegar un mero disentimiento, secundario en cuanto a su aplicación, mientras las colma de los más obsequiosos elogios. Sobre este procedimiento pueden hacerse, y se han hecho, observaciones más o menos severas desde un punto de vista puramente moral. Semejantes observaciones son por completo extrañas a la índole del presente artículo. Respetemos el sagrado de la conciencia del Sr. Pidal. Este aspecto del problema es de su incumbencia exclusiva, como

hombre de honor; allá se las avenga consigo en sus adentros.

Otra clase de lamentaciones que ha suscitado desde muy diverso punto de vista, a saber: desde el de su eficacia, o sea, del maquiavelismo con que se supone ha querido el Sr. Pidal asegurar su reforma presentándola con tintas más o menos suaves y conciliadoras, caen perfectamente dentro de estas consideraciones; pero son por demás injustificadas. Si el Sr. Ministro se hubiese arrojado a proclamar abiertamente teorías contrarias en un todo a la mejora de la educación de la mujer, y en especial a su superioridad para el magisterio de los párvulos, estas teorías, sostenidas con la fuerza ideal de su viva inteligencia, presentadas por el lado más razonable, que es por el cual pueden haberle cautivado a él mismo, auxiliadas con la autoridad que a la palabra da siempre un cargo elevado, y hasta con el prestigio con que la sinceridad hace respetables, ya que no simpáticos, los mayores absurdos, habrían ganado a muchas personas, o mal prevenidas, o impresionables, o dóciles a las sugerencias del poder, o subyugadas por los mismos errores; habrían infundido ánimo en sus correligionarios y venido a formar parte del programa de un partido que, en las vertiginosas convulsiones a que todavía estamos condenados por tiempo, no cabe decir sin loca presunción si volverá o no al poder otro día. Muchos incautos se habrían escandalizado más; otros ha-

brían quedado más complacidos, y mejor servidos, y más honorablemente, los elevados intereses que el Sr. Pidal asegura tener la misión de proteger. Obrando, por el contrario, como lo ha hecho, ha aumentado con su voto el valor de las ideas que en el preámbulo defiende, aunque en el articulado las combata. Nada más fácil que restablecer a su hora la congruencia lógica entre el articulado y el preámbulo. Realmente, lejos de pecar el decreto del señor Ministro de malignidad, de astucia, de picardía, más bien hay en él cierta inocencia.

Después de esto, huelga entrar a discutir la especie de razón con que el Sr. Ministro quita a la mujer la exclusiva dirección de las escuelas de párvulos, a saber: que manteniendo el decreto del señor Albareda, «quedarían vacantes gran número de éstas». Algo tenía que decir, sobre todo, adoptando y aplaudiendo aquel decreto. Así es que, casi por cortesía tan sólo para con el corto número de personas que todavía creen en la exactitud de la literatura administrativa, es lícito recordar que, aun suponiendo fuese tan exiguo el número de alumnas del suprimido curso normal del Patronato que hubiera imposibilidad de proveer en ella las vacantes, ¿no tenía el Sr. Pidal a su disposición un número extraordinario de maestras dotadas del mismo título que los maestros a quienes llamaba ahora de nuevo a aquellas escuelas? ¿No prevenía, además, esta eventualidad remota el artículo 8.º del decreto del Sr. Albareda,

disponiendo que, en tal caso, los Rectores nombra-
sen interinamente a las maestras elementales o su-
periores? ¿Por qué no mantener, entonces, a la mu-
jer en ese ministerio, proveyendo sólo en ella las
vacantes?

Pero, además, la suposición es completamente
inexacta. El número de escuelas públicas de párvu-
los subsistentes cuando publicó el Sr. Pidal su con-
tra-reforma era de 350, y no pudiendo concederse
a las nuevas maestras formadas por el Patronato
sino la mitad de las resultas, el Sr. Pidal no debía
ignorar que, a pesar de la inseguridad que acompa-
ña a toda mudanza, por el temor de que vengan al
Poder personas que hagan y deshagan sin orden ni
prudencia, las 18 maestras parvulistas aprobadas
en el primer año sobaban, que no faltaban, para
cubrir dichas resultas; como igualmente que el ul-
terior aumento de este personal habría de ser tanto
más rápido cuanto mayor fuese la estabilidad de la
nueva creación.

Ya es peregrino lo de declarar preferible la mu-
jer para esta misión y llamar, sin embargo, al hom-
bre a su desempeño; pero lo es mucho más todavía
el modo que el Sr. Pidal ha tenido de procurar la
educación de maestros y maestras.

Recuérdese que el primer cuidado de los auto-
res del decreto de 1876, que creó los *Jardines de
la Infancia*, fué proveer a aquella necesidad, esta-
bleciendo la enseñanza de pedagogía fröbeliana en

las dos Escuelas Normales de Madrid, donde los aspirantes de uno y otro sexo pudiesen iniciarse teórica y prácticamente en el sistema que de esta suerte se deseaba introducir en las escuelas de párvulos por el único medio posible, a saber: la formación de un personal inspirado en los principios de la reforma. Las disposiciones del Sr. Albareda en esta parte, como en lo demás, han sido tan sólo el natural desenvolvimiento del plan del Sr. Conde de Toreno, como éstas lo habían sido de las ideas de los Sres. Moreno Nieto y Navarro, consecuencia natural, a su vez, del movimiento iniciado por D. Fernando de Castro. El decreto del Sr. Albareda no hizo sino dar un nuevo paso en un camino continuamente seguido por maestros, publicistas y gobernantes de todas opiniones: racionalistas y católicos, republicanos y monárquicos, radicales y conservadores, conformes todos, en medio de sus divergencias, en la necesidad de mejorar la educación de nuestros párvulos en el sentido en que lo han hecho todos los pueblos cultos, como base indispensable para la reforma de los restantes grados.

Pero la organización de la enseñanza creada en las Normales de Madrid por el Sr. Conde de Toreno, teniendo que plegarse a la de ésta, participaba por necesidad de su modo de ser; modo extraordinariamente defectuoso, entre otras causas y muy principalmente, por su carácter teórico, o más bien, aparente y verbalista. Reducidas en ellas las prácti-

cas a términos irrisorios, y la enseñanza de la pedagogía a una asignatura más entre otras, nuestras Escuelas Normales han venido a ser una especie de Institutos menores de segunda enseñanza de tan dudosa utilidad como los mayores para la cultura efectiva de la juventud, y completamente ineficaces en cuanto al que debiera ser su fin único: la educación real del magisterio. No cabe entrar aquí en un prolijo examen de esta viciosa organización. Su deficiencia proviene de las ideas que reinaban en la época de su origen, ideas radicalmente contrarias a todo procedimiento intuitivo y realista, y tan destituidas como es posible de espíritu educativo. Según ellas, los ejercicios prácticos deben *seguir* a los estudios teóricos; preocupación dominante en toda nuestra enseñanza, concebible en otros tiempos, que ha acabado por desterrar resueltamente las prácticas, y cuyo arraigo se explica entre nosotros por el influjo de la antigua organización francesa, patrón casi constante de nuestros políticos y legisladores. De aquí el mismo fenómeno en las Escuelas Normales españolas que en las de Ingenieros, por ejemplo; el mismo prurito del saber cuantitativo, de los textos por toneladas, del estudio de memoria; el mismo olvido, y aun frecuente desprecio, tanto de la observación directa de las cosas y sus fenómenos, como de los ejercicios para el aprendizaje de las profesiones; olvidando que la química hay que aprenderla primeramente en el laboratorio,

no en el libro; la mineralogía, en las colecciones, no en las descripciones del maestro; la botánica, en el campo; la maquinaria, en el taller; la construcción, en las obras; combinado, ciertamente, todo con el estudio sistemático; pero teniendo en cuenta que *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*. Así es como, por una pendiente natural y casi irresistible, las Escuelas Normales, donde tantos profesores de mérito lamentan el escaso fruto de sus excelentes facultades, se han visto conducidas a dar al libro un interés casi exclusivo y a descuidar, no ya las prácticas de la enseñanza, sino todo cuanto se refiere a la educación de sus discípulos: el despertamiento de su espíritu, el desarrollo de sus aptitudes pedagógicas, la dirección de sus hábitos, la formación de su carácter moral. Los cursos de pedagogía aprendidos de memoria como una colección de recetas, sin relación alguna con los ejercicios, resbalan suavemente por la superficie, sin penetrar en las entrañas del joven asimilados sus principios para tomar luego en las escuelas carne y vida real. Así (permítaseme esta insistencia, que a nadie agravia, porque se refiere a la organización), la escuela de párvulos de Montesino, proyectada hace cincuenta años, sólo existe hoy por excepción en las de algunos profesores beneméritos. Salvo esos consoladores ejemplos, los excelentes consejos que su *Manual* encierra aguardan todavía, después de medio siglo, un personal capaz de realizarlos.

A causa de tal situación, pesando maduramente estas razones y estudiando la solución del problema con la atención, desinterés y miramientos propios de personas formales, el Sr. Albareda, en la necesidad de preparar al nuevo magisterio de una manera conveniente, dispuso el desdoblamiento, por decirlo así, de la cátedra fundada por el Sr. Conde de Toreno en dos enseñanzas, confiadas a dos profesores, y que vinieron a constituir una verdadera Escuela Normal de párvulos, reducida a un solo curso. Saliendo ésta, sin embargo, del sistema de las demás Normales, hacía de todos sus estudios otras tantas ramas de la pedagogía, o, en otros términos, los acompañaba con la indicación de los métodos más apropiados para enseñarlos a los párvulos, así como con los ejercicios prácticos continuos y por completo indispensables, tanto para que las alumnas conociesen en vivo estos métodos, cuanto para su aprendizaje profesional, cosas ambas de otra suerte imposibles. A igual propósito de elevar el sentido y horizonte de las enseñanzas y de desenvolver el elemento práctico, para que respondiese a su fin de formar a las nuevas maestras, esto es, de educarlas, en lugar de limitarse a instruir las, obedecían todos los demás pormenores de la organización de este curso normal. En cuanto a los profesores encargados de él, uno de ellos era, naturalmente, el Sr. Alcántara García, el mismo profesor de pedagogía fröbeliana nombrado por el Sr. Con-

de de Toreno, el autor del *Manual* publicado por el Gobierno, el infatigable escritor a quien se debe tan extraordinaria y utilísima serie de libros, folletos y artículos para propagar los principios de la educación moderna entre el magisterio y en todas las clases sociales; el otro, el Sr. Sama, antiguo catedrático de Instituto, autor de trabajos en el mismo sentido y uno de los profesores más consagrados en la práctica a la reforma de la primera enseñanza y de toda nuestra educación nacional.

El sistema del Sr. Albareda, desenvolvimiento del Sr. Conde de Toreno, atendía, pues, a la preparación del magisterio de párvulos. El Sr. Pidal, al derogar el decreto del Sr. Albareda, volviendo a llamar a los maestros a esta clase de escuelas, ¿cómo se ha cuidado de proveer a aquella necesidad? Por más que parezca inverosímil, *de ningún modo*. La organización antigua tenía su Escuela Normal de Virio; la del Sr. Conde de Toreno, sus cátedras de pedagogía fröbeliana y sus prácticas en los *Jardines de la Infancia*; la del Sr. Albareda, su curso especial, ya desarrollado; la del Sr. Pidal no tiene nada esto. Suprime tácitamente aquel curso y para nada se ocupa en sustituirlo; los maestros o maestras (de párvulos, en adelante, no necesitarán aprender el modo de educar a la primera infancia, o pueden estudiarlo donde, por ejemplo, lo hayan aprendido las señoras del nuevo Patronato. Tan alta es la idea que el Sr. Ministro tiene de estos proble-

mas frívolos de la educación. Suprimido el Curso especial, suprimida la cátedra de pedagogía fröbeliana, suprimida la práctica en los *Jardines de la Infancia*, suprimido el aprendizaje en la antigua escuela de Bonilla, todo suprimido (1). Los autores de la contra-reforma parece que han tenido, sin embargo, alguna conciencia de la dificultad. Resueltos a cerrar el perverso antro donde habían de educarse las nuevas parvulistas, pero sin acertar a sustituirlo, no se han atrevido a mencionar siquiera en el decreto la supresión del Curso, para no pasar ni la vergüenza del silencio ni los apuros del reemplazo. Apenas se concibe cómo en una nación de 17 millones de habitantes puede hacerse del Poder público un uso tan ligero y atolondrado (2).

(1) Por fortuna, la *Asociación para la enseñanza de la mujer*, fiel a los deberes de su instituto y a la respetable memoria de su fundador, D. Fernando de Castro, ha reorganizado el extinguido Curso normal con los mismos profesores a quienes estaba confiado y hasta con las mismas alumnas, aguardando mejores y, tal vez, no muy lejanos tiempos.

(2) Como prueba de este atolondramiento, pueden citarse las siguientes palabras del preámbulo: «Para el (Magisterio de Párvulos), contra las terminantes disposiciones de la ley vigente de Instrucción pública, se han declarado de ningún valor los títulos de maestros normales, superiores y elementales, etc.».—Ahora bien; ni hasta la reforma del Sr. Albareda en la Escuela Central de Maestras existía el título normal para este sexo, no pudiendo, por tanto, declararlo «de ningún valor»; ni la ley vigente de 1857 tampoco hace mención alguna de los títulos elementales, superiores ni normales para el Magisterio de párvulos, sino que se limita a exigir el certificado especial de aptitud de que ya se ha hablado. Si muchos maestros de párvulos tienen otros títulos, están en el mismo caso que las parvulistas; de las 20 alumnas admitidas en el Curso, 18 eran maestras superiores.

IV

Formado el personal por el camino antes expuesto, la reforma del Sr. Albareda organizaba sus servicios en las escuelas sobre un principio más nuevo aún en el moderno y detestable régimen de nuestra enseñanza oficial: la supresión de las oposiciones y de la inamovilidad. No hay tampoco que hacer grandes esfuerzos para defender estos principios; el Sr. Pidal, en el preámbulo de su decreto, se encarga de ponerlos tan altos, que se pierden de vista. Así declara que la censura del sistema de la oposición «encierra una doctrina sobria y evidente, que no debe jamás echarse en olvido para la mejor organización del magisterio». Lástima que «la legalidad», la dura «legalidad», el «religioso respeto» a sus prescripciones, «de que deben dar más que nadie saludable ejemplo los Gobiernos», hayan impedido al Sr. Ministro mantener ese excelente régimen. «Mientras la ley no se reforme—dice severamente a su «digno predecesor»—por los procedimientos que determina la Constitución del Estado, el Ministro, investido de la confianza de la Corona, jamás se arroge atribuciones arbitrarias para anularla por Reales decretos, aun cuando sea para remediar verdaderos males».

¿En qué artículo, en qué ley ha descubierto el Sr. Ministro semejante prescripción? Inútil será buscarla en toda nuestra legislación primaria, así

anterior como posterior a la de 1857, que ha venido a ser el punto de partida de la organización actual. En el primero de estos dos períodos, no hay un solo precepto que ordene la provisión por oposición para esta clase de escuelas. El plan de 1825, obra de D. Tadeo Calomarde (permítase el recuerdo), prescribe se provean por «oposición rigurosa» las escuelas de primeras letras de primera y segunda clase, formándose ternas, de las cuales elijan los Ayuntamientos, y las de tercera y cuarta, «previo el competente examen de los que no tengan título del Consejo» (1). Por lo demás, no hallándose a la sazón organizadas todavía, nada podría decir de las de párvulos. Por cierto que merecen consignarse sus palabras acerca del sistema de oposición aplicado a las maestras de niñas (2). «Las maestras... serán examinadas ante las Juntas... *sin el estrépito de oposiciones y competencias*; las Juntas... propondrán a los Ayuntamientos, y éstos elegirán a las maestras más timoratas e instruídas...» No será en estos principios, de seguro, en los que se apoye el restablecimiento de las oposiciones para las escuelas de párvulos. Nótese que el plan de Calomarde, a vueltas de las naturales preocupaciones propias de los desastrosos tiempos de su publicación, era, como dice acertadamente Gil de

(1) *Plan y Reglamento general de Escuelas de primeras letras, aprobado por S. M. en 16 de febrero de 1825; art. 89.*

(2) *Idem, art. 200.*

Zárate (1), fruto inevitable del impulso liberal de la anterior época, significado en el Plan de Estudios de 1821, y contenía muchos útiles preceptos, olvidados, por desgracia, en las reformas de 1838. Tales son: las Academias de maestros y pasantes; la obligación de tener uno de los últimos para cada cien niños confiados al profesor; la dotación mínima de 1.300 reales para éstos en los pueblos de más de 50 vecinos, dotación que rebajó a 1.100 el *Plan provisional*; las jubilaciones, que sesenta años después no hemos aún restablecido con el principio de la sustitución, puesto en vigor de nuevo por los señores Echegaray y Uña en 1870. Cuando nuestro pueblo tome interés por conocer su historia y desvanecer la leyenda, estudiará con serenidad los planes de Calomarde y se verá cómo siguen el natural impulso de los legisladores de las Cortes en pro de la educación nacional, obedeciendo a una continuidad que es ley inevitable de la historia y que procuran disimular con injurias a los liberales y una acentuación (aparente) del elemento monárquico y religioso. Procedimiento éste por extremo usual entre los escritores ultramontanos, los cuales imaginan con cierta ingenuidad evitar (o disimular a lo menos) el panteísmo, o el liberalismo, o el kantismo, o el krausismo, o cualquier otro «exceso», en que, hijos de su siglo, frecuentísimamente incurren, es-

(1) *De la instrucción pública en España*, t. I, sec. 2.ª, cap. I.

maltando, ora con místicas protestas, ora con improperios contra los defensores conscientes y declarados de aquellas doctrinas, las suyas propias, en que tan fácilmente se advierten principios tomados a la letra de aquéllas.

El plan provisional establecido por la ley de 21 de julio de 1838 suprime la oposición obligatoria y deja por completo a los Ayuntamientos la libre elección de los maestros, salvo la aprobación del jefe político. Pero ni él, ni el reglamento para su ejecución de 26 de noviembre del mismo año, se refieren absolutamente para nada a las escuelas de párvulos, a la sazón recién organizadas; así lo declara textualmente el preámbulo del último de dichos documentos, en que tanto se nota, por cierto, la inspiración de Montesino (1). Esta misma circunstancia suministra un dato más en contra del sistema de la oposición. ¿Qué piensa de él Montesino, en efecto, aplicado a las escuelas de párvulos? «Apenas hay profesión alguna—dice—en que sea tan fácil juzgar de la capacidad y moralidad del individuo... cuando ejercita su magisterio por algún tiempo a la vista de inspecto-

(1) Tratando de la conveniencia de que los maestros de escuelas elementales estableciesen por su cuenta, en salas separadas del mismo edificio, escuelas de párvulos *confiadas a mujeres*, por no requerir estas escuelas tanto la instrucción «como otras cualidades que no son raras en éstas»—nueva señal de la inclinación de Montesino en favor del personal de este sexo—; añade el reglamento de Vallgornera que está «destinado únicamente para las escuelas públicas elementales».

res de buen sentido y mediana penetración... No es tan fácil probar su aptitud por el medio ordinario de exámenes u oposiciones... No basta hacer información ni profesión de que se poseen todas estas prendas; es preciso someterlas a la experiencia para asegurarse de ellas... Esta es la prueba, y, en nuestro concepto, la sola prueba decisiva de la aptitud del maestro». Y, como era natural, a estas bases se sujetaron las nuevas escuelas. Obra de un pedagogo, el excelente sentido de su fundador tampoco habría consentido otra cosa. Era menester que esta obra cayera bajo la férula burocrática de nuestros partidos, o sea de la centralización, con su tendencia a la uniformidad mecánica, con su espíritu formalista y estrecho, con su escéptica indiferencia respecto a la naturaleza íntima y modo de cumplirse las funciones sociales, con su desconocimiento singular de la obra educativa, para que se extendiese a aquéllas el sistema de la oposición.

Aun así costó tiempo: todo el tiempo necesario para echar de ver que las escuelas de párvulos debían entrar también en la maquinaria de la enseñanza pública, cuyas trabas y cuya decadencia interior se pretendía compensar exteriormente con aquella sabia arquitectura; como se había querido dorar la miseria de sus aulas, bibliotecas, laboratorios y demás instrumentos de trabajo con la vana ostentación del nunca bien ponderado Paraninfo de la Universidad «Central».

Así, todavía, cuando, en 1846 (1), el Sr. Istúriz recomendaba a los Ayuntamientos ciertas formalidades para el nombramiento de los maestros, «bien directamente, bien por medio de oposición», conforme al plan de 1838, para nada hablaba de las escuelas de párvulos, sobre las cuales pedía casi a la vez los necesarios datos a los jefes políticos (2), a fin de dar impulso a su creación; advirtiéndose igual silencio cuando, en 1847, el general Ros de Olano (3), al lamentar que aquellas corporaciones no hiciesen la elección «con tino y con la imparcialidad debida», se aparta de la ley, les restringe las facultades, impone el sistema de la oposición para todas las escuelas de niños dotadas con 3.000 reales o más, y lo extiende obligatoriamente por vez primera a las de niñas desde 2.000 en adelante. La Real orden (4) del Sr. Vahey (el Ministro, por cierto, a quien se debe la supresión airada de las Academias de maestros), Real orden que ha solido citarse, con reprensible ligereza, como autora de la aplicación del sistema a las escuelas de párvulos, ni dispuso semejante cosa, ni se ha interpretado en tal sentido, sino precisamente en el contrario. ¿Qué dice, en efecto? Entre las condiciones que exige a los aspirantes a esta clase de escuelas, se halla la

(1) Real orden de 28 de febrero.

(2) Real orden de 1.º de marzo del mismo año.

(3) Real decreto de 27 de setiembre.

(4) 11 de enero de 1853.

de que «estén dispuestos a probar su suficiencia para dirigirlos y en las materias de la enseñanza elemental» (1), prueba que debería hacerse «mediante ejercicios teóricos y prácticos en presencia de la Comisión *de exámenes* de maestros» (2); no, pues, de un tribunal *de oposiciones*, institución completamente diversa y que se hallaba establecida para las escuelas primarias por el Real decreto citado de 23 de setiembre de 1847 (3). La diferencia entre «oposición» y «examen» es constante en nuestra legislación, viéndose ya terminante en el decreto de 1825, que por esto distingue siempre entre «oposidores» y «aspirantes». Precedente que es de tanto más interés cuanto que el mismo fundamento que había servido para esa distinción en el decreto de Calomarde servía precisamente para la de la Real orden de Vahey, a saber: que este examen, anterior a la provisión, era racional (dentro de la discutible teoría de la utilidad de los exámenes) a fin de acreditar de algún modo la aptitud de candidatos que no tenían título ni certificado oficial alguno. Así es que el plan de 1825 lo prescribe tan sólo para los que se hallan en este caso, y lo suprime para los que, «aprobados en concurso de oposiciones», hubiesen sacado el título del Consejo, «el cual, sin necesidad de otro examen,

(1) Disposición 2.^a

(2) Disposición 3.^a

(3) Art. 15.

los autorizaría para ser nombrados», etc. (1). Ahora bien; como en 1853, aunque la escuela de Virio tenía ya hacía tres años carácter de Normal y validez académica sus certificados, el Ministro no exigía diploma alguno a los aspirantes a las de párvulos, era lógico les impusiese un examen de idoneidad antes de su nombramiento por las Comisiones superiores de Instrucción primaria, a quienes a la sazón correspondía, y que debían, según los términos del decreto, proceder a él en vista del examen.

Tal era la legislación vigente en toda la primera época de nuestra enseñanza, o sea la comprendida entre aquellas dos memorables fechas de 1838 y 1857—memorables cada una a su manera. La reforma tan considerable que en 1845 experimentaron la segunda enseñanza y la superior no alcanzó a la de párvulos. Así, pues, no existía, la víspera de la ley del 57 una sola disposición que prescribiese en ningún caso la oposición para proveer esta clase de escuelas; ni en los programas de ejercicios publicados, por detallados que sean, jamás se encuentran mencionados ni incluidos los que deberían corresponderles. Sirva de ejemplo el dictado por los Sres. Aguirre y Montalbán en 1855, es decir, en una de las fugaces épocas en que ha gobernado entre nosotros el partido liberal, tan afecto, sin embargo, al principio de la oposición; a

(1) Artículos 89 y 100.

pesar de lo cual, este programa, que establece con toda separación los ejercicios para las escuelas elementales de niños, para las superiores, para las de niñas y para la mejora de dotación de los maestros, no habla de las de párvulos, las cuales, antes de la ley de 1857, si es que acaso se hubiesen provisto alguna vez por oposición, lo habrían sido de una manera voluntaria, verificándose sus ejercicios a tenor de un programa determinado *ad libitum* por las Comisiones, de quienes dependía el nombramiento. Las escuelas de párvulos, unidas casi constantemente por entonces en la idea del legislador con las de adultos, constitúan, como éstas, una institución de índole singular, exceptuada del sistema común de la enseñanza primaria.

¿Qué alteración introdujo en este régimen, o sea en esta falta de régimen, la ley de 1857? Por extraño que parezca, ninguna. Las escuelas de párvulos (ya se ha dicho en otra ocasión) siguen desatendidas, y por cierto que si el Sr. Vahey, poco después de hacerse cargo el Estado de la Normal de Virio, tan escasa importancia concedía a sus diplomas, que para nada los mencionaba entre los requisitos que exigía a los candidatos, el Sr. Moyano no les dió mayor consideración en su ley, determinando, como ya se ha visto, que el certificado de aptitud y moralidad de los aspirantes al magisterio de párvulos se expidiese por la Junta local y el Gobernador de la provincia, y haciendo caso omiso, no sólo de

los títulos de la referida Escuela Normal, sino de ella misma, que ningún lugar halló en su ley. Esta, diez y ocho años después del impulso de Montesino, se niega por completo a incluir la educación de los párvulos en el sistema general de la primera enseñanza y a desenvolver de una manera regular el contenido de la institución; y continúa el antiguo principio, considerándola, al par siempre de las de adultos (1), como una especie anormal y extraña, sin carácter definido e incapaz de someterse a reglas fijas. Así, ni cuando divide en grados la primera enseñanza, ni cuando señala los estudios propios de cada uno de dichos grados, ni cuando prescribe los que han de hacer los maestros, ni cuando clasifica a éstos, ni cuando determina los sueldos de sus distintas categorías (2), en ningún caso, incluye en el régimen usual a estas escuelas ni a sus directores: hasta el punto de que en el capítulo (3) en que trata «de los maestros de primera enseñanza», a pesar de comprender entre ellos (4) a los profesores de las escuelas de sordo-mudos y ciegos, no hay una sola palabra referente a los de párvulos.

(1) Artículos 105 y 106.

(2) Artículos 1.º, 2.º y sigs.; 68 y sigs.; 191 y sigs.

(3) 1.º del tít. 1, sec. 5.ª.

(4) En estos respectos hay en la ley cosas peregrinas. Por ejemplo, los profesores de las Escuelas Normales se hallan incluidos en un capítulo especial, en que los llama «maestros», a continuación del que a éstos dedica; y, sin embargo, su enseñanza pertenece, por la misma ley, al grupo de las profesionales, por lo cual los vuelve a incluir en el capítulo de los «catedráticos».

Ya se recordará que las dos únicas prescripciones que respecto de éstos se encuentran en toda la ley son el artículo 105, en que se recomienda al Gobierno que cuide de que se establezcan «por lo menos, en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a 10.000 almas», y aquel otro, el 181, en que, incidentalmente, al hablar de los maestros de las escuelas incompletas, iguala a aquéllos explícitamente con éstos, exceptuándolos de título y declarando suficiente el célebre «certificado de aptitud».

Dada esta situación anómala de las escuelas de párvulos, era difícil que se extendiese a ellas el sistema adoptado para proveer las restantes: ni siquiera era menester exceptuarlas. Ciertamente que la ley de bases, sobre la cual se desarrolló luego la orgánica, declara de una manera terminante (1) que en el profesorado «se ingresará por oposición»; pero cuida muy bien de añadir «salvo los casos que determine la ley», que, en efecto, después señaló algunos. Ahora, no hallándose entre éstos expresamente comprendidos los maestros de párvulos, ¿debería entenderse sometido su nombramiento a la regla general de la oposición, o, por el contrario, asimilado en esto, como acontecía en cuanto al título, al de las escuelas incompletas?

La duda era tan natural, que se presentó a los

(1) Base 9.^a de la ley de 17 de julio de 1857.

ocho meses de dictada la ley (1), con ocasión de una consulta de la Junta provincial de Alicante; y entonces se declaró que en la provisión de dichas escuelas se estuviese a lo dispuesto en la Real orden de Vahey, poco ha citada, es decir: que *no* se proveyesen por oposición. Más aún: esta misma decisión reformó en otro de sus extremos la anterior legislación sobre nombramiento de maestros de párvulos, a saber: en el de la autoridad a quien debía corresponder, a fin de observar lo prevenido en la ley del 57; por donde claramente se entendía que éste era el único punto en que la nueva ley había alterado el régimen de dichas escuelas, debiendo someterse exclusivamente en él al derecho común. En caso de haber sido otra la mente del legislador, no habría tenido para qué mencionar siquiera una Real orden que no podía menos de considerar absolutamente derogada. Las escuelas de párvulos quedaron, pues, por la aclaración de 1853, comprendidas entre los casos exceptuados de oposición a que se refería la ley de Bases de 17 de julio, por más que se olvidase de declararlo así expresamente su complementaria de 9 de setiembre: olvido explicable por la escasa atención que a este género de instituciones han venido otorgando nuestros legisladores, pero subsanado a la primera duda que ocurrió, como se ha visto. Así, en el propio año de 1858, y

(1) En 23 de abril de 1858.

a fin de ejecutar lo preceptuado en la nueva ley, hasta tanto que se publicasen los reglamentos, se dictó otra Real orden sobre provisión de escuelas por oposición y por concurso, y sólo con ocasión del segundo de estos procedimientos se habla de las de párvulos, omitiéndolas por completo al tratar del primero.

Estaba reservado al Sr. Orovio alterar esta legislación diez años después de promulgada, y por medio de una simple Real orden. La de 3 de diciembre de 1867 es el primer documento en que se aplica la oposición a algunas escuelas de párvulos: a aquellas cuya dotación no fuese menor de 330 escudos. No acontece otro tanto en la célebre ley de Instrucción primaria de 1868, que lleva el nombre del Sr. Catalina, y en la cual tan heterogénea mescolanza de principios religiosos, pedagógicos, políticos y sociales se advierte, excelentes muchos de ellos, anulados por los contrarios, y viceversa: como obra de aquel atormentado, sagaz y volteriano espíritu. El nuevo Ministro habla poco en su ley, muy poco—ya (1) lo hemos visto—de las escuelas de párvulos, y absolutamente nada del modo de proveerlas. Expresa que el «ingreso en las escuelas de entrada se hará precisamente por oposición» (2),

(1) En el art. 10 de la ley de 2 de junio de 1868, e indirectamente en el 16, al señalar la edad escolar de seis años «en los pueblos en que haya escuelas de párvulos».

(2) Art. 49.

tanto en las de niños como en las de niñas; ni una palabra sobre las otras, que continúan en el mismo estado. En el reglamento que, ocho días después de promulgada la ley, publicó el Sr. Catalina, se disponen ya algunas más cosas referentes a la institución (y a veces bien determinadas), a saber: que en el Plan de Escuelas para cada provincia se comprendiesen las de párvulos que se considerasen necesarias (art. 41); que una de las primarias pudiese hacerse de esta clase; que se procurase establecerlas en los pueblos de menos de 10.000 almas (1), *encomendándolas a mujeres*, y que igualmente se viera de organizarlas en las que excediesen de 10.000 y no las tuviesen establecidas por asociaciones piadosas (art. 114); que en estas escuelas hubiese una pieza-comedor y otra de recreo (art. 126); que la edad para la admisión en ellas fuese la de dos a seis años, la cual se podría dispensar, pero no la de ingreso en las de instrucción primaria donde las hubiese de párvulos (art. 147); que pudiesen dirigir éstas los maestros de instrucción primaria, así como los que poseyesen el certificado de las Escuelas-Modelos para aquel grado (art. 212); que los maestros y maestras de párvulos tuviesen, por lo menos, el sueldo y emolumentos de los de instrucción primaria (art. 259); que se atuviesen al plan de ejerci-

(1) Esta cifra de las 10.000 almas, que viene figurando de unas a otras disposiciones, debe ser cabalística.

cios, enseñanzas y organización interior que establece (arts. 295-297), y, por último, que celebren los mismos días festivos que las demás (art. 317). Pues con todo esto, y a pesar de la relativa atención que se concede a dichas escuelas para sacarlas del régimen excepcional en que hasta allí se encontraban, no hay una sola palabra acerca de oposiciones para proveerlas, ni de los ejercicios de que éstas deberían constar. ¿Arguye este silencio un cambio de opinión en el Sr. Catalina, que debió intervenir en la Real orden del Sr. Orovio? ¿Es, por el contrario, señal de que la estimaba vigente y de su deseo de seguir aplicando aquel sistema? Quizás esto sea lo más probable; pero, de todos modos, la efmera duración de las disposiciones del Sr. Catalina, derogadas en el mismo año de 1868 por el decreto de 14 de octubre, firmado por el señor Ruiz Zorilla y exigido por la odiosidad que indiscretamente habían provocado ciertas disposiciones del inteligente Ministro ultramontano, impidió que prevaleciese el principio de la oposición, ora estuviese, ora no, en la mente del Sr. Catalina.

Con la Revolución de setiembre experimentó la enseñanza grandes transformaciones, en cuyo examen no hay para qué entrar ahora. Sólo conviene señalar una de las tendencias que en ellas más pugnarón por prevalecer, a causa del influjo que tuvo sobre las escuelas de párvulos: la de extender más y más el principio de la oposición. En rigor, esta

tendencia no era nueva. La oposición, que abre el profesorado a todo el mundo, por desconocido que sea y desvalido del favor gubernamental, sin preguntarle ni pedirle otra cosa que el testimonio de su propio mérito; la oposición, que al par impide, o limita, a lo menos, el imperio del nepotismo vergonzoso en que emplean su verdadera e irresponsable dictadura nuestros Gobiernos parlamentarios, parece el procedimiento más adecuado al espíritu democrático e igualitario que hoy domina, al imparcial servicio de las funciones sociales, a la independencia de sus encargados y a la restricción de los abusos del poder. De aquí que este régimen haya fascinado entre nosotros de tal suerte el espíritu de los partidos liberales, que a veces lo han considerado punto menos que como la panacea del desbarajuste y corrupción de nuestra vida administrativa.

Pero, prescindiendo de examinar este principio en otros órdenes, limitado a la enseñanza, puede bien declarársele, sin rodeos, funestísimo, y uno de aquéllos a que mayor responsabilidad incumbe en su doloroso abatimiento. El más fervoroso quizá de sus apóstoles, tanto en la teoría cuanto, por desgracia, en la práctica, el Sr. Gil de Zárate, cuyos servicios e ilustrado celo no por esto cabe desconocer, pinta con tan negros colores los inconvenientes del sistema, que entristece verlo resolverse a arrostrarlos por sólo el temor y experiencia de las corrupciones del favoritismo—pues no alega

otra excusa. ¡Como si éste fuese el único extremo posible, desechada la oposición! «Aleja—dice—de ésta a muchos hombres de mérito y reputación... alienta a la juventud locuaz y atrevida que, no teniendo nada que perder..., debe con frecuencia la victoria a ciertas dotes más brillantes que sólidas, de que suelen dejarse deslumbrar los jueces» (1). Nada más cierto. La oposición favorece la superficialidad y el prurito nacional por la retórica árabe, el ergotismo escolástico y la charlatanería de los pueblos vivos de imaginación, pero ignorantes. Menosprecia y dificulta el verdadero conocimiento de las cosas y el espíritu propiamente científico, so pretexto de que «el más sabio no es siempre el que mejor enseña» (2): principio indiscutible, pues que el enseñar es un arte; pero del que no se alcanza a deducir cómo el mejor «orador» sea el mejor maestro, lo mismo para dirigir a hombres formales en las investigaciones del archivo o el laboratorio que para dar una conferencia popular, y así para la enseñanza de la Geometría analítica como para la educación de los párvulos, en quienes no dejarían de labrar hondo surco esos vistosos primores y torneos lucidísimos de nuestro Parlamento. ¡Cómo se advierte en todo esto, por ley natural, la huella de la tradición escolástica, humanista, meramente lite-

(1) *De la instrucción pública*, I, sec. 1.^a, c. X.

(2) *Idem*, *id.*

raria, del foro y el púlpito, contra la cual tan vehementes diatribas lanzaban, no obstante, los partidarios de las nuevas reformas!

No es aquí donde, sin embargo, se hallan de cierto los más grandes defectos del sistema de la oposición. Los males indicados, la superficialidad, la instrucción improvisada y aparente para los ejercicios, la verbosidad brillante, se refieren (a lo menos en primer término) sólo al orden intelectual; y los efectos de las oposiciones son por naturaleza, y han sido, por lo mismo, en la práctica, mucho más dañosos todavía en el orden moral y educativo. El celo de los profesores, la honradez concienzuda para cumplir sus deberes, su amor a la verdad, la dignidad de su carácter, su sentido para la enseñanza y la vida, sus costumbres, su vocación profesional: he aquí, sin duda, las primeras cualidades de un maestro, todas las cuales quedan tan ignoradas y sin demostrar después de la oposición como antes. Bien puede en ésta lograr legítima victoria un hombre inteligente, instruído y de la más admirable palabra, pero inmoral, apático, incapaz de llenar las obligaciones de un cargo que tal vez mira hasta con tedio y sólo como un modo de ganarse la vida, de aumentar su clientela médica o forense, o de prepararse para las magnificencias del poder, harto más sustanciosas a sus ojos. De todo lo cual, junto con otras causas, resulta esta enseñanza seca, despachada como un expediente de oficina, estas Uní-

versidades descoloridas y sin espíritu común, y estas generaciones ambiciosas, descreídas y retóricas, que forman la aristocracia intelectual de nuestro tiempo. Mirando a esta situación y a estos resultados, y olvidando, como suelen nuestros gobernantes, los respetos que pide la obra de la educación nacional, incluso para corregirla, se comprende—doloroso es decirlo—el desdén con que los actuales Ministros de Fomento y de Gracia y Justicia han tratado a la enseñanza y a la Universidad: por más que los Sres. Pidal y Silvela sean, no obstante sus distinguidas cualidades, hijos legítimos y ejemplares perfectamente caracterizados de esa Universidad y esa enseñanza.

No es de este lugar entrar en más prolija discusión sobre el sistema de las oposiciones, hermano del de los exámenes, no menos funesto que aquél; ni sobre la necesidad de sustituir toda prueba aparente, superficial y momentánea por otras harto más formales y completas, al modo de las que pedía para sus maestros Montesino. Baste consignar el deseo de que algún día los Sres. Albareda y Riaño, u otros continuadores de su espíritu en el gobierno de la instrucción pública, realicen la esperanza con varonil entereza indicada en la *Memoria* (1) que el Ministro liberal presentó a las Cortes en 1882, cuando, refiriéndose a la supresión de las oposiciones y

(1) *Memoria del Ministerio de Fomento*, 1882, pág. 13.

de la perpetuidad, decía: «No será extraño que, andando el tiempo, se apliquen estos dos principios a los demás grados de la enseñanza oficial».

Volviendo ahora a las escuelas de párvulos, el Sr. Echegaray, Ministro de Fomento en 1870, cediendo instintivamente a esas tendencias en pro del sistema de la oposición, confirmó ya definitivamente las prescripciones del Sr. Orovio, estableciendo el régimen bajo que dichas escuelas han vivido hasta la reforma de 1882. Nada hay en la orden del Regente de 1.º de abril del referido año que indique haberse hecho asunto de especial estudio el régimen de estas escuelas; se dictaron disposiciones de carácter general para la provisión de todas — incluso las de adultos, a las cuales por vez primera se aplican —, y bajo el influjo de las tendencias dominantes, las de párvulos se vieron arrastradas con las demás por la corriente, hasta el punto de que ni el escaso prestigio que el nombre del Sr. Orovio podía tener a los ojos de los Gobiernos revolucionarios fué parte a impedir que se aceptasen las bases generales de su Real orden de 1867. Por último, la evolución se completa un año después por el Director general, Sr. Ferrer del Río, que, en 7 de octubre de 1871, prescribe la forma de llevarse a cabo las oposiciones a escuelas de esta clase, confirmando, por cierto, los ejercicios que para el efecto del *examen*, no de la oposición (que ya se ha visto no admitía), había señalado en 1853 la Real orden

del Sr. Vahey; verdad es que esta orden goza de tal autoridad, que todavía en 1876, otro Director, el Sr. Mena y Zorrilla, consultado por el Inspector de primera enseñanza de Córdoba, declara que, excepto en lo relativo a la edad de los maestros, está «vigente en todas sus partes»; aunque olvidando completarla con la del Sr. Echegaray en lo tocante a las oposiciones.

¿Qué resulta de todo esto? Resulta, en primer término y como conclusión final, que la afirmación del Sr. Ministro de Fomento, de que la supresión de las oposiciones para proveer las escuelas de párvulos «anula por un Real decreto artículos de ley», es perfectamente inexacta. La provisión por oposición de estas escuelas, nunca prescrita hasta la Real orden de 1867, y confirmada por otra (de la Regencia) de 1870, no se hallaba establecida por ley alguna, y habría podido derogarse, en lo tanto, por otra Real orden, cuanto más por el Real decreto del Sr. Albareda. Resulta, además, que el sistema es bastante moderno, desconocido de la ley de 1857 (base de todo nuestro régimen actual), y contrario al espíritu y a la letra de las disposiciones que organizaron la institución entre nosotros: disposiciones cuyo proceso, interrumpido por el desdén y abandono de los Gobiernos posteriores, han reanudado las reformas del Sr. Albareda. Pero hay más. Todavía, si las prescripciones de los señores Orovio y Echegaray, en lugar de haberse dictado

de Real orden, hubieren sido establecidas por una ley que se hubiese hallado vigente al tiempo de la reforma del Sr. Albareda, sería discutible la ilegalidad de ésta, pues las alumnas del suspendido Curso Normal para maestras de párvulos ingresaban en él por una verdadera oposición, toda vez que sus plazas eran limitadas y se proveían en los aspirantes que obtenían mejores notas en el examen de ingreso. Las futuras maestras habían recibido ya, de esta suerte, el sacramento que el Sr. Pidal ha restablecido, aunque, al parecer, tan contra su gusto. Y si esta apreciación fuese artificiosa, puede desecharse sin temor, porque es completamente innecesaria: la oposición se hallaba establecida de Real orden, y fué derogada por un Real decreto.

Y ahora, a los amigos, como a los adversarios de la reforma del Sr. Albareda, de la contra-reforma del Sr. Pidal, de la oposición, del patronato, de todos los elementos que en esta cuestión intervienen, se les puede indistintamente preguntar: El proceder del Sr. Ministro de Fomento, ¿es propio de una autoridad del Estado y compatible con la respetabilidad de sus funciones?

V

El hombre de nuestra clase media, las más veces, casi siempre quizá, es católico de buena fe; pero al uso del día. Se casa ante el párroco, bauti-

za a la prole, oye misa los más de los domingos, come de viernes en Cuaresma, se confiesa a última hora, por lo menos, y se deja enterrar en sagrado. Eso es todo. Dando culto «a las formas sociales», respeta sinceramente a la Iglesia, como respeta a la familia, a la propiedad (sobre todo a la propiedad), al Ejército (1) y demás elementos conservadores de la vida regular, medida y ordenada; pero no siente la mayor vocación para las cosas divinas, menos para el apostolado, y no digamos ya para el martirio. Har- to hace con dejar a su mujer, poco instruída, pero más ideal y apasionada, las preocupaciones y cuida- dos de la vida futura. Todo el calor de que es capaz lo necesita y gasta en la presente: en la industria, en los negocios, en la política; sin la fe oscura, pero viva y sincera, de la mujer, la palabra de la religión llegaría pocas veces a los hogares de estas familias tan cristianas. Por virtud de semejante ateísmo práctico, triste y lamentable para unos, grato para otros, para todos incontrovertible y, sin duda, señal providencial de los tiempos, nuestra enseñanza, ejercida por esa clase media y organizada bajo la volteriana, escéptica y deletérea acción del «inteli- gente» partido moderado, es hoy, en todos sus ór- denes, sustancialmente civilista y punto menos que

(1) Recuérdese el célebre paralelo del ilustre Donoso Cortés (en su discurso de 1853) entre el sacerdote y el soldado, como las dos grandes fuerzas conservadoras en las sociedades modernas, a la vez que como las dos partidas que impiden toda verdadera economía en nuestro presupuesto.

ultra-laica. Ahora, para restaurar (en realidad, no en la apariencia), en las entrañas de una educación de esta clase el espíritu de la fe católica, de suerte que todo lo penetre y reanime, desde la alta investigación científica a los oscuros senos del alma de los niños, todavía en los limbos del mundo, ¿creen con sinceridad el Sr. Ministro y sus coadjutores que puede ser de eficacia alguna todo el aparatoso atropello de leyes, principios, cosas y personas que ahora, cuando ya han acabado con las mujeres y los niños, están llevando a cabo en otras esferas de la enseñanza pública y en la privada, y aun en el seno de las mismas familias?

Pues con ser todo tan ostentoso y terrorífico, no son más que arañazos y rasguños. Podrán mortificar y hasta hacer sangre a los hombres, pero no pasan de la superficie de las cosas. Y aunque, no el Sr. Pidal, sino el más taimado ministro de la Santa Alianza, arrebatado en los transportes de un místico celo, cada día menos abundante, u obligado por las exigencias de una determinada situación política, que esto es ya más corriente, ordenase que los maestros y discípulos de las escuelas públicas y privadas, y hasta los cabezas de familia, oigan misa y sermón cotidianos, reeen mañana y tarde la Corona, visiten las Cuarenta Horas, frecuenten los Sacramentos, coman todo el año de vigilia y no lean ni la *Gaceta* sin la aprobación del Ordinario—cosas, después de todo, que nada tienen de extrava-

gantes, sino de muy puestas en razón para personas de devoción sincera—, ¿puede nadie imaginar un momento si con todo ello irá a mudarse la atmósfera, pura o impura, que de ambas cosas tiene, por cierto, donde respiran la sociedad entera y sus instituciones, incluso las mismas que trabajan con todas sus fuerzas para modificarla?

El Sr. Ministro de Fomento conoce demasiado bien, no sólo la filosofía de Santo Tomás y del padre Ceferino González, sino otras muchas cosas, y es harto discreto hombre de mundo para pensar que éste va a torcerse el canto de una línea, no ya con reformas tan hondas como poner al frente de los párvulos a las Juntas de Beneficencia y suprimir el francés en las Normales, y nombrar a los Rectores fiscales del aire, sino con cerrar, como pretende, las escuelas laicas, y dar al Gobernador la inspección teológica de los protestantes y el monopolio en los auxilios del Estado—que pagamos todos—a las escuelas de las asociaciones católicas, y prohibir el grado de bachiller a los que no estudien los libros predestinados a los sustanciosos honores de los textos únicos, y expulsar del profesorado a una docena, cuando más, entre catedráticos y maestros de escuela. Con estos tan nuevos, sagaces y bien concertados recursos, ¿va a acabar con el liberalismo, y el laicismo, y el socialismo, y el materialismo, y el ateísmo, y el darwinismo, y el positivismo, y el panteísmo, y el krausismo, y la revolución, y los

pronunciamientos, y la demagogía, ni siquiera con la Tertulia progresista? Experiencias recientes en nuestra patria muestran el alcance de semejantes empresas, perfectamente inútiles, merced a otro resultado no menos infalible que traen consigo siempre: un consumo estéril de energía, perdida en rozamientos, una cruel desproporción entre el esfuerzo y el resultado útil. Cuando, tras una ruda campaña, en que se han multiplicado las restricciones y aun las violencias hasta el infinito, parece arrancada ya de cuajo la raíz de toda mala hierba, resulta que apenas se nota la falta. La enseñanza sigue como antes; la inmensa mayoría, casi la totalidad de los apóstoles de las ideas perseguidas, continúan en sus puestos y en su obra, que ahora tiene además el nuevo atractivo de la persecución, y puesto que se les mandase, y ellos consintiesen, comenzar sus clases todas con un ¡viva la República, o viva el Rey, o el Papa, o la Religión!, pobre contraveneno sería éste para la «perniciosa» doctrina que informa todo el ser de su espíritu y traspira, aun sin quererlo, por todas las articulaciones de su palabra y vida (1).

(1) Así lo reconoce el Sr. Conde de Toreno en su discurso de recepción en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, lamentando, en el tono lastimero, propio de un alma sensible y profundamente piadosa, el gran número de profesores política y religiosamente heterodoxos que hay en nuestra enseñanza oficial, a pesar de la cruzada de los Sres. Cánovas y Orovio en 1876.

Pero, aparte de esto, el Sr. Ministro sabe también cómo en las naciones donde partidos harto más violentos que el suyo han emprendido de la propia manera la que él suavemente llama «obra de la pacificación de la enseñanza», los frutos no han sido precisamente tal cual se los representaban sus autores. Responda Alemania con sus Congresos de Fulda y Munster, con sus prelados y políticos católicos, obstinados en no querer dejarse «pacificar» por las leyes de Mayo, aunque se empeñase el mismísimo Pontífice; responda Bélgica, donde la «paz» es tan dulce entre liberales y católicos, que no parece sino que, al retirarnos de aquel suelo, dejamos en él para siempre la maldecida semilla de nuestros odios inquisitoriales; responda Francia, en fin, tan «pacificada» igualmente merced a la guerra contra los crucifijos de las escuelas públicas y contra las comunidades religiosas, guerra que acaba de dar más de doscientos diputados a los partidos monárquicos, a pesar de su notoria impotencia para gobernar y de sus incompatibles esperanzas.

Y es que estos procedimientos de violencia, esencialmente revolucionarios, que hoy aplica el Sr. Pidal a la enseñanza liberal, que ayer aplicaba M. Ferry a la católica, tienen sus amigos y sus enemigos; éstos creen que producen, más que bienes, males; aquéllos, al contrario; pero unos y otros convienen en que, entre todos sus resultados, traen siempre consigo uno infalible: el desquite. Como no

hay reacción sin revolución, no hay revolución sin reacción; o, por mejor decir, a toda revolución de un lado, responde, en su hora y lugar, otra del opuesto. Esta, en los duros tiempos que alcanzamos, es la ley del equilibrio en la mecánica social. Nadie sabe cuál será en aquel día en que el lobo y la oveja beban juntos; hoy por hoy, Sr. Pidal, no hay otra.

Sería injusto atribuir al Sr. Ministro de Fomento distintas ilusiones; basta conocer su vida pública, leer sus elocuentes y fogosos discursos, para comprender que son las circunstancias, no sus principios personales, las que lo llevan a alborotar tanto en la *Gaceta*, a pesar de comprender que tal estrépito y tan espantosos trastornos en la superficie serían de todo punto estériles, aunque él pudiera prometerse tantos años de ministerio como de vida son de desear a persona de tantos merecimientos. Júzguese ahora qué suerte guardan a tan ímproba labor, que nada tiene, en verdad, de florentina, las peripecias, brusquedades y aun catástrofes de una política como la nuestra, tan oscura siempre y tormentosa. Harto conoce el Sr. Ministro lo que va del bulto a la apariencia, y si esto no le detiene en sus himnos a la libertad de enseñanza, a la neutralidad, al progreso que, por condescendencia con los usos administrativos, deja en prosa en sus preámbulos, y hasta en cierta lisonja de los tiempos presentes, discreta y bien medida, no es porque desconozca que el número de los simples es en esta materia

menos «infinito» que en otras. Quédese para el señor Menéndez Pelayo, cuya ciencia, talento, laboriosidad y precocidad merecen más sincera admiración que sus versos, la inocentada de creer que con sembrar sus libros de epifonemas, palabras gruesas, injurias y hasta calumnias contra las más venerandas personas (1), con tal que difieran de las opiniones religiosas propias del partido que él defiende, cumple la penitencia de su paganismo y puede pasar hasta por buen cristiano.

El Sr. Ministro sabe, por último, que el camino para mudar en el fondo estas cosas es muy otro y más lento. Ante todo, si se ha de traer un nuevo espíritu a la enseñanza, hay que comenzar por tener un personal imbuído de ese espíritu, y este personal, a su vez, o hay que formarlo o que buscarlo formado ya y adulto. El peregrino ensayo del señor

(1) Como muestra del estilo comedido del Sr. Menéndez Pelayo y de su cristiana cortesía con vivos y muertos (sobre todo con muertos), puede servir su *Historia de los heterodoxos españoles*. Por no contribuir a la propaganda de una literatura semejante, hay que prescindir de insertar aquí pasaje alguno. ¡Ver así malgastados con demagógica desenvoltura tanta erudición y tan privilegiados talentos como los del Sr. Menéndez Pelayo, que al par de la unánime admiración que por sus dotes intelectuales merece, podría merecer una estimación y respeto no menos unánimes! Si se necesitase probar la falta de carácter educativo, en todos sentidos, de nuestra enseñanza y de nuestro sistema entero de estudios, ahí está el autor de la referida *Historia* para mostrar cómo es posible consagrar tan superiores condiciones mentales al más asiduo comercio con los grandes maestros del buen gusto, y tenerlo tan pésimo, sin embargo. Es un fenómeno de los más desagradables el de este profundo abismo entre la instrucción y la educación.

Conde de Toreno (que no debió caldearle la cabeza gran cosa) posponiendo a los primeros lugares de las ternas, a fin de alejar de la educación pública a ciertas doctrinas, mostró una vez más la impotencia de la Administración para poner su basta mano en tales cosas. Aun practicado de buena fe, como en la teoría de su autor naturalmente se supone, jamás habría dado fruto alguno de sustancia: primero, por su carácter puramente negativo; después, por las eventualidades que trae consigo el sistema de las oposiciones y concursos. Júzguese qué habrá acontecido cuando la elección de los segundos y aun terceros lugares, en vez de obedecer a los supuestos teóricos, se ha hecho por nepotismo, favoreciendo, no al candidato de «más sana doctrina», sino al de más enérgicas recomendaciones, que muchas veces resultaba ser un declarado republicano o empedernido racionalista. Así, aquel sistema escandalizó a todas las personas sensatas y no dió otra cosecha que los perjuicios personales causados a los candidatos pospuestos, hasta que les llegó la hora de sus justísimas reparaciones (1). Si para

(1) Las teorías del Sr. Conde de Toreno sobre enseñanza pública se hallan expuestas con cierta solemnidad en su citado discurso de recepción en la Academia de Ciencia Morales, en medio de notorias inexactitudes de hecho en punto a la organización de la enseñanza en otras naciones, y especialmente en Alemania. Para encontrar fuera de España serenidad como la de estos hombres políticos nuestros al aventurar las más extraordinarias especies, hay que recurrir a los viajes de Dumás y Gautier.

obras de tal magnitud ponen hoy en prensa su cerebro todas las sumidades de la Unión Católica y se quedan después tan descansadas como la Revolución de setiembre, cuando disolvió las Conferencias de San Vicente, de Paúl y expulsó a los jesuitas, sea en buen hora. Entristecerá a los espíritus sinceros, hastiados del descreimiento de nuestros hombres de partido, de la política de expedientes para vivir al día y de las hipocresías de una administración mecánica, rastrera y sin ideal; pero merecerá el aplauso de todos aquellos castizos españoles que, cuando ven cómo crece el liberalismo, o el bandolerismo, o el jesuitismo, o el ateísmo, o que se edifican nuevos templos, o que aumenta la afición a los toros, o que se teme algún pronunciamiento más, exclaman con profético instinto: «¡Aquí, lo que hay que hacer es acabar con Fulano!»

Ahora bien, formar un nuevo personal para las exigencias de un nuevo sistema de educación y de enseñanza es cosa, no sólo directamente inasequible a la acción exterior y oficial de los Gobiernos, sino de una lentitud repulsiva a la vehemencia de nuestro carácter impaciente. Si a duras penas hay español que se avenga a plantar una encina, ¿cómo será posible contar con la resignación de un Ministro? ¿Cómo pedirle que se satisfaga con depositar, en medio del torbellino de su dictadura, tan omnipotente como efímera, algún imperceptible germen en las entrañas de la sociedad, cuyos frutos quizá

no alcancen a madurar en su vida? ¡Cuán más fáciles triunfos brinda el sistema revolucionario de alborotar, destruir, reedificar, revolver, declamar, tejer y destejer, desatar una tempestad de decretos en la abultada y pacienczuda *Gaceta!* Pero si la impaciencia del Sr. Ministro de Fomento (más meridional, por lo visto, que el Sr. Albareda) no le consentía estudiar y plantear las bases para una reforma segura, aunque lenta, del personal docente, tenía a la mano un camino que le proporcionaba un personal ya formado: llamar, sea al ejercicio inmediato de la educación, sea, por lo menos, a su dirección suprema a la Iglesia. Después de todo, en el hervor de su palabra, ¿no se había dejado ir el señor Ministro (1) hasta indicar al Senado, con desprecia-tiva ironía, que la abnegación necesaria para ministerios como el de la enseñanza sólo se concibe en el sacerdote, dotado de unción religiosa e inspirado «por motivos más altos que los miserables intereses humanos», no en ese «sér inverosímil (el maestro) laico, seglar, casado, con familia, que no tiene los medios de llenar su misión?» La idea de que la instrucción y la educación, para ser católicas, han de estar sometidas a la inspección de la Iglesia, a la cual corresponde el supremo magisterio de las naciones, ¿no es, además, la base fundamental del decreto del Sr. Ministro coartando la libertad de en-

(1) Sesiones de 18 y 19 de julio de 1884.

señanza? Hasta ahora, porque un escritor no presentase sus libros a la aprobación del Ordinario, no dejaba de poder llamarse católico; pero el movimiento presente, a que sirve en su límite y con su poderoso esfuerzo el Sr. Pidal, ¿no viene precisamente a corregir este orden de cosas y a extender la autoridad de la Iglesia a la esfera toda de las manifestaciones del espíritu?

Pero, en la situación del Sr. Pidal, y en la de cualquiera, por grandes que fuesen sus alientos, era difícil llevar a cabo este semi-conato de programa, elocuente homenaje a los tiempos de su apostolado. Ya se ha hecho vulgar aquello de que «un jacobino hecho ministro no es precisamente un ministro jacobino», como lo de las famosas «impurezas de la realidad», que ponen en las obras de los Gobiernos miramientos que, por lo visto, no tienen para qué tomar en cuenta las oposiciones; ¡pues si éste es uno de los principios de nuestra maravillosa máquina parlamentaria! (1). Y luego, ¿a qué personal apelaría el Sr. Ministro de Fomento? ¿Al clero parroquial? Harto tiene que hacer con los graves cuidados de la cura de almas, que apenas le consienten atender, como sin duda desearía, a la educación y preparación religiosa de la infancia, aun reducida a los límites de un mero «repasso» al catecismo,

(1) «Es imposible realizar en el Gobierno una porción de promesas que se hacen en la oposición.» (Discurso del Sr. Pidal en el Senado, sesión del 19 de julio de 1884.)

aprendido de memoria (1). ¿A los demás eclesiásticos seculares? Su número es por demás exiguo. Sería, pues, menester recurrir a las comunidades regulares, muchas de las cuales, ya por hallarse consagradas a otras graves tareas, ya por tener que atender a la enseñanza en distinta forma, es dudoso pudiesen tomar sobre sí tan ruda empresa. Una de ellas, sin embargo, la Compañía de Jesús, por sus cuantiosos medios de todas clases, y más aún por lo enérgico de su vocación, que—sea dicho sin ofensa de los demás respetables Institutos—da a su obra un temperamento ideal, notoriamente superior al de otras congregaciones, sería tal vez la única en situación de responder a las múltiples exigencias de una educación confesional, en el sentido más ortodoxo, rígido y ferviente.

Pero considerando, aunque sea desde fuera, como a un profano es dado sólo hacerlo, la posición que en la Iglesia hoy ocupa aquella sociedad eminentemente, posición por extremo distinta de la de nuestra Unión Católica en sus dos ramas, docente y triunfante (porque la militante ya pasó de sazón),

(1) He aquí cómo juzga el Sr. Moyano la acción del clero parroquial en este punto. (Discurso en el Senado, sesión de 19 de julio de 1884): «Hay un artículo en la ley (de 1857) que dice: «El Gobierno procurará que los párrocos intervengan en la enseñanza moral y religiosa de los niños... concurriendo a darles un repaso de moral y de doctrina cristiana, cuando menos una vez a la semana... No me atrevo a decir el resultado que ha dado esto de parte de los señores párrocos. Yo no sé si todos habrán concurrido todas las semanas un día a dar esas lecciones...»

con sus prelados eclesiásticos y civiles, y relacionando esa posición con el estado general de la cristiandad y con las tendencias eternamente antagónicas de íntegros y oportunistas, que tan áspera lucha riñen en su seno (1), puede, tal vez, asegurarse que la puerta de los hijos de San Ignacio sería la última a que llamaría el Sr. Ministro de Fomento (2).

Otro tanto cabe decir de la educación de las maestras de párvulos. La educación de la primera infancia pudo entregarse a las comunidades religiosas de mujeres, que ya la tienen a cargo en muchas

(1) Compárese, por ejemplo, la actitud de M. Mun y sus amigos en Francia, con la del *Osservatore Romano*, y la última e importantísima Encíclica de S. S. León XIII.

(2) Si es cierto que la Compañía ha rehusado para sus establecimientos docentes los «beneficios» de la asimilación que le ofrece el decreto sobre (es decir, *contra*) la libertad de enseñanza publicado por el Sr. Pidal, se podría ver en este hecho una señal más de la escasa cordialidad de relaciones que sostienen ambos grupos. En verdad, aquellos beneficios son harto dudosos, salvo para los Seminarios, fácilmente transformados en Institutos de segunda enseñanza. Aunque tal vez, de subsistir esas disposiciones, padecería a la larga el reclutamiento del clero: porque hoy, a muchos seminaristas que acaban la segunda enseñanza, la falta de validez académica de sus estudios contribuye quizá (dada la complejidad de los móviles humanos) a acentuar la inclinación a la carrera eclesiástica, reteniéndolos en el Seminario; y el decreto del Sr. Pidal tal vez diera ocasión a que la abandonasen los jóvenes de vocación dudosa y mal segura, con lo que nada perdería, en rigor, la Iglesia; pero de todos modos disminuiría el número de sus ministros. Sin embargo, aunque la asimilación ningún provecho traiga a los establecimientos docentes, ¿no han concluído los PP. Escolapios por resignarse a ella, con más o menos espontaneidad? Verdad es que, a no poner en juego toda clase de resortes, el natural deseo de los autores del decreto por verlo planteado, siquiera por meses, quizá se habría frustrado en este punto.

escuelas privadas y en algunas públicas de beneficencia, y, cuando menos, las Escuelas Normales para el magisterio de este sexo no han debido continuar encomendadas al personal laico y aun sospechoso de las Normales de maestros (1). Si esto no era posible, y si, por otra parte, las ideas del señor Pidal le impedían estudiar el modo de desenvolver lealmente la reforma, cuyos primeros lineamientos sentó el Sr. Albareda, valía más dejar como estaban las cosas, en vez de perturbarlas tan sin éxito para sus fines ni para cosa ninguna formal.

Impreso ya el anterior artículo de esta serie, un triste acontecimiento ha determinado el cambio de política que supone la entrada en el poder del Gobierno presidido por el Sr. Sagasta. Y como nadie osará pensar que este Gobierno, ni la digna persona que en su seno lleva la suprema dirección de la enseñanza pública, han de intentar sustraerse a deberes tan elementales como el de restablecer la legislación del partido liberal, inexcusable punto de partida para todo ulterior mejoramiento, puede darse por cumplido el más inmediato fin de estas observaciones, a saber: obtener la derogación de la contra-reforma del Sr. Pidal. Pero como importa

(1) Lo que en este sentido se ha podido intentar, v. gr., en el Colegio de la Unión (Aranjuez) no tiene la menor importancia.

todavía interesar a la opinión en el estudio de algunos problemas, sobre los cuales tal vez no hay suficiente luz en la gran masa de nuestro pueblo, conviene hacer de ellos una ligera indicación, para ultimar estas incoherentes reflexiones.

VI

Antes de concluir lo relativo al Patronato de las escuelas de párvulos, creado por el Sr. Albareda, se debe examinar brevemente ciertas apreciaciones del Sr. Pidal en el preámbulo de su decreto de 4 de julio: apreciaciones sobre todo extrañas en hombres y partidos, uno de cuyos timbres más honrosos es precisamente la constante censura con que en todas partes persiguen esta apoplética centralización creada por las monarquías absolutas y extremada por el liberalismo revolucionario de nuestros días, último grado (Dios mediante) del proceso de apretada condensación iniciado por el Renacimiento. «En el servicio de los grandes intereses de la Instrucción pública — dice el Sr. Pidal —, quizá más que en ningún otro ramo de la Administración (?) del Estado, urge llevar a cabo sana y prudente descentralización, para que, en el seno de una libertad», etcétera, etc. «Pero no consiste la descentralización en crear junto a un Ministerio una mera «oficina» que asuma por delegación todas las atribuciones ministeriales y aun algunas facultades ma-

yores que las del mismo Ministro.»—«Fundadas en tal criterio las atribuciones del Patronato general de párvulos, dieron por fruto la centralización mayor que se ha conocido en España en este ramo de enseñanza: pues, además de la desmedida jurisdicción de la Junta, quedó concentrado en ella el monopolio de formar el personal del Magisterio, expedir títulos y hacer nombramientos y destituciones de maestros de párvulos.»—«Para descentralizar con eficacia»—oigamos esta lección de derecho constitucional—«es principal condición respetar en sus legítimos derechos la iniciativa propia de todos los elementos de la vida social, secundando la acción del Municipio y de la provincia y de todos los intereses que vaya creando la iniciativa privada al amparo de una robusta organización legal de la libertad de enseñanza».

Hasta aquí, la parte teórica. La parte práctica consiste en dividir las escuelas públicas de párvulos, con infracción patente de la ley (1), en obligatorias y voluntarias, incluyendo entre éstas las de beneficencia; restablecer la oposición para las primeras y otorgar respecto de las otras la misma

(1) Artículo 97 de la ley de Instrucción pública; 45 de la provincial; 75 y 78 de la municipal, con multitud de decretos, reales órdenes y consultas del Consejo de Estado, todos los cuales consideran a las escuelas de beneficencia como públicas y mandan se rijan por la ley de Instrucción pública.—Sobre este punto, publicó *El Correo* de 4 de agosto de 1884 un excelente artículo, lleno de datos irrecusables.

facultad de proponer los nombramientos que tenía el antiguo Patronato, a las señoras que componen el nuevo; con la diferencia de que la propuesta, que antes se dirigía al Ministro, ahora se dirigiría a la Diputación o al Ayuntamiento, diferencia que puede bien llamarse imperceptible, ya que es sabido que la facultad de proponer es la más sustancial de cuantas intervienen en toda provisión de cargos.

Pero lo que ahora más importa examinar es el concepto de la descentralización que el decreto revela; o más bien, el preámbulo, cosa un poco distinta.

Desde que los excesos del moderno centralismo, llegado al apogeo en el primer imperio francés, provocaron por ley natural una reacción en sentido contrario, principalmente iniciada en Alemania, ha venido entendiéndose la descentralización, en medio de otros sentidos, en dos capitales: uno, para el cual «descentralizar» significa trasladar al municipio y la provincia funciones que antes desempeñaba el Estado (nacional); otro, que entiende bajo aquel nombre la emancipación de esas funciones y sus fines respecto de la acción oficial y política, tanto de unas como de otras esferas; favoreciendo, por el contrario, su constitución en organismos libres de la vida social. No hay para qué decir cuál de estas concepciones ha tenido que preceder en la historia moderna; entre nosotros, la enérgica lucha del antiguo partido progresista en pro de la descen-

tralización reclamaba, no sólo la autonomía más o menos completa de las instituciones locales en sus peculiares intereses, sino que descargase en ellas el Gobierno central ciertas atribuciones, a su entender más adecuadas a su índole que a las de éste. Hoy, por el contrario, las tendencias descentralizadoras siguen cada vez más el segundo camino: ora cuando exigen para el individuo y para las asociaciones voluntariamente formadas por él más ancha libertad de acción, ora cuando estimulan la creación, y aun restablecimiento, de una organización corporativa, con más profundo arraigo en las entrañas de la sociedad—al modo, por ejemplo, de las confesiones religiosas— e independientes de la tutela administrativa. A los economistas, que podrían llamarse clásicos u ortodoxos, discípulos del individualismo de Bastiat y de Spencer, se debe lo primero; a los creadores del nuevo liberalismo orgánico, lo segundo, con la más enérgica oposición al atomismo reinante y una tendencia acentuada a la restauración del principio corporativo de la Edad Media, torpemente triturado por la monarquía del Renacimiento y por las revoluciones que coronan su obra, en vez de haber protegido su gradual transformación y adaptación a las exigencias de las modernas nacionalidades.

Estas dos concepciones de la descentralización, la cuantitativa y la cualitativa—o sea la que se satisface con traer a los Estados menores, por decir-

lo así, las atribuciones del central, y la que aspira a libertar de unos y otros aquellos fines sociales que por su naturaleza no corresponden a las instituciones políticas y administrativas, mínimas o máximas - tienen su expresión en las doctrinas referentes a la organización de la enseñanza. La antigua idea de la descentralización, auxiliada por el espíritu de simetría gubernamental y burocrática, ha hecho de la instrucción primaria institución municipal; ha llevado la secundaria a la provincia y reservado a la superior los esplendores del Estado, que, sin embargo, rige y gobierna a todas.

La concepción, por el contrario, emancipadora, considerando que la educación y la enseñanza no son funciones del Estado central, ni del municipal, ni de la provincia, sino de la sociedad, aspira a restablecerlas con este carácter, reintegrándolas gradualmente a medida que van produciéndose las condiciones necesarias para disminuir su tutela, la cual, mientras tanto, confía, entre nosotros, al Gobierno de la nación, cuyos fines no tienen más ni menos enlace que los del municipio con aquél, pero cuyos medios de todas clases son muy superiores y cuya dominación es harto más suave. Todo maestro español preferirá, sin duda, depender, no ya del señor Pidal, persona discreta, inteligente e instruída, sino del más ignorante ministro de Fomento—y los ha habido buenos—antes que del alcalde y secretario de su aldea, quienes por razón de la cultura

usual en pueblos atrasados, guardan muy otros miramientos cuando no pueden proceder por sí y han menester recurrir a la intervención de los ministros; además de que siempre se dijo que *procul a Jove, procul a fulmine*.

Así, esta idea ha engendrado sucesivamente dos soluciones que corresponden a los dos momentos de su evolución: el individualista y el orgánico. En el primero de estos momentos, el problema de la libertad de enseñanza se ha traducido por derecho del individuo para hacer sus estudios cómo y donde quiera, con tal de que satisfaga en su día las condiciones que a la validez oficial de esos estudios imponga el Estado; derecho para fundar por sí, o asociado con otros, establecimientos de educación e instrucción de todas clases; derecho, por último—y en otro sentido—, del profesor público en los centros oficiales para ejercer su ministerio conforme a su conciencia, en cuanto a la doctrina, a la forma, al método. De aquí la aparición al lado de los institutos docentes del Estado de otros institutos, ya enteramente libres y privados, ya subvencionados por aquél o por las corporaciones locales. Estos centros libres (prescindiendo de los constituidos para servir de mero repaso y preparación para los exámenes oficiales) obedecen, por lo común, al deseo de dar una enseñanza distinta de la del Estado, ora ensayando sistemas y métodos de enseñanza, o cultivando estudios que no hallan cabida en los moldes más

o menos estrechos de aquél; ora aspirando a informar su educación bajo principios homogéneos, católicos o racionalistas, positivistas o metafísicos, políticos o sectarios; llegando de esta suerte cada doctrina, religión, tendencia, partido a organizar sus escuelas y Universidades, unas veces al lado, otras enfrente de las escuelas y Universidades oficiales.

En los pueblos donde a esa diversidad de centros sirven de base ideas religiosas o políticas se crea de este modo una enseñanza confesional, estrecha, de partido, que por la índole misma de su fundamento, divide al pueblo casi desde la cuna en castas enemigas, inspiradas de las dos especies más terribles de fanatismo, entre tantos como entristecen a la humanidad y la deshonoran. Así no es maravilla que el espectáculo de tales odios, de que tan crueles muestras dan naciones como Bélgica y Francia, haya contribuído a poner de relieve que esta solución del problema, aunque justa y medio de evitar mayores males, dista de ser completa, y que el ideal de la educación nacional, en la escuela primaria como en las Universidades, en la dirección de los párvulos como en la elevada indagación científica, es la neutralidad más rigurosa en cuantas esferas dividen y apasionan a los hombres, y la concentración de todas las fuerzas del maestro sobre lo que pudiera llamarse la formación del espíritu racional en el individuo. Esto es: que ha de procurar el proporcionado desenvolvimiento de todas sus energías

en tan alta esfera y con tan humano e imparcial sentido, que, cuando el curso natural de las cosas le vaya llevando hacia alguna solución de las que distinguen a los hombres en confesiones, partidos y escuelas, no por ello rompa la concordia que nace de la unidad de nuestro ser en todos; sino que afirme el espíritu común, que bien puede mantenerse por cima de las divisiones más profundas y considere a todas las tendencias, aun las más divergentes, como otras tantas fuerzas que, no obstante su mutuo exclusivismo y sépanlo o no, colaboran, cada a una a su modo y por sus medios peculiares, en el proceso constructivo de la obra y vida humanas.

Según este principio, la escuela debe ser neutral, como la educación en todos sus grados; no a la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo, que se encoge de hombros y confunde en el mismo desdén a cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento; ni con la escéptica tolerancia de Renan o de Spencer, fundada en la imposibilidad de saber cosa alguna de cierto; sino con la firme conciencia de que aun los más graves errores aportan su contingente de verdad, por densas que sean las tinieblas que la oscurecen. Y, salvando el respeto con que la ley ha de consagrar el derecho inviolable de cada individuo, comunión religiosa, científica, política o de otro género, para fundar instituciones especiales donde dirigir la educación y la enseñanza de sus alumnos en el sentido

más rigurosamente acorde con sus dogmas concretos, prefiere aquella concepción estimular esos otros centros que, poniendo la mira en lo más alto, procuran cultivar el ser común que informa la raíz, siempre viva y sana, de todas esas particulares direcciones. Rehusa de esta suerte descender a la esfera, ya más subordinada, donde éstas se contraponen, luchan y se enconan, evitando atrofiar aquel sentido de unidad, de respeto y concordia en el alma del niño, a quien todos debemos muy otra reverencia.

He aquí por qué, sin entender—¿hay que insistir en ello?—que coarte la ley en modo alguno la iniciativa de las fuerzas sectarias de que nacen las escuelas confesionales, las Universidades libre-pensadoras, los ateneos blancos o rojos, prefieren siempre aquellos otros organismos donde en fraternal alianza cooperan el mayor número posible de energías educadoras; cuando esta alianza se funda, no en la recíproca indiferencia y en el profundo menosprecio de su fin, sino en la idea común de éste, el generoso afán por realizarlo y el interés de cada cual en la obra solidaria de todos. He aquí por qué, también, al sistema latino de instituciones rivales, con su ardiente competencia, nada menos que educadora en verdad, de que dan ejemplo las facultades católicas de Francia o las Universidades belgas de Lovaina y Bruselas, prefiere el sistema germánico de los grandes centros abiertos a todas

las creencias y doctrinas, ora mantengan con el Estado algún vínculo, como las Universidades de Suiza o Alemania, ora constituyan corporaciones públicas, pero independientes, como las de Inglaterra, ora organismos propiamente privados, como muchas norte-americanas.

De todos estos sistemas, sin duda, el de las grandes corporaciones es el que mejor responde a su fin, como a los restantes fines sociales. No es, pues, extraño que el movimiento contemporáneo puede decirse que, en todas partes donde los centros universitarios han perdido por varias causas su antigua independencia, tiende a reclamar se les devuelva más o menos rápidamente; hasta el punto de que sólo allí donde la insuficiencia o la inercia de la enseñanza del Estado, o su carácter sospechoso para los católicos, librepensadores, etc., la hacen inaceptable a una parte mayor o menor de la nación, se complica este movimiento con otro paralelo, en el sentido de crear nuevos centros, ora de más enérgica vitalidad e impulso, ora más adecuados al espíritu de los partidos que los fundan (1). Pero, en unos como en otros pueblos, se va comprendiendo al cabo que la necesidad realmente apremiante no es multiplicar las Universidades, sino emancipar las

(1) Entre nosotros, las escuelas católicas, las protestantes, o las laicas, anti-católicas, corresponden a este segundo tipo; la Escuela de Institutrices, el Fomento de las Artes y la Institución Libre de Enseñanza, al primero.

que existen, restableciéndolas en su derecho; no la de crear centros libres, sino la de convertir en libres a los que sostiene el Estado. De aquí, entre muchos ejemplos, el cuestionario del malogrado M. Dumont, Director de enseñanza superior en Francia, sobre la conveniencia de restablecer las antiguas Universidades, y el movimiento italiano simbolizado en el proyecto del Ministro Bacelli (1).

No había aguardado Italia, sin embargo, a este proyecto para realizar un ensayo de autonomía en la enseñanza superior. Aunque prescindamos de las cuatro Universidades desde 1860 declaradas «libres»—Perusa, Urbino, Camerino y Ferrara—, como debe, en realidad, prescindirse, el Instituto de Florencia, establecido en 1872 y que es tal vez el más importante ejemplar de los estudios superiores en aquel país, ofrece una muestra del régimen intermedio para pasar de la centralización a la emancipación de la enseñanza pública y constituir sus centros, no como órganos del Estado, sino de la vida social. Un Consejo de administración, extraño al Cuerpo docente, sirve de vínculo entre éste y el Ministro, al cual propone el nombramiento de los profesores, es decir, que desempeña a un tiempo las funciones que en las Universidades alemanas se hallan distribuidas entre el Curador y el profesorado, y que éste ejerce por sí sólo en las inglesas.

(1) Ambos son de 1885.

Ejemplo el de Italia, tanto más interesante para nosotros cuanto que allí, como aquí, se intenta pasar del sistema burocrático al libre en las mismas instituciones oficiales, tomando el camino de una aproximación gradual al tipo de las Universidades alemanas (1), probablemente para llegar un día al de las inglesas o norte americanas, sin duda el más perfecto de todos (2). La situación de Italia es, pues, muy semejante a la nuestra.

Para esta emancipación, que entre nosotros tiene que andar más camino aún que en Francia misma — cuya centralización hemos tal vez exagerado to-

(1) No hay más que leer el proyecto Bacelli para convencerse de ello.—Es sabido que, al contrario del «previsor», «inteligente» y «patriótico» precepto de nuestra legislación de Instrucción pública (de la más absurda manera aplicada ahora por el Sr. Pidal nada menos que a la privada!), en Italia pueden los extranjeros ser profesores en los establecimientos oficiales, merced a lo cual han dado y dan lecciones en ellos muchos eminentes extranjeros, como Schiff, Moleschott, etc. El influjo de estos sabios, y quizá el de la misma dominación austriaca en el Véneto (pues no hay mal absoluto), ha familiarizado al espíritu italiano con la lengua, ciencia e instituciones germánicas y contribuido, no sólo a impulsar el maravilloso desarrollo de sus estudios (de que son ejemplo el Derecho penal, la Arqueología, la Psiquiatría, etcétera), sino a dirigir la corriente reformista, en punto a la organización de la enseñanza, en el sentido del tipo alemán. Verdad es que, en Italia, con todas sus turbaciones, luchas y amarguras, no se ha interrumpido un momento la tradición científica, incluso dentro de la Iglesia, viva allí en el espíritu nacional y entre nosotros víctima de la común y miserable ruina, moral y material.

(2) Con lo cual no se dice que no haya en su seno defectos que reformar, como se viene haciendo en Inglaterra, especialmente desde 1854.

davía (1)—se ofrecen, pues, dos caminos: o la devolución gradual de sus facultades naturales a las corporaciones docentes, o la constitución provisional de uno de estos órganos intermedios, como el del *Instituto* de Florencia, o el Patronato del *Colegio de Francia*; y en este último caso, el Consejo puede tener, ora un carácter meramente administrativo, ora a la vez administrativo y facultativo. Desde luego, se comprende que cada uno de estos procedimientos responde a un cierto estado de la sociedad y de la enseñanza.

Pero la alternativa entre estos dos caminos existe sólo tratándose de corporaciones; y las escuelas primarias, especialmente entre nosotros, para adoptar un término jurídico, o más bien sociológico, no son corporaciones, sino fundaciones, cuyos miembros se van desarrollando en la serie del tiempo; a cada momento de esta serie únicamente corresponde un individuo, que la representa.

Por esta constitución unipersonal de nuestra escuela primaria, ¿tendrá que vivir sometida a la perdurable tutela del Estado? ¿Será la primera educación la única exceptuada en el proceso de emancipación gradual para transformar las instituciones docentes, de oficiales y burocráticas en libres?

A este problema ha respondido en parte el instinto de los pueblos cultos, procurando construir

(1) V. gr., en el nombramiento del Profesorado, en la personalidad civil de las corporaciones, en su administración, etc., etc.

órganos corporativos, análogos a los ya citados, mediadores entre el Estado y la escuela e investidos de las atribuciones necesarias a su misión protectora. Los *managers, boards* y superintendentes de Inglaterra y los Estados Unidos, los Consejos departamentales y cantonales de Francia, los Comités escolares de Bélgica, los Consejos escolásticos de Italia, etc. etc., ofrecen diversos ejemplos de esta clase de instituciones.

Nuestras Juntas municipales y provinciales, en medio de su pésima organización, de su impotencia —sobre todo para el bien—, y más todavía del detestable personal que generalmente las componen, obedecen, sin embargo, a idéntico principio. La solución quizá más aceptable en su día, una vez fuertemente constituídas las Escuelas Normales y dotadas de la independencia que como corporaciones docentes les corresponda, será considerarlas como el verdadero centro superior de la educación primera en sus respectivas comarcas, incorporar a ellas las escuelas, someterlas a su dirección e inspección, como lo está la formación de los maestros, si ésta no ha de ser casi del todo inútil (1), y concen-

(1) Entre las *Conclusiones* presentadas al Congreso pedagógico de 1882 por la Institución Libre de Enseñanza, se pide (número VI) que el maestro conserve «la más íntima relación con la Escuela Normal, a la que deben corresponder su nombramiento y separación, recayendo siempre el primero en alumnos de la misma y no haciéndose nunca por oposición». — *Congreso nacional pedagógico*, pág. 357.

trar en sus manos las facultades que hoy pertenecen al Estado, consagrando su emancipación definitiva. Pero sin esa reorganización, en su actual condición, las Normales no podrían encargarse de semejantes funciones. Su reforma es, pues, obra que debe inmediatamente acometerse y principiarse, aunque su completa realización pide tiempo, mucho tiempo, si no se ha de burlar una vez más al país, improvisando, sin plan ni concierto, en la *Gaceta* reformas ostentosas, rápidas y simultáneas, para las cuales faltan por el momento los más indispensables factores, y que cerrarían la puerta largos años a la evolución gradual de tan importantes institutos. Entretanto, el camino para la emancipación de las escuelas respecto del Estado no es, en verdad, someterlas a los caciques de las localidades, ya directamente, ya por medio de juntas, sino ir constituyendo doquiera, y siempre en la medida de lo posible (1), corporaciones verdaderamente

(1) Sin tener para nada en cuenta el clamoreo de los partidarios de la descentralización *a la antigua*, que, por ejemplo, censuraban los proyectos del Gobierno de la República en 1873, reorganizando las Facultades de Filosofía y Ciencias en Madrid solamente, esperando, sin duda, que en este bendito y fértil suelo se hallarían en el acto por docenas profesores de estudios tan familiares entre nuestros científicos, como que por entonces discutían gran parte de ellos hasta el significado de los títulos de muchas enseñanzas, nuevas ciertamente entre nosotros, pero que ya a la sazón poseían una literatura inmensa y un puesto en todas las Universidades del mundo civilizado. Precisamente, la falta de aquella organización fué la sobra de confianza con que procedieron sus autores, los Sres. Chao y Uña—nombres que

protectoras, capaces de asumir una dirección, para la cual se muestran cada día más impotentes los Gobiernos.

Estos patronatos, si han de llenar su fin, necesitan ser entre nosotros facultativos, no meramente administrativos, nombrados libremente, no por razón de oficio, que ninguna garantía representa tocante a la idoneidad personal de sus titulares; tener la facultad de llenar sus vacantes y poseer las atribuciones pedagógicas y gubernativas necesarias. Reorganizadas, pues, las Normales, por corta que al principio sea la autonomía que les deje el Estado, ellas deberán asumir las facultades todas de los patronatos; la constitución gradual de éstos, descargando en ellos el Gobierno sus funciones, incluso el nombramiento y separación de los maestros, forma entretanto el primer término de la emancipación.

¿Comprenden ahora los autores de la contra-reforma del Sr. Pidal lo que de tal modo indican haber desconocido en su preámbulo? En ninguna esfera de la enseñanza primaria podía intentarse el ensayo de este sistema de su emancipación gradual como en la de los párvulos, donde la ley nada ha

quedarán unidos a la historia de nuestra reforma pedagógica—, al imaginar que habría sido posible constituir, no diez Facultades de cada orden, como querían algunos, o tres, según se limitaban a pedir los más modestos, mas ni siquiera las únicas que en Madrid establecían.

establecido que a él se oponga, y donde, por el corto número de escuelas que, desgraciadamente, abraza todavía, es fácil llevar de frente con este problema el de la formación del nuevo magisterio, de mucha mayor trascendencia que el problema de la organización. Los vínculos que entre el Patronato y la Normal Central de Maestras (a cuya reorganización tan extraordinario impulso dió el Sr. Albareda) deberían haber abierto los ojos a los consejeros del Sr. Pidal sobre el porvenir de esta reforma.

Se concibe que, sin embargo, ni la emancipación de la enseñanza, hasta convertirla en función social, ni este procedimiento para conseguirla, sean del agrado de la gran masa de nuestros políticos, por más que no es fácil resignarse a ver también fundirse y absorberse en esa masa al Sr. Pidal y a las personas que representan ideas un tanto distintas de la del liberalismo antiguo, centralista y revolucionario, y que tan acertadas cosas, que habría envidiado el P. Ríess (si un jesuíta pudiera tener envidia), han dicho siempre contra el despotismo general del Estado moderno—cuando se hallaba en otras manos—, y en particular en la enseñanza. Pero hablar de «centralización», llamar al Patronato del Sr. Albareda una «oficina» y cometer errores semejantes, es falta que responde, no a una oposición de principios, sino a cierta cortedad de vista, que, sea dicho sin ofensa de nadie, es lo que principalmente se echa de ver en los proyectos del

Sr. Pidal, desde el decreto sobre (o contra) la educación de los párvulos, al proyecto de segunda enseñanza, nonnato por fortuna, y cuyo chusco preámbulo nunca habría llevado a la Academia al respetable escritor que lo firma.

(1885).



EL DECRETO DE SEGUNDA ENSEÑANZA (1)

Cortésmente invitado por *El Globo* a dar opinión acerca del último decreto modificando la enseñanza secundaria, me limitaré a su apreciación general, sin entrar en el pormenor y prescindiendo de las cuestiones legales que envuelve.

I

Es deplorable la vertiginosa inestabilidad de nuestra legislación sobre segunda enseñanza en estos últimos tiempos, prueba, sin duda, de general descontento por su estado, de inseguridad en cuanto al remedio.

En 1893, el Sr. Moret formuló un plan, que discutió con cierto detenimiento el Consejo de Instrucción pública; a su sucesor, el Sr. Groizard, ya no le pareció bien, y publicó otro; el Sr. Puigcerver lo rehizo; el Sr. Bosch lo derogó; el Sr. Gamazo decretó uno nuevo, y ahora, el Sr. Marqués de Pidal

(1) Este artículo, tan lleno de observaciones críticas de completa actualidad, fué publicado en el número de *El Globo* correspondiente al 10 de julio de 1899.

aporta el suyo, sin que haya motivo razonable para creer que éste va a ser mucho más duradero. Nuestra indiferencia y desorientación en estas cosas no han dejado consolidarse entre nosotros, incluso en el Profesorado, una solución algo firme. En vez de continuar esta desasosegada puja de tentativas más o menos impremeditadas y contradictorias, parece que se podría recomendar otro procedimiento, seguido por más avisadas naciones, y que es — bien lo vemos — menos dilatorio: abrir una información pública, o, si se quiere, continuar la que inició el señor Vincenti en el tomo que dió a la luz siendo director de Instrucción en 1894, pero extendiéndola, no sólo al Profesorado y a las Corporaciones oficiales, sino a otros muchos órdenes, y debiendo dirigirla una Comisión técnica, donde se asocien las principales tendencias, por radicales y heterogéneas que fuesen.

Así reunidos (de dentro y de fuera de España) los elementos de juicio necesarios, acaso se lograría renovar la dura costra de la opinión e interesarla en el problema, para que, algo mejor enterada, prestase simpatía a alguna solución.

Por descontado que ésta tendría que ser una resultante de concordia que afirmase los puntos comunes y más arraigados ya en el espíritu moderno, y aplazase con temperamentos de prudencia los más controvertidos, renunciando *lealmente* (con las naturales reservas de la conciencia personal, libre

para propagar otras doctrinas) a todo cuanto puede contribuir — sobre todo en gente pasional y subalterna— a ahondar la división de los espíritus en vez de pacificarlos y reconciliarlos en la obra común de la educación nacional; obra que, como todas las de este género, está (debe estar, quiero decir) fuera y por cima del encono perturbador de los partidos.

Sin esto, toda solución es hoy prematura, impopular y sin raíces... salvo una: la que permitiese hacer bachilleres a los diez años.

II

En la obra del Sr. Marqués de Pidal hay que aplaudir muchas cosas. Por ejemplo: la sensata prolongación de los estudios a siete cursos, empresa heroica de estos tiempos y a que ninguno de sus predecesores se había atrevido, arredrados ante el necio clamoreo de las familias, clamoreo que cesaría, a la larga, si ellas viesan por este camino otros resultados en sus hijos que los que ven ahora. Por desgracia, no cabe esperar de la última reforma tan grata conversión. De plantearse, nuestros bachilleres saldrán un poco menos jóvenes que hoy, pero no mucho más cultos y educados, máxime entrando en el Instituto con el mísero bagaje que se les va a pedir a su ingreso (poco más que leer, escribir y contar).

Es de celebrar asimismo la extensión de todas las asignaturas a dos o más cursos—cosa bastante distinta, por cierto, del sistema cíclico (o como quiera el Sr. Ministro llamarlo). Merece aplauso también que se haya conservado la unidad del programa de estudios, sin bifurcación total ni parcial; pues ésta no podría comenzar sino después de un período suficiente para despertar en el joven siquiera un comienzo de orientación profesional, o sea, al cabo de estos seis o siete años. Pero aquí ya hay que establecer ciertas reservas. En primer lugar, se adopta exclusivamente la enseñanza clásica en su forma más vieja, combatida e inaceptable—casi la que dió a sus liceos Napoleón I—, a cuyas razones se parecen bastante, por desgracia, algunas de las alegadas por el Sr. Ministro en su defensa, o sea, la que toma por base el Latín y las Matemáticas, concentrando—en el sentido técnico de la palabra— todas las antiguas «Humanidades», y añadiendo una Geografía superficial, una Historia más superficial todavía, y atenuando el sentido literario del plan con unas ciencias físico-químicas sin laboratorio y una Historia Natural teórica, y en que por poco el autor de los programas retrocede hasta Dioscórides o Plinio.

Esto cuando todos los pueblos van poco a poco gravitando hacia la llamada enseñanza «moderna» o «realista», sea ampliando la clásica, sea asemejando los derechos de ambas, sea fundiéndolas. Y es

natural. La enseñanza moderna no aventaja a la antigua—como a veces se dice—por ser experimental, pues toda enseñanza puede y debe serlo a su modo y medida, ni por tener carácter «técnico» industrial, de aplicación a determinadas profesiones, cosa ajena a todo período de educación general, sino por ser la que ofrece la única cultura realmente completa, las «Humanidades» verdaderas, las que ponen en contacto con los problemas reales de la vida, incluso los del pasado (v. gr.: sustituyendo la historia interna y de la civilización a la cronología de reyes y batallas, malamente llamada política), considerando que la formación ideal del espíritu, la salud moral y física de la juventud, tiene otras fuentes que las meramente literarias, y que, aun en la literatura, es harto menos íntima y viva nuestra relación con Virgilio que con Dante, con Shakespeare o con Goethe.

III

Salvo los puntos señalados, y especialmente el acierto en aumentar la duración del bachillerato, novedad sobre cuya importancia toda insistencia es poca, y que ojalá se salve de la ruina que probablemente amenaza al nuevo plan, éste no acomete ninguna de las cuestiones de entidad de la segunda enseñanza. El Sr. Ministro lo ha reconocido sinceramente en el Senado, dando por razón que «no estaban maduras», aunque muchas de ellas habían sido

planteadas por los Sres. Moret y Groizard, y olvidando que exactamente lo propio podría haber pensado, dicho y hecho respecto del programa de estudios. Pero con una diferencia: que de todos los puntos de alguna gravedad en la enseñanza secundaria, este del programa es hoy el menos importante, por limitarse al elemento puramente intelectual, cuando el mundo entero clama por una educación que enseñe al joven a vivir, que lo lleve a la acción civil y humana, no a la contemplación sentimental e inerte; que haga hombres, no dilettautes, y meta en cintura al intelectualismo, destronado.

Sobre que el programa es sólo un tema para el trabajo, con el cual, según sea éste, se pueden hacer, casi a voluntad, imbéciles, loros o personas. Todo estriba en la calidad y sentido con que nos ponemos a ello, para dar a este tema vida o muerte. Y de esta calidad, es decir, de la organización del trabajo, de aquello en que consista que un régimen dado de enseñanza sirva para otra cosa que para rellenar las sesiones de Cortes, y pueda contribuir, con otras muchas fuerzas y elementos, a que fermente el fondo de la educación nacional, nada hay en el nuevo decreto. Y esto sí que era lo apremiante; en ello está el valor real de la segunda enseñanza, gravemente amenazada en todas partes de verse sustituida en más o menos tiempo (y con ventaja) por la enseñanza primaria, si no entra con resolución en el camino que le vienen indicando, sobre

todo, Inglaterra y Norte América, cada una a su manera. Nada dice, en efecto, de métodos realistas; sigue el verbalismo prehistórico.

Nada de división de las clases numerosas; siguen las hordas de oyentes. Nada de cultivo de la reflexión personal; sigue el memorismo psitacista. Nada de despertar el amor al trabajo; sigue la mortal indiferencia por saber o ignorar, y siguen la corruptora farsa del examen, y el morboso afán por «sacar nota», y la supersticiosa reverencia a la letra de molde, creyendo ingenuamente que el mal de los textos está en los «abusos» y que es fácil cortarlos. Nada de enseñanza de laboratorio, de colecciones, de excursiones, de cuanto puede responder a una preocupación sincera—que no puede por menos de existir en el Ministro, como existe hoy en todo el mundo—por dar a la enseñanza condiciones de solidez y formalidad, según piden un día y otro día los profesores y los padres que quieren y saben serlo.

Para todo esto, el problema del personal es de honda transcendencia. ¿Qué hace en esto el decreto? ¿Crea un Centro para la formación pedagógica del Profesorado futuro (como lo tiene el Magisterio primario) y para favorecer la difusión y adopción de los nuevos métodos en el actual, en aquella parte, al menos, que busca honradamente el mejor modo de servir a su Patria, sin creerse perfecta y cristalizada, hasta la eternidad, desde el día en que el favor o la oposición, sueltos o combinados, les

empinaron a la infalible cátedra? ¿Promete enviar profesores y alumnos a estudiar y aprender muchas cosas —con la modestia que tan bien cuadra a nuestro estado— en los pueblos donde se las sabe y se las enseña? ¿O va a llamar al Profesorado a los extranjeros, que es el método acaso preferible para el Ministro, según ciertas declaraciones suyas (que, ciertamente, le honran), como se hizo a fines del siglo pasado entre nosotros, aunque con escaso éxito?

IV

Viniendo ahora a otros órdenes que al puramente intelectual y del estudio, muestra igual indiferencia el decreto.

Para nada, por ejemplo, se advierte que ponga mano en la educación moral, en la formación del sentido ético de la vida, de la conciencia y la conducta, cosas tan bajas hoy entre nosotros, donde pocos signos advertirá, aun el más optimista, de la enérgica reacción favorable que en esto se opera más y más cada día en otras naciones. Inglaterra, Suiza, Alemania asocian en ellas este movimiento de todas las fuerzas sociales, subordinando a un ideal común de redención moral sus diferencias políticas, económicas, de creencia, de clase, que nadie se atreve a envenenar con imbécil rencor temerario.

No pensará, en verdad, el Sr. Ministro suplir

este vacío con la enseñanza confesional de la Religión, que en general es muy otra cosa, y que—según ya ha reconocido en sus discursos—aquí es tan solo una asignatura más (y esto para los que voluntariamente la acepten), asignatura sin valor alguno interno para la edificación del espíritu, como lo ha acreditado una experiencia suficiente, desde que, en 1895, debimos a la acendrada piedad del partido liberal su restablecimiento.

Mirando a otro lado, tampoco ha creído «maduro» el Sr. Ministro el problema de la llamada educación física, a partir de la higiene de los locales y del trabajo, la inspección médica, los ejercicios y deportes, las cantinas, los viajes y colonias, hasta los trabajos manuales. Sobre esto hay una disposición en el decreto: suprime la obligación de la gimnasia y el dibujo, necesitados ambos de transformación urgentísima, sobre todo la primera, en vez de dejarlos como están y declararlos voluntarios.

No hay que decir hasta qué punto se enlazan algunos de estos medios, cuya función es múltiple, como, en otro concepto, el dibujo con la educación estética de la juventud, según cada edad la va pidiendo, desde las diversiones más elementales al juego representativo, al goce de la Naturaleza, de la vida, de la energía, del esfuerzo y a la renovación de estos goces por el Arte. Hay que enseñar a la juventud a divertirse de otro modo que en el café, en los toros y la crápula.

Otra función importante de este y de todos los grados de la educación general es la de poner al joven en condición de poder cuanto antes bastarse a sí mismo, en lugar de seguir como hasta aquí, capacitándolo para empleado y empleado vergonzante. No pide esto la inclusión en la segunda enseñanza del aprendizaje de profesiones y oficios, pero sí una orientación en su régimen que ayude a la formación del carácter, al hábito del trabajo conienzudo, al tacto para dominar las dificultades, a la serenidad en la lucha, a la aptitud para valerse por sí, a la iniciativa personal, al vigor del alma y cuerpo, que dan tal relieve a la educación inglesa y que se hermanan con las cualidades más nobles del espíritu.

Verdad es que nada tampoco se hace para poner la segunda enseñanza al alcance de los pobres, siguiendo, por el contrario, la concepción vulgar hoy día (no la de la Edad Media, por cierto), que la considera como una educación privilegiada, exclusivamente para la burguesía (aunque, eso sí, pagada para ella por todos), lo cual siempre es grave, y en el estado actual de las luchas de clase, gravísimo.

Estas y otras muchas cosas parecían tan maduras las más y todas ellas harto más importantes que los remiendos del programa, sin poderse alegar razones sólidas para esta nueva perturbación que sumar a las anteriores, como si la reforma, a tales proporciones reducida, fuese cosa urgentísima y

poco menos que de vida y muerte; como si de ella dependiese la salvación de un pueblo casi en estado agónico. Sin pedantería, y sin ofensa de nadie, y menos de un Ministro que ha revelado no ser extraño ciertamente a tan complejos problemas, puede decirse que el mayor defecto de la reforma es su insignificancia.

La pretensión de que disminuyendo las ciencias, suprimiendo, por ejemplo, el Dibujo obligatorio, el Derecho usual y la Economía—cosas que, por lo visto, nada tocan a la cultura contemporánea—, y cargando la mano en la Historia Sagrada y el Latín se rehaga la enseñanza y se toque un ápice a la educación nacional, parece una broma siniestra y arguye un optimismo, una precipitación, una confianza impropios del momento.

Sin duda que algunas de estas cosas las podrían y deberían hacer los claustros. Pero mientras el Estado intervenga en la enseñanza, aquéllos pedirán siempre a los Gobiernos, cuando menos, auxilio. Y el decreto ciertamente no va en la dirección de aumentar la autonomía de estas Corporaciones, sino de mantener el riguroso celo de la burocracia reinante, que por nada del mundo se dejará arrancar la más miserable de esas facultades «tutelares», que para bien de la sociedad, de la enseñanza y aun del Profesorado, cargan sobre la acreditada sabiduría administrativa. En cuanto al nuevo aumento de la intervención gubernamental, restrin-

giendo la libertad del cuerpo docente mediante textos, programas, etc., no tiene importancia práctica alguna, ni modificará el actual estado de cosas en lo que tiene de malo ni de bueno.

V

Otro problema a que tocar era el de la relación entre la primera y la segunda enseñanza; relación tanto más importante cuanto que aquélla, con ser entre nosotros como las demás, es, sin embargo, la más sólida; no porque su personal sea de otra raza, sino en virtud de una tradición y organización más educativas.

Y, precisamente, la única vez que en el decreto se las pone en contacto en el programa de ingreso es para dislocar su natural relación.

Las razones alegadas son dos: una, que las nociones de Geometría y Dibujo, de Geografía e Historia, de Física y de Historia Natural, de Agricultura, Industria y Comercio, «recargan excesiva e innecesariamente el trabajo de los alumnos» (razón que pudo servir para suprimirlas también en la segunda enseñanza); otra, que son pocas las escuelas superiores oficiales donde estudiarlas, cuando es sabido que, hoy por hoy, la gran mayoría de los alumnos del Instituto no proceden de las escuelas públicas, y que, además, en gran número de las elementales, sobre todo en los pueblos de impor-

tancia, existe, aunque sin sanción oficial, la enseñanza llamada *ampliada*, en que se suele enseñar casi todo aquello.

No está bien nuestra primera enseñanza; pero buena andaría si a los diez años sus alumnos no supiesen más que leer, escribir y contar, un poco de Gramática y el Catecismo—que, por lo visto, no les recarga de trabajo.

Parecía natural, por el contrario, que la segunda enseñanza se enlazara en continuidad con la primaria superior, en vez de dar un salto atrás y unirla con la elemental en su forma que diríamos más rural, deficiente y miserable, declarando que todo lo que pase de aquí es un recargo innecesario, excesivo y como de lujo, y obligando a los Institutos a seguir tomando tan bajo su punto de partida.

VI

A este concepto disminuído de la primera enseñanza responde cumplidamente el actual presupuesto. En él no sólo no se introduce mejora alguna, ni se lleva al Estado su sostenimiento, ni se procura aumentar el número de escuelas, ni la dotación de los maestros de a 20 céntimos diarios, sino que ni siquiera se compromete la nación a pagar la escandalosa deuda que nos avergüenza ante los pueblos cultos. ¡Qué contraste con los aumentos en los gastos militares, hijos de la servil adulación en que

todos nuestros partidos rivalizan para con estas clases, unos, porque esperan que contengan al carlismo; otros, que les hagan la revolución, y otros, que se estén quietas!

Y esto a raíz de la experiencia que de ellas hemos hecho, o más bien de toda nuestra sociedad, cuando es notorio que cuanto hemos perdido lo hemos perdido por nuestra incapacidad, por la ineptitud de nuestras clases militares y civiles, de las clases gobernantes que podía dar de sí un pueblo de analfabetos.

Se comprende sin dificultad la lucha del Ministro de Fomento con el de Hacienda; la amargura de una persona formal y culta como el Sr. Marqués de Pidal, penetrada de nobles deseos, que quisiera que esta amada y pobre España pudiese volver a entrar un día con honor en la historia del mundo, al verse impotente para poner remedio a nuestro angustioso estado. Por fortuna, estos cargos no son como el de soldado raso, obligatorios, y pueden bien quedar en el arroyo para que los recoja el primer advenedizo ignorante y sin escrúpulos.

Nuestra catástrofe no es del año 98. Lo que en éste ha pasado es señal, y no más, de una disolución espiritual y material que viene de muy lejos, que ha seguido por bajo de las apariencias de una vida civil y moderna, y que ahora, por las grietas sangrientas de la piel, ha salido a la superficie, para que se enteren aún los más obtusos.

El hecho de no enterarse ni querer enterar los que se las dan de avisados dice bien cuánta es nuestra postración, digna heredera del antiguo régimen, y el fondo a que hemos caído. De él se puede salir de muchos modos. Pongo por caso el de Polonia...

Las anteriores observaciones podrán ser o no acertadas; pero es probable que todos reconocerán que están hechas, no desde el punto de vista radical de un «krausista», miembro impenitente de la Institución Libre de Enseñanza, etc., etc., sino del de la experiencia y el sentido común y de las ideas que hoy reinan en los pueblos civilizados, y en que el propio decreto aspira con razón a apoyarse.

(1899).

LA CIRCULAR SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA ⁽¹⁾

Menos limitada ha sido la actividad del Ministerio de Fomento, al cual pertenece, en rigor, el primer lugar ahora en punto a la obra de reformista del nuevo Gabinete. La circular del 3 (*Gaceta* del 4) a los Rectores, sobre Instrucción pública, ha sido sin disputa la disposición más acentuada en este sentido que ha publicado el actual Ministerio. La circular deroga la del Sr. Marqués de Orovio, dictada en 26 de febrero de 1875, y que, junto con el decreto sobre textos y programas, de la misma fecha, dió origen a la célebre cuestión universitaria; anuncia el propósito de llevar a las Cortes la derogación de este último, convertido hoy en ley, y encarga a los rectores «que favorezcan la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún

(1) Fragmento de una «Crónica legislativa», de las que publicaba el Fundador en la *Revista de Legislación y Jurisprudencia* hacia los años 1880-81. El sumario de esta crónica era: La reforma del Código mercantil.—El Principado de Asturias.—La circular sobre Instrucción pública.

concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común a todos los ciudadanos.» Por último, dispone que los profesores destituidos, suspensos y dimisionarios con ocasión del mencionado decreto y circular vuelvan a ocupar en el Profesorado los puestos que legítimamente les corresponden.

Prescindiendo de examinar este último punto, que se refiere a las personas, y atendiendo tan sólo a la proclamación de principios, la parte más importante de todo este notable documento, se comprende que haya excitado y preocupado vivamente a la opinión. Desde el memorable decreto del Gobierno provisional, de 21 de octubre de 1868, que consagró la libertad de enseñanza y la inviolabilidad del Magisterio, no ha emanado de los Poderes públicos una explicación más explícita, justa y sensata acerca de tan vitales problemas. Las disposiciones del Gobierno del Sr. Cánovas del Castillo, inspiradas, sin duda, en los mejores deseos, habían intentado someter la enseñanza a los intereses de una determinada situación política. Comenzaron por declarar que la Universidad debía atenerse a un triple dogma religioso, político y social, dejando de ser el centro neutral de la educación y la cultura nacionales, que, dentro de ella, como en el seno de la sociedad toda, no puede engendrarse por la acción de

una sola fuerza intelectual, sino por la honrada cooperación y legítimo influjo de todas las doctrinas, tendencias y opiniones, para trasformarse en una corporación de hombres sin personalidad, cuyo espíritu y cuyas enseñanzas deberían modificarse de tiempo en tiempo a compás de las formas del Estado y de los principios fundamentales de su régimen. Por fortuna, era imposible que esta pretensión se lograse—común destino de toda utopía subversiva—, y vino a reducirse a una mera declaración teórica, que sólo sirvió para perturbar el Magisterio público, ofender su dignidad e independencia y apartar de sus cátedras, no a todos los profesores disidentes, llámense liberales, racionalistas, republicanos, krausistas, carlistas, socialistas, materialistas, etc.—¡a Dios gracias!—, sino a un limitado número de entre ellos. No hace muchos meses, el Sr. Conde de Toreno—autoridad, probablemente más fidedigna en esta materia que en punto a legislación comparada de instrucción pública—lamentaba, en el seno de la Academia de Ciencias Morales, la multitud de maestros que aun quedan en nuestro Profesorado oficial contaminados, a su entender, de errores y herejía. He aquí de qué ha servido tanto celo, tanta declamación en nombre de la fe del Estado, de la sociedad, de la familia; tanto conflicto y tantas amarguras como el Sr. Cánovas y su Gobierno se han visto estrechados a sufrir un día y otro en obsequio de los que, de buena fe, pero

con inexperiencia notoria, juzgaban verdaderos intereses de la patria.

La utopía que en vano pugnaba por imperar en este orden pretendía cohonestar su exclusivismo hipotético con la libertad de la enseñanza privada, y el jurado de examen para sus alumnos. «El Estado—decía—es, entre nosotros, católico, monárquico y dinástico: católica, monárquica y dinástica debe ser la enseñanza por él sostenida y remunerada; ¿acaso no queda a las opiniones disidentes enteramente abierto el campo de la enseñanza libre?» Pero prescindiendo de si las trabas e ineficacia académica de los estudios privados en la actualidad (trabas que el Sr. Conde de Toreno juzga con una severidad que no cabe exceder) les permiten verdaderamente desenvolverse con ese supuesto paralelismo e independencia respecto de la enseñanza pública, para lograr lo cual no hay más sistema práctico que el de Inglaterra, ahora enseñado en Bélgica con éxito, ¿dónde hay más peregrino empeño que éste de ir conformando la enseñanza oficial a las vicisitudes de la vida política? Siempre sería injusto: ya que la posición de la enseñanza tocante a las transformaciones del Estado, y recíprocamente, debería ser la de una neutralidad respetuosa, conservándose aquélla siempre ajena a vicisitudes que en nada alteran la verdad científica, ni, por tanto, su investigación y exposición. ¡Pero qué pensar de esa utopía perpetuamente relegada a la región de los en-

sueños, en tiempos y pueblos sumidos todavía en el vertiginoso torbellino de las revoluciones! ¡Cómo atribuir crédito alguno a un sistema que llevaría al profesor, v. gr., de derecho político—según ha notado un publicista—a declarar sucesivamente inmejorables la monarquía y la república, la revolución y la restauración, y la serie entera, poco edificante, de nuestras efímeras Constituciones! ¡Donosa manera de educar y adoctrinar la juventud! Más valdría, y sería más decente para el Profesorado, declarar vacantes todas las cátedras, como cargos políticos y de confianza, a cada cambio de Gobierno. Después de todo, ¿por qué han de sustraerse unos cuantos centenares de destinos a la ley común española que manda remover el personal en estos casos, desde los empleados más conspicuos hasta los estanqueros, administradores de lotería, escribientes, ordenanzas y otros funcionarios de cuyas opiniones depende la solución de los más graves problemas políticos?

(1880).

PROBLEMAS DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

I

Tal vez en ningún grado de la educación y la enseñanza es tan honda la perturbación en nuestro tiempo como en el de la llamada «secundaria». La primaria va reorganizándose lentamente sobre bases que adquieren de día en día más universal asentimiento: en medio de las mayores y más apasionadas divergencias, la pedagogía contemporánea parece haber llegado a construir un sistema de conceptos neutral y común, sustraído en su núcleo fundamental a aquellas divergencias. Muy otro, cierto, es el estado de la enseñanza «superior». Ni sus fines, escindidos entre lo profesional y lo científico—valiéndonos de los impropios términos al uso—, ni su organización exterior, ni su vida interna, ni sus métodos, se hallan fuera de duda en sus primeros lineamientos siquiera. Pero la situación de la segunda enseñanza es mucho más grave, porque en ella hoy no se trata de saber qué y cómo ha de ser,

sino si ha de ser o no: cuestión que, sin dogmatismo, puede afirmarse que no existe al presente en los otros dos órdenes.

En cuanto a la denominada enseñanza «técnica», o sea, la del comercio y las aplicaciones de la ciencia de la naturaleza, no será, sin duda, nuestro siglo quien la olvide.

Nace esta situación de la historia de la segunda enseñanza. Desde que la complicación gradual de las distintas funciones en las sociedades llegó a hacer necesaria la diferenciación de órganos específicos adecuados a cada una de ellas, puede señalarse el germen y rudimentario desarrollo de la enseñanza primaria; esto es, de una acción más o menos intencional, reflexiva y artística, para preparar a la vida las nuevas generaciones. Tiene efecto esta preparación general mediante un doble proceso: por una parte, la trasmisión, más pasiva y mecánica al principio, más libre y orgánica después, de la herencia intelectual y moral de sus ascendientes, que completa la obra de la herencia inmediata psico-fisiológica; por otra, la dirección de la actividad de esas nuevas generaciones en el conjunto de sus facultades. — Cuando, en un grado superior del desarrollo histórico, aparecen ya diferenciados asimismo los órganos del cultivo e indagación de la ciencia, que reduce a concepto, depura, rectifica y contrasta las representaciones del sentido común, las construye en un todo y las va

infiltrando gradualmente por los diversos estratos del espíritu social, parece ya constituirse algo semejante también a lo que han de ser luego los tipos superiores de la enseñanza.—Y si atendemos, por último, a otra esfera distinta de la educación, la profesional, o especial, vemos que toda diversificación de funciones en el trabajo social va acompañada siempre de una preparación, un aprendizaje, que pudiera decirse, adecuado, respectivamente, a esas funciones.

De estos varios órdenes, la enseñanza primaria merece verdaderamente su nombre: es primaria, lógica y cronológicamente; como quiera que de su seno mismo es de donde van brotando todas las manifestaciones superiores de la vida humana, imposibles sin ella. Harto lo muestran en cada tiempo la ciencia, la industria, la religión, el arte, la política y demás productos sociales, que surgen y se desenvuelven en consonancia con las condiciones de lo que podríamos llamar la cultura elemental, general, comunísima, que les sirve de base; por más que a su vez todas ellas reobren para modificar esa misma cultura. Los grandes filósofos y científicos, como en general los grandes hombres en todos los órdenes de la vida, vienen a ser centros de condensación y superior transformación ideal de las energías que el medio les suministra. La aparición de un Kant, como de un Miguel Ángel, son síntomas de un estado del espíritu social

que las engendra: un Newton—dice Spencer—no ha podido nacer hotentote.

Entre la enseñanza elemental y la superior, ¿hay puesto para la secundaria? ¿No es ésta una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermedia respecto de las otras?

Algunas veces se ha intentado definir los grados de la enseñanza por relación a las edades a que se presume corresponden. Así se ha dicho que la primaria es propia de la niñez; la secundaria, de la adolescencia, y la superior, de la juventud; y que los procedimientos y aun el programa mismo de cada uno de estos grados debieran guardar consonancia con las facultades que sucesivamente van apareciendo y predominan en cada una de aquéllas. Acaso ésta sea la única característica bien determinada entre todas las que se suelen exponer respecto de dicho período de la educación. Y sin duda, bastaría a darle un fundamento legítimo, si la base en que a su vez descansa—la supuesta correspondencia entre este grado y la edad adolescente—no estuviese desmentida en todos aquellos pueblos que dirigen la civilización moderna, y en los cuales se acaba la instrucción secundaria a la edad próximamente a que en España se sale de las Universidades. Sólo entre nosotros, donde la edad escolar primaria es tan sumamente corta (desde los siete a los nueve años en la práctica, aunque desde los

seis oficialmente), y tan reducida la duración de la segunda enseñanza (que en algunos pueblos llega hasta a ser doble de la nuestra), guardan cierta relación esos dos términos; y no es ciertamente el ejemplo para recomendado. Dudoso es, con efecto, que la organización y la terminación prematura de este ciclo de estudios, tal como aquí se halla constituido, encuentre hoy un solo defensor, aun entre las personas más apartadas de la atención a los problemas pedagógicos, pero que en su experiencia y sensatez hallan apoyo suficiente para la continua reprobación de semejante orden de cosas.

Las demás concepciones de la enseñanza secundaria son hartamente menos admisibles aún.

Pretender, por ejemplo, considerarla como una mera preparación para otros grados superiores, disolviendo así toda su propia sustantiva importancia, es además tan inexacto, cuanto que, por lo común, ningún sistema de segunda enseñanza, entre los varios adoptados, sirve a este fin extrínseco sino (a lo sumo) en una o dos direcciones. Entre nosotros, casi puede decirse que no conduce directa e inmediatamente a ningún orden superior. Las Academias que disponen para el ingreso en los estudios de ingeniería y otros análogos, los años preparatorios para las Facultades, son, en realidad, un nuevo grado de enseñanza con carácter propio, salvo quizá en Filosofía y Letras y en Ciencias. Y es natural que así ocurra. Sin entrar a discutir, por el mo-

mento, esta grave cuestión de los años preparatorios para las Facultades, y aun para los demás centros docentes, cabe anticipar una observación, que en todas partes parece que se va imponiendo a los ánimos: la de que tal vez sea imposible reunir en una preparación común a alumnos que han de entrar en diversas carreras, aunque sean muy análogas. El futuro ingeniero mecánico necesitará otra cantidad y calidad de matemáticas que el médico; ambos, otras que el astrónomo; y aun dentro de la ingeniería, la geometría, por ejemplo, del ceramista o del tintorero es dudoso pueda servir al arquitecto, o al constructor de puentes o de máquinas, por más que a veces (especialmente en Francia y, a imitación natural de Francia, entre nosotros) se haya exagerado la preparación matemática de alguna de estas especialidades en términos que hoy comienzan a parecer generalmente inadmisibles, y con detrimento de otros estudios y de una práctica profesional, proscrita en mal hora con cierto desdén aristocrático. Verdad es que en muchos países, no sólo en el nuestro, la organización de las prácticas profesionales, en las más de las carreras, está casi en su infancia; pudiendo presentarse pocos ejemplos que rivalicen con el de la medicina, donde circunstancias muy complejas y el justo recelo de perder la salud o la vida han impuesto desde hace largo tiempo la clínica, como van imponiendo poco a poco la patología y la terapéutica comparadas, esa «me-

dicina comparativa», de que donosamente se burlan tantos ignorantes.

Otra concepción de la segunda enseñanza, y hoy muy en boga a la verdad, la considera destinada a formar la cultura general superior de las clases medias: a completar «la educación de la burguesía», como se dice, y como ha llamado a un libro muy importante sobre el asunto su autor, M. Maneuvrier (1).

Desde luego, este concepto descansa en un hecho en parte incuestionable, pero negativo: que las clases populares, obreras, o para hablar con más propiedad, los pobres, con raras excepciones, no van a la segunda enseñanza. Pero como las clases acomodadas, ricas y aristocráticas, cuando estudian, van a ella lo mismo que las clases medias, resulta por esta parte inexacto el hecho mismo. Además, aunque no lo fuese, aun cuando la mesocracia, y sólo ella, diese el contingente de Institutos, Gimnasios y Liceos, si hay algún principio de razón por

(1) *L'éducation de la bourgeoisie sous la République*. París, 1888.—En Alemania, donde el nombre de «Escuela burguesa» (*Bürgerschule*) corresponde a un grado intermedio entre la enseñanza elemental de la *Volkschule* y la secundaria del gimnasio, hay también quien opina de este modo: por ejemplo, reciente mente, Wundt, en su *Ética*, p. 563-4, defiende la relación general de los grados de enseñanza con las varias clases sociales. Marion (*Mouvement des idées pédagogiques*), Liard, Couvreur, Lord Reay y otros (Congreso pedagógico de Londres, 1884), G. Alas (*Los colegios preparatorios militares y la segunda enseñanza*), son de análogo parecer. En Inglaterra, alude a esto la denominación de las *middle class schools*.

el cual haya de existir un tipo particular de enseñanza para la clase media, como tal clase, a distinción de las demás, debe resueltamente afirmarse en tal caso que en todas partes, más o menos, y en España quizá como en ninguna, se puede observar que no hay enseñanza más estéril que la secundaria, en su estado presente, para las necesidades de la clase media. Suprímase la condición imprescindible del bachillerato para nuestras carreras universitarias, y se verá inmediatamente el resultado en la matrícula de los Institutos. Aun de aquellos alumnos que, destinándose a otros estudios para cuyo ingreso no se exige ahora dicho grado, lo reciben, sin embargo, hoy, ¿cuántos lo procurarían? Hágaseles saber que, si tienen que renunciar, por ejemplo, a ingresar en una Escuela especial, podrán ser admitidos en cualquiera de las Facultades, sin necesidad de aquel diploma, aunque se establezca en éstas un examen previo, análogo al que hoy se requiere para matricularse en la enseñanza secundaria, y entonces será ocasión de juzgar si, en efecto, aparte la obligación oficial, el instinto de la clase media juzga esta enseñanza apropiada a sus necesidades. Es probable que hubiese que cerrar buena parte de los Institutos.

Lo cual se explica bien. Tal como se hallan organizados, especialmente (pero no solo) entre nosotros, sirven para poco. Nadie discute—ni siquiera en España, donde no la pagamos—la utilidad de la

instrucción primaria, aunque sí el alcance, grado y límite de esta utilidad; sobre la de nuestros estudios superiores y especiales, ya los pareceres no andan tan acordes, y con razón; pero con respecto a la instrucción secundaria, debe reconocerse que la opinión común es que, a no ser por la exigencia del grado, casi no sirve para nada. Su profesorado actual consume en ella una energía tan ilustrada e importante como el de todos los demás órdenes; puede decirse que es el mismo de las Facultades, en las cuales como éste se forma, y a cuyas filas pasa con frecuencia, sin que se note distinción, ni menos inferioridad, entre unos y otros catedráticos; antes ocurre a veces lo contrario. Es inútil buscar la causa de semejante desfavor en otra parte que en la viciosa constitución de este orden de estudios, hija de la actual incertidumbre sobre el principio de su existencia. El fenómeno es indiscutible. Se habla de las necesidades de la clase media. Pues con respecto a esas necesidades, ¿para qué sirve ser bachiller? Al médico, al maestro, al doctor, al abogado, al arquitecto, al militar, les dan sus títulos aptitud para una profesión, social o del Estado, libre o privilegiada. Pero ¿qué camino inmediato abre al bachiller su diploma, qué esperanzas le ofrece, qué aptitudes, qué armas en la lucha de la vida? ¿De qué más recursos dispone (para ganarse el sustento, entendiéndose bien) que cualquier otro compañero de su edad que sólo haya asistido a la escuela primaria?

Ahora, si en la presente organización social hay una verdadera necesidad imperiosa en la educación de las clases medias, no es ciertamente hacer a sus hijos bachilleres, sino ponerlos pronto en condición de bastarse a sí mismos. La clase media, después de un siglo de poder casi despótico, se desorganiza y arruina hoy en el conflicto a que la someten causas muy complejas que no son para estudiadas en este sitio. El comerciante, el abogado, el empleado, el militar, el labrador, el fabricante, a quienes la fortuna no ha elevado sobre los azares de una existencia laboriosa, en el doble sentido de la palabra, no pueden menos de ver con tristeza al hijo del artesano y del obrero ayudarse siquiera a vivir, a la edad en que el suyo todavía está en las aulas, o sale de ellas a otros nuevos estudios, que representan para las familias otra nueva serie de aplazamientos y de sacrificios, muchas veces crueles. Y cuando, por la precaria condición de la gran masa de esas clases, tiene que interrumpir el joven su carrera, para buscar más inmediatos recursos, ¿qué hará? De sus compañeros de edad, uno es ya cajista; otro, dibujante; otro, labrador; otros, carpinteros, cerrajeros, sastres, jardineros, albañiles, etc.: porque han comenzado desde muy temprano el aprendizaje de un oficio, más o menos humilde, pero cuyos rendimientos, por cortos que sean, vendrían muy bien en la casa de más de cuatro catedráticos, o generales, o diputados a Cortes, hostigados, por un sentimiento

de bien o mal entendido respeto a las exterioridades de su «posición», a ocultar la estrechez, y aun la miseria, debajo de una apariencia comprada a fuerza de amarguras. El, por el contrario, si mientras dura su carrera poco puede hacer para atender a su sustento, si el dar lecciones, v. gr., a domicilio, o prestar otros servicios análogos, son pocos los que a esa edad y en ese grado de educación pueden hacerlo—¡y a qué costal—, si los más tendrán que luchar sin cuartel para lograr algún empleo, arrancado a la limosna del favor y desempeñado de mala manera las más veces (si es que se desempeña): ¿a dónde irá, desamparado e inerme, cuando la necesidad lo obliga a interrumpirla? Desconoce en absoluto los oficios manuales del artesano, a cuya condición repugna, además, «descender»; pero desconoce de igual modo todos los demás medios de ganarse el sustento. Con sus dos años de gramática francesa, es dudoso que pueda llevar la correspondencia de ningún comerciante (1); su física y su química, las más veces teórica, no es fácil le sirvan para ayudar a un fabricante o ingeniero; otro tanto puede decirse de sus demás estudios; el único que tiene carácter de aplicación profesional, la agricultura, es, por una ironía de la suerte, el menos profesional de todos, el más inútil y estéril para el fin

(1) «Los dos cursos de lección alterna de francés escasamente habilitan para traducir los prospectos de las cajas de jabón de olor», dice Alas (G.): *Los Colegios*, p. 37.

que ahora consideramos. Así, no es maravilla que, apremiado por la necesidad del momento, desprovisto de medios para luchar con ella, cerrados casi por completo todos los caminos, después de tanteos y fracasos, si no logra un lugar en la nómina, siquiera miserable, pero que le liberte de la guerra diaria, se rinda al cabo a la fatalidad, a que parece que le predestina toda su educación, y entre a engrosar la turba pesimista, inquieta y desastrosa del proletariado «de levita». Y nótese que, en nuestra situación social, para este proletariado, se ve menos fácil todavía el remedio que para el proletariado de blusa. Con razón ha personificado un escritor acerbo, en uno de esos bachilleres, «ahitos de griego y de latín y muertos de hambre», el fermento quizá más enérgico de la miseria moral y material de nuestros días (1).

De suerte que el problema por excelencia de la clase media, como clase, en cuanto a su educación y preparación para la vida, a distinción del problema peculiar de cada una de las demás y de los que a todas ellas, sobre esa diferencia de condición, son comunes, es quizá, ante todo, el de hacer compatible a sus hijos la carrera a que les lleva su particular inclinación con el aprendizaje rápido de un modo de vivir que los emancipe cuanto antes, alivie a sus familias y les permita hacer sus estudios con solidez

(1) Jules Vallés, *Le bachelier*.

y sin premura (al contrario de lo que hoy sucede), libres de la angustia del cotidiano sustento. Excusado es decir que tanto, o más, apremia la exigencia de una solución análoga para los casos, tan frecuentes, en que tienen que interrumpir o abandonar la carrera elegida (1).

La organización de ese aprendizaje, la del trabajo manual con carácter técnico, la reducción de las horas de estudio para las clases, la de las clases mismas, son tal vez algunos de esos medios, más o menos prácticos y discutibles. Pero cualquiera que sea el sistema que se adopte, hoy todavía tan dudoso y oscuro, el problema existe, y urge pensar en resolverlo.

II

Lo que puede asegurarse es que esta solución propiamente profesional no se hallará por el camino de la segunda enseñanza.

En efecto, si bien se mira, la idea común que en todos los sistemas hasta hoy aplicados o propuestos se advierte, en lo que se refiere a este grado de la educación, es la de que tiene un carácter *general*. El mismo nombre de «humanidades», con que se le ha designado, y a veces se le designa to-

(1) «Todos sabemos para qué podrá servir un muchacho español con dos o tres años de segunda enseñanza.»—G. Alas, *Los Colegios*, p. 26.

davía, denota ya este sentido, que su constitución y su programa, además, constantemente prueban. En ninguna parte la segunda enseñanza parece haberse trazado un fin profesional, sino la formación, instrucción, cultura (según los casos y las diversas concepciones) del hombre como hombre, no como comerciante, industrial, labrador, abogado. Ahora bien, difícil será negar que todos los órdenes de la educación en su variedad infinita se reducen, bajo el aspecto cualitativo, exclusivamente a uno de estos dos: la educación general del individuo, puramente como tal, o su preparación especial para un fin particular determinado, y la segunda enseñanza ha correspondido siempre al primer grupo. Sin duda, su espíritu, su concepto, su programa, sus métodos, su organización exterior, su duración, sus relaciones con otros órdenes, han variado, y puede bien predecirse que variarán en adelante, entre muy amplios límites: como quiera que la idea del hombre y de su vida, de su fin y obra en ella, de los medios y forma de cumplirlo, constituye la base radical de donde necesariamente se deriva la idea de su educación en aquel general respecto, y aun en todos. Sabido es que esta base cambia con los tiempos, razas, pueblos, clases, grados y tipos de civilización. El ideal que un individuo o una sociedad se forma de la educación nace directamente del ideal que tiene la vida. Puede decirse, es verdad, que en aquel ideal entra siempre un elemento

profesional también, aun en aquellos tiempos en que ciertas clases parecen no poseer clara conciencia de la función social que sirven, y aun cifran cierto empeño miope e ilusorio en no ejercer profesión alguna. Pero siempre en él se distingue ese elemento de preparación especial de la preparación general, común, humana. Ahora, según el modo de ver de cada grupo social, podrá haber muchos tipos de segunda enseñanza, como los ha habido y hay de hecho; hasta podrá discutirse, y se discute, si deben coexistir estos diversos tipos; pero todos ellos representan un ciclo de educación general, a lo menos para aquellos determinados grupos a que corresponden y conforme a su concepción total de la vida.

Conviene tener esto en cuenta, con tanto mayor motivo en nuestro tiempo cuanto que, en casi todas las naciones modernas, hay, en efecto, más de un sistema de segunda enseñanza, comúnmente dos: los llamados, respectivamente, «clásico», el uno, y el otro, «realista», «especial», «moderno», etcétera (1).

(1) En Alemania, donde primeramente nació esta enseñanza, con carácter privado (la primera *Realschule* fué fundada por Semler, en 1706), cabe referir a ella las escuelas intermedias y burguesas ya citadas (*Mittelschulen*, *Bürgerschulen*, sobre todo las superiores, *Höhere Bürgerschulen*), que constituyen una especie de segunda enseñanza de grado inferior; pero su representación más completa se halla en las escuelas y gimnasios realistas con sus varias categorías, las principales de las cuales

Tal vez puede decirse que cada uno de estos dos sistemas representan un sentido de la cultura general, adaptado a un tipo de vida, clase y profesión. Es uno el tipo greco-latino, para el cual el régimen de los pueblos civilizados debe seguir principalmente la inspiración del espíritu helénico y romano y los estudios propios para mantener dicho espíritu: ante todo, sus lenguas y literatura, su retórica y su poética, su historia, con alguna ojeada quizá a épocas posteriores, pero tratadas como ellos trataron la suya, su filosofía o la que principalmente aspira a vivir de ella, las matemáticas, que el griego abrazaba siempre en su concepto de una educación liberal. Añádanse breves nociones

son la *Realschule* y el *Realgymnasium* (1882), que es el superior. Siguen el ejemplo alemán Austria, Suiza (especialmente los cantones alemanes) y otros pueblos de raza germánica, salvo Suecia y Noruega, cuya segunda enseñanza tiene primero un período común, que dura tres años, y luego se bifurca en un curso clásico y otro realista, que duran cuatro más. En Francia, la segunda enseñanza «especial», fundada por M. Duruy en 1865, ha ido creciendo paulatinamente, y hoy se halla organizada, desde 1891, bajo el nombre de «segunda enseñanza moderna», bifurcada en letras y ciencias en el último año de los seis de que consta (también en el bachillerato clásico se han establecido desde 1890 tres diplomas, equivalentes en cierto modo a los antiguos en letras, en ciencias completo y reducido (*restreint*)).

En Inglaterra, donde es inútil buscar tipos tan definidos y unitarios como los nuestros, corresponden a esta dirección, principalmente, las llamadas Escuelas de clase media (*Middle-class schools*) y la sección moderna (*modern side*) de las mismas escuelas clásicas; en Italia, las Escuelas e Institutos técnicos, que tienen cinco secciones, algunas de ellas con bastante carácter de aplicación; en Bélgica, la sección de humanidades latinas, y sobre todo la de humanidades modernas, de los Ate-

de las ciencias de la naturaleza, enseñadas, por lo común, según los procedimientos tradicionales. El otro tipo, a la inversa, considera que la vida contemporánea tiene un sentido peculiar ya y distinto del clásico, el cual sólo es un factor de ella, entre otros; sentido significado en la formación de las lenguas modernas, y principalmente caracterizado por el predominio de las ciencias de la naturaleza, la política y la industria: de aquí un programa en que esas lenguas, con sus literaturas, la historia de nuestros tiempos estudiada con carácter social, la física y la química experimentales, la historia natural intuitiva, la economía, el derecho, el dibujo, constituyen las bases fundamentales, a que se agre-

neos, y en cierto grado inferior, las escuelas intermedias (*enseignement moyen*).—En Portugal, no hay más que un tipo de segunda enseñanza.

En los Estados Unidos, cuyo ejemplo siguen algunas naciones de la América latina, no es fácil señalar una división precisa entre la primera y la segunda enseñanza; pero, con muchas reservas (que ahora impone más aún el último *Report*, de 1891, del Comisario de Educación, Mr. Harris), pueden asignarse a la última las escuelas superiores (*high schools*), y en ellas, a la enseñanza realista, la sección inglesa (*English course*). En España, parecían querer representar cosa análoga los llamados «Estudios de aplicación», creados en 1858 (y hoy con buen acuerdo separados de los Institutos), no obstante su carácter estrictamente profesional, de que, por otra parte, tampoco está libre la enseñanza realista en Italia y Bélgica, lo cual confirma la inseguridad de estos conceptos. En 1868, se estableció un plan realista, suprimiendo el latín y facultando a los alumnos para optar entre el plan clásico y éste, que no obtuvo aceptación entonces, aunque se halla todavía *legalmente* en vigor. En cuanto al que en 1875 estableció el Sr. Chao, sobre esa misma base, pero declarándolo único, no llegó a regir.

gan, a su vez, en situación secundaria, algunos elementos del opuesto sistema y las matemáticas, que conservan gran importancia en ambos.

Esta dualidad y aun multiplicidad no obsta al carácter general que, en medio de cierta vaga tendencia profesional, en todos ellos se le reconoce. Ante las ideas aún dominantes, representa el tipo clásico la cultura propia de aquella selecta minoría de espíritus superiores capaces de comprender el sentido ideal y estético de la vida, y que, tanto por esta relevante aptitud, cuanto por el noble ocio que le permite su desahogada fortuna, puede aspirar a poseer la parte más eminente del patrimonio intelectual y moral de la historia. El tipo realista o moderno, por el contrario, tiene exigencias harto más reducidas: ofrece una cultura general también, pero más modesta, al alcance del vulgo, de la mayoría, de la masa.

Ninguna señal hay mejor de la incertidumbre todavía reinante en estos conceptos que la facilidad con que los mismos partidarios de la enseñanza realista aceptan la inferioridad de ésta, como una solución adecuada a gente de menor cuantía y de pocos recursos (lo cual, en verdad, no es ya lo mismo): a aquellos estudiantes que no cuentan con tiempo para quemarse las cejas sobre Homero y Demóstenes (mediante diccionario), y tienen que resignarse a leer de corrido las literaturas de segundo orden: un Dante, un Cervantes, un Shakespeare, un Göthe;

espíritus medianos, que van de prisa al comercio, a la industria y a otras profesiones subalternas; no a las sublimidades de la abogacía, la ingeniería de caminos o las fábricas de tabacos (1), para todo lo cual parece que preparan admirablemente la «gramatocracia» y las literaturas antiguas. Y, sin embargo, por no citar más que un ejemplo, Rosenthal, Hüter, Esmarch, Preyer afirman la inferioridad de los alumnos clásicos para los estudios de medicina (2) en comparación con los alumnos de las es-

(1) En Francia sólo la segunda enseñanza clásica permitía hasta hace poco el acceso a estas carreras, sea directamente, sea porque sólo a ella se abrían la Escuela Politécnica y hasta la de Saint Cyr, o, dicho de una vez, para casi todas las carreras, incluso administrativas, civiles y militares. Hoy se va quebrantando este principio; y se puede predecir, con M. Bourgeois, actualmente Ministro de Instrucción pública, «que la enseñanza secundaria moderna se verá en breve plazo puesta en posesión de ciertas sanciones a que tiene derecho».

(2) Y aun en general: Rosenthal dice que no saben lenguas vivas, ni literatura nacional, que discurren mal, que escriben retóricamente, que no dibujan, que no saben historia, mitología, ni arqueología clásica (redactan disertaciones sobre el Laoconte sin haberlo visto); en suma, que su cultura general es inferior a la que hoy se da ya a la mujer alemana. En este último punto, tal vez en España pueda decirse otro tanto, no en verdad respecto de la instrucción que *en general* recibe la mujer española (que difícilmente puede ser menos ni peor), sino de la que alcanzan en la Escuela de Institutrices (de la *Asociación para la enseñanza de la mujer*) y aun en la Normal de Maestras de Madrid; así lo reconocerá probablemente todo el que tenga ocasión de comparar el promedio de las alumnas que salen de estos centros con el de nuestros bachilleres. Las quejas de las Facultades francesas sobre la insuficiencia de los bachilleres que van a ellas pueden verse en Gréard (tan clasicista, no obstante): *Le baccalauréat et l'enseignement secondaire*; París, 1885, pág. 54 y siguientes*

cuelas realistas, a los cuales Alemania, como Francia, cierra el ingreso en aquella Facultad, mientras —cosa extraña—, aunque no de par en par, les ha abierto alguna puerta para la de Filosofía, desde 1870.

El mismo benemérito M. Duruy, al fundar los primeros ensayos de la enseñanza realista en Francia, aunque todavía con algún carácter profesional; los más autorizados y eminentes directores del extraordinario movimiento pedagógico en esa nación: los Julio Simon, Gréard, Bréal, Compayré, Marion, Lavissee, Liard, quizá el mismo Buisson (F.), coinciden con leves variantes en este concepto de las cosas, que se reveló con el carácter de una tendencia casi insuperable por ahora en el Congreso de París de 1889, no obstante las corteses fórmulas de esos hombres ilustres, de quienes no puede hablarse sino con emoción y con respeto, y que llevan sobre sus hombros esa obra insigne y abrumadora al par: la regeneración de uno de los más grandes pueblos del mundo. Acaso en alguno de esos espíritus, nutridos en los estudios clásicos, encariñados con el molde tradicional de la educación secundaria, se nota a veces cierto temor vago de que pueda verificarse antes de mucho aquella sospecha, que indicaba M. B. Buisson en su *Informe* sobre la exposición

También son bien acerbas las críticas de Huxley, Spencer, Eve, etc., en Inglaterra. Hay opiniones respetables en contrario sentido; pero no parecen ser las dominantes en estos dos países.

de Nueva Orleans, de que esa enseñanza *especial* «acabe por ser la *general* un día» (1).

Así, por confesión, ya explícita, ya implícita, pero explícita las más veces, de sus mismos promotores, defensores y organizadores, la enseñanza realista aparece como una preparación utilitaria, en el sentido inferior de la palabra, propia para formar «una nación de contramaestres», según la famosa frase de Paul Bert; destituida de carácter ideal y que dispone al hombre, no para vivir en la plenitud de su naturaleza y destino, sino, ante todo y sobre todo, para ganarse cuanto antes la vida en aquellas profesiones tenidas por subalternas, prosaicas y vulgares (2).

(1) Todo el sentido reinante se expresó en la negativa a dar el nombre de «enseñanza *clásica* francesa» a la que no abrazase griego y latín: negativa repetida después por el Consejo superior (1891), ante el cual el Gobierno sostenía aquel nombre. Pero estas mismas discusiones, tal vez algo excesivas, parece que lo indican: la tendencia «modernista» se va abriendo camino, y con cierta rapidez. V. el artículo de M. Legrand, «Les sanctions de l'enseignement moderne», en la *Revue Universitaire* (París), de este mes (julio, 1892).

(2) Entre los testimonios en distinto sentido, deben notarse el de dos hombres de importancia reconocida. Es uno el profesor Stoy, muerto poco tiempo ha, uno de los eminentes pedagogos herbartianos y fundador del Seminario pedagógico de la Universidad de Jena. El otro es Mr. Lyulph Stanley, verdadero *leader* hoy del partido liberal en el *School Board* de Londres. El primero decía en el Congreso de esta última ciudad (1884): «La escuela realista o moderna no ha de ser una institución utilitaria, sino dirigida a elevar el espíritu del joven a una más noble concepción de la vida: deber que es también el de la escuela clásica; sólo que a menudo fracasa en él. Sin enseñar griego, debe

Pero la cuestión está mal puesta. Sin ideal, la vida del hombre, pero de todo hombre, entiéndase bien, sea la que fuere su función, sacerdote, menestral, comerciante, político, es insípida, insustancial, inerte; es vegetación, no vida humana; a lo sumo, aquello que Vischer ha llamado «el placer del corchero en la yerba». Y si no es, en verdad, tan llano como la tradición espiritualista pretende (tradición que impera despóticamente todavía aun en el más extremado materialismo), que haya que atribuir una superioridad incontestable a la actividad y a los productos de la conciencia respecto de los que engendra la naturaleza exterior, es, en cambio, cierto que,

helenizar indirectamente el espíritu de la juventud.» Sobre esta «helenización indirecta», como símbolo de una cultura liberal, insistía también Mr. Eve, director (*head master*) de la escuela secundaria del *University College*, de Londres, en su notable trabajo sobre el *Programa de una escuela moderna*.—Mr. Stanley, que en el Congreso de París descolló, sin duda, entre todos los extranjeros, decía también: «La educación moderna no ha de ser una educación menos liberal que la clásica, porque recaiga sobre otros estudios; y los grandes campeones del Renacimiento, que acabaron con el escolasticismo y la rutina de la Edad Media en favor de los nuevos estudios, si viviesen hoy, estarían al lado de la enseñanza moderna.» *Proceedings of the International Conference on Education*; London, 1884, t. IV.—En el artículo antes citado de M. Legrand, se advierte un espíritu análogo y sin reservas ya de ningún género: «La enseñanza moderna, como la enseñanza greco-latina» (no quiere llamarla clásica), «debe ser, en todo el rigor de la palabra, una enseñanza *secundaria*, y—repiteámoslo—lo que caracteriza la enseñanza secundaria es que tiene por único fin el desarrollo armónico de las facultades del espíritu».

sea cualquiera el lugar que el hombre ocupe en el sistema del mundo, fin próximo del Universo entero, o una de tantas manifestaciones de la Suprema Potencia creadora, ya nos representemos ese lugar como igual y paralelo al de los demás seres, ya como preeminente entre todos, su fin propio inmediato, cual el de todo sér, es vivir conforme a su tipo. En el hombre, esto quiere decir: vivir conforme a la razón. Ahora, la razón no es sino el grado superior de la conciencia: la conciencia de lo universal y de nuestras relaciones totales, representadas en forma de concepto, sentidas con ánimo y amor generoso, queridas como determinantes de la conexión que enlaza nuestra obra con la obra de la sociedad, de la naturaleza y del mundo.

De suerte que no es vida humana aquella que se cierra en su nuda individualidad, fantaseada y proyectada como centro egoísta de las demás y de todas; que no se pregunta por su función particular entre ellas; que no procura enlazarse y subordinarse como un episodio tan humilde como se quiera, pero sustantivo, en la evolución universal; que ama y busca doquiera su bien individual, a causa de sí misma tan sólo, y no como instrumento de trabajo en esa infinita labor de los tiempos. Vivir, por el contrario, llevándolo todo por delante en la proyección y resolución de los hechos, se llama vivir con ideal, producir la vida como una obra de arte: al

modo como en la hipótesis platónica es la creación del mundo un proceso guiado según los arquetipos de la mente divina.

Sin duda es todavía muy limitado el número de los hombres que viven en tal espíritu, o para decirlo de otra suerte, con una vida verdaderamente humana; acaso en los más duerme aún esa voz interior. Es ley que todo despertamiento se inicie siempre en una minoría; y tal vez a la hora en que estamos, en los pueblos más cultos, esa vida ideal es por doloroso extremo monopolio de una pequeña aristarquía, en medio de una inmensa demagogia del vientre; aristarquía y demagogia, en las cuales entran indistintamente, como han entrado en todas épocas, ignorantes e ilustrados, ricos y pobres, poderosos y siervos. Pero ningún hombre, por humilde que su condición sea, carece de la dignidad e importancia de órgano de la vida social, a que colabora por medio de su función y cuyo desarrollo se perturbaría gravemente sin ella; recuérdese la fábula de Menenio Agripa, o la célebre paradoja de Saint-Simon, sobre la necesidad comparativa de los zapateros y los grandes. A ninguno se puede declarar desheredado, por su pequeñez, de toda participación en el ideal, en sus deberes, derechos y goces: pese a las recientes blasfemias de algún personaje político, acostumbrado a tratar los graves problemas de la vida humana con la misma desenvoltura y

falta de respeto con que maneja las menudencias de la política al uso (1).

(1) «No olvidéis que todos los hombres merecen que se les tome por hombres del todo, porque no hay unos que sean cuerpo y otros alma; todos tienen esto que llamamos espíritu, todos tienen facultades que responden a necesidades nobles..., un espíritu capaz de encaminarse por los mismos senderos de perfección, que elevarían sus gustos, que ennoblecerían sus anhelos.» Alas (L.), *Discurso inaugural* de 1891-92 en la Universidad de Oviedo, pág. 52. — «Tener gusto, enamorarse de lo bello, admirar las obras maestras, es cosa profundamente humana, necesaria al más humilde de los hombres, esencialmente democrática. ¿Quién osaría, pues, sostener que los goces artísticos deben estar reservados a una aristocracia de privilegiados?» «La aspiración a las cosas superiores, los trasportes del entusiasmo, las puras alegrías de la imaginación, ¿con qué derecho los tratáis de inútil lujo? Cuando más oscura, dura y trabajosa es la vida, tanto mayor necesidad tiene de un rayo de poesía...» «Todo lo que da precio a la existencia, nobleza, razones sagradas para amar y respetar otra cosa que uno mismo, para sospechar que hay otro objeto más allá del interés egoísta: eso es lo que la educación popular debe, so pena de un desastre, conservar en el alma de la nación...» «No queréis que el obrero tenga goces estéticos... pedirá distracciones a la caricatura grotesca y odiosa del verdadero arte; al café-concierto, a las pinturas obscenas.—Derepas, *L'art à l'école primaire*. E. Pécaut, *L'art, simples entretiens*, etc. *Revue pédagogique* (de París) del presente julio. Sobre la insipiente de los que imaginan que el arte no es cosa «para los pobres», tiene extraordinario interés la Memoria de D.^a Concepción Arenal sobre *El empleo del domingo en los establecimientos penitenciarios*. — Véase el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, números 178 y 179 (julio de 1884).

Ejemplos de cómo se puede llevar a los obreros más alejados de la vida intelectual nada menos que el cultivo de la investigación científica abundan ya por todas partes, para honor de la Humanidad; pero ninguno tal vez más admirable que el movimiento de la *University Extension* en Inglaterra. Y en cuanto a lo que en esa nación «utilitaria» se hace por la educación y goce estéticos de los pobres, bajo el influjo, sobre todo, de las ideas de Ruskin, merecería capítulo aparte.

Ahora, si todo racional sujeto ha de vivir con sentido ideal, el primer deber de toda educación digna de tal nombre es despertar en él este sentido desde los primeros vagidos de la razón. Tampoco es educación real y verdadera, sino falsa y aparente, la que no lleva y difunde ese espíritu: así se dirija al niño o al adulto, al varón o a la mujer, a literatos o a industriales, a jornaleros o a médicos (1). Por esto, lo más importante en la educación, con serlo mucho, el problema capital, por ejemplo, de la segunda enseñanza, no es el de resolver si su programa ha de ser clásico o realista, sino el espíritu, el modo, la orientación en el desarrollo de ese programa. La nota ideal no viene del latín, ni del griego, ni de la metafísica, o la historia; no viene, en suma, del asunto, o más bien, en todos los asuntos puede resonar y resuena: estudiar la putrefacción con Pasteur, o las hormigas con Lubbock, es más elevado, pero mucho más, que decorar la Teología del P. Lárraga. El programa de la segunda enseñanza interesa a la instrucción del joven, a su cultura, a su relación con el medio actual en que ha de vivir y a ninguno de cuyos grandes problemas puede permanecer ignorante y extraño. Pero, hay que repetirlo

(1) «Si queréis tener buenos ciudadanos, educad al que ha de servir a la patria, no como un soldado, ni como un industrial, sino, ante todo, como un hombre», dice el Sr. Alas, en su *Discurso* citado, de cuyas conclusiones en sentido clasicista se puede disentir, mas no del noble espíritu general de su trabajo.

opportune et importune: no es esto lo que primeramente apremia: aprenderse a Platón para ganar curso es obra tan servil como ponerse al mostrador por no morir de hambre. El ministerio religioso, la filosofía, las ciencias naturales, la política, la enseñanza, la historia pueden ser, y de hecho son frecuentemente, oficio de aburridos ganapanes; y la agricultura o el comercio, las industrias manuales, el servicio de la administración, el foro se elevan en ocasiones a la dignidad, poesía y valor ético que el vulgo se obstina en vincular en aquellos otros negocios, a pesar de tantos y tan crueles escarmientos.

Se admite que podamos consagrarnos en cuerpo y alma a la religión o a la ciencia, por vocación generosa, como obra capaz de encendernos en ardor sublime y desinteresado; mientras que, por ejemplo, al comercio— el comerciante mismo estólido se complace en repetirlo a veces— no puede llevarnos otro móvil que la remuneración, la ganancia, el adquirir, y si a mano viene atesorar, riquezas, sea por dura necesidad, o por baja codicia: *mercatorum finis lucrum est*. Y de tal manera se contraponen estas dos esferas del trabajo humano, que se estima—no sin razón—corrompido, inmoral y vergonzoso proponerse como fin de obrar en la una ese mismo objeto que se encuentra natural y legítimo en la otra. Pero uno de los más prácticos estadistas

ingleses, Mr. Goschen, ha dicho (1) que un puñado de letras de cambio, para el vulgo de los banqueros, representa solo el provecho material de la comisión; para el vulgo del escritorio, una monótona serie de cifras y de operaciones; para el que sabe penetrar en el fondo de las cosas, un manantial de interés y de luz, que le habla de las corrientes del tráfico, del movimiento de los capitales, del comercio y costumbres de remotos países, de tantas grandes cosas e intereses humanos; añadiendo que, hasta en la esfera del éxito industrial, el hombre, por ilustrado que sea, que mira su obra como una granjería, *pane lucrando*, una penosa carga a que está sometido, y aunque sea como un deber del que sueña con emanciparse cuanto antes, será siempre vencido en la lucha por el hombre que en esa misma profesión halla una fuente de atractivo y de goce, de problemas intelectuales que estudiar, desinteresadamente, sin pensar en el salario que les saca.

Ya en nuestro tiempo puede darse por definitivamente extinguida (al menos, entre las clases educadas) la antigua preocupación que reputaba deshonrosas ciertas profesiones, o impropias, cuando menos, de personas del estado «noble». Pero, aun entre los individuos de mayor cultura, reina despóticamente todavía aquel dualismo, que Aristóteles

(1) *Discurso* inaugural de 1888, como Rector de la Universidad de Aberdeen.

consagró en su *Política*, entre las profesiones liberales y las serviles: aquéllas, propias del ciudadano y consagradas generosamente a un fin objetivo; éstas, adecuadas a hombres naturalmente inferiores, y enderezadas, no como las primeras, al servicio del todo social, sino al fin meramente subjetivo de ganar el sustento. Rota la conexión natural entre la obra objetiva y su retribución, desligados uno de otro estos dos elementos consustanciales, como el anverso y el reverso, la vocación «superior» rechaza a sus ojos el salario «grosero» que la humilla, y el oficio servil se deshace de todo elemento ideal y desinteresado, como se burlaba Sancho de los generosos delirios de la andancia.

Descartado el origen y causas históricas de esta concepción dualista en el mundo antiguo, no es difícil advertir que ambos elementos, la profesión y la fortuna, lejos de ser independientes uno de otro, se conciertan y atraen necesariamente en la única forma quizá racional de ambos, a saber: como el servicio y la remuneración.

La profesión más presumida de ideal sería imposible, si de algún modo no se atendiese al sostenimiento de sus ministros: aunque sea a la manera del de los brahmanes, o en un Pritaneo, o por el sistema que Renan, acaso no sin cierta socarronería, ha propuesto para los artistas y los sabios. Podrá llamarse a esa remuneración oblación, ofrenda, limosna, donativo; o por otro estilo, canon, diezmo,

renta, censo, tributo; o de un tercer modo, lucro, interés, ganancia, etc.: nunca en el fondo expresará otra cosa que el precio con que, por uno o otro medio, retribuye la sociedad a sacerdotes, filósofos, políticos y demás funcionarios de esas esferas, tan necesitados de pan como el más vulgar fabricante. Hasta cabría pensar acaso que, en la historia, todo sistema económico, en su origen, mientras se ha mantenido sano, según su peculiar principio, parece haber huído de atribuir a un individuo, una corporación, una clase, cierta suma de bienes a título puramente gratuito, sino en concepto de remuneración tan sólo por un servicio prestado: el culto, el gobierno, la defensa del grupo social; y que, por el contrario, ningún servicio ha dejado ni deja de ser recompensado en alguna de las formas dichas, tan luego como para ello se da la condición esencial: que su necesidad sea reconocida y sentida como tal por la conciencia pública. Este reconocimiento, sujeto, sin duda, a ignorancia, a error, hasta a monstruosos extravíos, constituye el mercado, con su ley de bronca». Pasará o no el imperio de esta ley; la evolución social traerá nuevas combinaciones acaso, que remedien el actual desequilibrio con que se perturba el orden económico; pero el hecho es que, en sus comienzos a lo menos, toda organización de la propiedad parece haber respondido a aquella excelente regla de San Pablo que cristianos

y no cristianos olvidan muchas veces: *si quis non vult operare, nec manducet*.

Y tanto, que cuando una clase, o una corporación, han ido perdiendo las funciones de que estaban encargadas, pretendiendo fundar la legitimidad de sus bienes de fortuna sobre otros títulos que la retribución de un servicio, o sea, abstractamente, sin causa ni fin, v. gr., en la mera herencia, o el nacimiento, perdiendo de vista su origen y aspirando a nada menos que a vivir «sin trabajar», se crea poco a poco una desorganización interna, y a la vez económica, de las funciones sociales, un estado meramente anormal y patológico, hasta que, por tal o cual medio, se restablece el perdido equilibrio. Así, la antigua aristocracia «de sangre», militar y política, conforme ha ido perdiendo sus bienes y viéndose reducida a buscar en otras clases de trabajo modo de ganarse el sustento, aun después de «estercolar sus tierras», que decía Mme. de Sevigné, con el plebeyo dinero de fabricantes y asentistas. Y así también la clase media, al arrojarse sobre el suelo desamortizado, no para labrarlo, ni para recibirlo en pago de un servicio, sino para poseerlo meramente y gozar de sus frutos, logrados con afán por mano ajena, creando lo que ha llamado un escritor timorato y católico el escándalo de nuestro tiempo, la *profesión* de propietario, como ha creado la *profesión* de rentista, verdaderas enfermedades de la

economía revolucionaria, ha introducido en ésta una perturbación gravísima de difícil remedio.

Véase a dónde conduce — por lejana de nuestro asunto que esta digresión parezca — esa concepción, razonable en cierta medida, allá en su tiempo; inadmisibles hoy y vencida con seguridad definitivamente, tan luego como los propios interesados en ennoblecer y dignificar las mal llamadas profesiones industriales, cuiden más de ello, entendiéndolo el valor objetivo, ideal, humano, del servicio social que cada una representa: único título de la honrada remuneración que por él pretenden y reciben. Entonces, sin desdeñar irrespetuosos la historia, antes justificándola en parte, comprendiéndola y explicándola en todo, hasta donde las fuerzas alcancen, reivindicaremos el valor educativo de *todo* estudio; y entenderemos que, si el cultivo de las letras clásicas será eternamente una elevada función de la ciencia y un factor esencial de su organismo, propio para inspirar una vocación especial, tan hermosa y bienhechora como las restantes, la formación de un sentido humano en el joven, el despertamiento de su idealidad, el ensanche de su horizonte, la purificación de sus motivos de conducta, de sus gustos, de su carácter, la dignidad intelectual y moral de su vida entera, como su veneración por la historia y su fiel adhesión a continuar todo el fondo sustancial de la obra de sus padres, dependen de una

educación sólida, grave, austera y plácida a la par, como una estatua de Fidias, a un tiempo espartana y ateniense; pero no precisamente del estudio de las declinaciones griegas y latinas (1).

(1892)

(1) Un helenista de importancia, Mr. Blackie, profesor de griego en la Universidad de Edimburgo, dice que «un inglés del siglo XIX, trescientos años después de Shakespeare, no necesita aprender lenguas muertas para ser hombre culto.»

NOTA SOBRE LA SEGUNDA ENSEÑANZA ⁽¹⁾

I

Relación de la segunda enseñanza con la primaria.

Parece que cada día va reconociéndose más y más que en la educación humana no hay sino dos esferas: *a)* la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; *b)* la educación especial o profesional, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual.

Aquel primer grado abraza íntegramente el desenvolvimiento de todas nuestras energías psico-físicas, sin excepción: actividades corporales, intelectuales, afectivas, morales, así íntimas como de relación y vida social en el mundo. En cuanto a la

(1) Presentada a la Sección 2.^a del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, de 1892.

educación intelectual, que tiene por objeto dirigir la evolución de las facultades mentales y, consiguientemente, la formación de una idea general de las cosas, en su unidad y en sus varias esferas y aspectos capitales—o sea del objeto entero del conocimiento—, no puede menos de ser esencialmente enciclopédica, comprendiendo, por tanto, asimismo nociones de las funciones sociales. Cada una de éstas es luego a su vez asunto de peculiar cultivo en los respectivos órdenes de la educación especial.

Si estos principios son exactos, fundan las siguientes conclusiones:

1.^a La segunda enseñanza forma con la primera un mismo período continuo de cultura, el propiamente general, fuera del cual no hay lugar ya más que para el profesional o especial.

2.^a La clasificación de los grados de enseñanza en primaria, secundaria y superior debe rectificarse en el sentido de que no existen más que las dos esferas cualitativas dichas; si bien en cada una de ellas hay luego, cuantitativamente, una serie de grados, pero serie enteramente ilimitada; v. gr., en el arte de la construcción, desde el grado del obrero al ingeniero o arquitecto; y lo mismo en el artista, profesor, historiador, comerciante, militar, fabricante, naturalista, etc. Si se acepta el concepto actual de las Universidades como centros de educación superior tan sólo, incluyendo en ellas las escuelas profesionales todas de este grado, como en

otros pueblos (Suiza, Bélgica, Italia), podría decirse que la Universidad representa, desenvuelto ya y diferenciado en órdenes especiales independientes, el organismo completo de los mismos factores, cuyo conjunto debe constituir el objeto y programa enciclopédico de estudio en la escuela primaria y en el Instituto: ni uno más ni uno menos.

II

Relación con los demás grados de la instrucción pública.

En cuanto a la relación de la segunda enseñanza con la especial, si se tiene en cuenta que aquélla constituye exclusivamente el grado superior de la cultura general, la cual puede decirse que aquí acaba (académica y escolásticamente hablando); y si a la vez aceptamos que, así en la enseñanza general como en la especial, existe una serie continua de grados, vendremos a estas soluciones:

1.^a Que la segunda enseñanza constituye la base preliminar y fundamental para todas aquellas profesiones particulares que, no por su asunto, sino por el grado de desenvolvimiento con que lo cultivan, piden un desarrollo análogo y previo en la educación general, que exceda al de la primaria. Así, las carreras a que suele darse hoy la calificación de superiores (facultades universitarias, ingeniería, etc.) necesitan bases generales y estudios más

extensos que los usualmente comprendidos entre nosotros en la primera enseñanza; pero no hay que olvidar el carácter puramente relativo de estas denominaciones, entre las cuales debe borrarse el abismo que hoy las separa (sobre todo en Europa).

2.^a Fuera de la primera y la segunda enseñanza, no existe tampoco propiamente período alguno preparatorio para ninguna profesión especial. Siendo cada una de éstas el desenvolvimiento tan sólo de una de las ramas de estudios comprendidos en el programa de la enseñanza general, todo desarrollo en su contenido, cualidad, forma, etc., exigido por su fin, constituye *parte integrante* de la profesión respectiva: como lo son, v. gr., la anatomía o la fisiología, para la medicina; la física o las matemáticas, para la ingeniería; la química, para la farmacia; la epigraffa, para la historia; el latín y el griego, para las literaturas clásicas, etc.

III

Unidad o pluralidad de sistemas.

Con raras excepciones (entre ellas España), los pueblos europeos tienen establecidos dos o más tipos de segunda enseñanza, a imitación principalmente del sistema alemán: el llamado clásico, tradicional, fundado principalmente en el estudio del griego y el latín, y el realista, apoyado sobre las lenguas y literaturas modernas y las ciencias natu-

rales; ya se comprende que estos dos tipos conservan ciertos elementos idénticos, sea en diversos tipos separados, sea en un primer período común (sistema de bifurcación, trifurcación, etc.). El tipo realista ha tenido, más o menos, en todas partes, algún carácter de aplicación profesional, de que ahora comienza a salir (sobre todo en Alemania y Francia), para tomar el sentido de cultura liberal, o sea independiente de una aplicación cualquiera determinada, por ejemplo, industrial.

Pero si una educación general, para conservar este carácter, necesita atender al desarrollo de *todas* nuestras facultades y suministrar intelectualmente una orientación general en *todas* las esferas del conocimiento, no puede haber más que una sola educación general, y, por tanto, un solo tipo de segunda enseñanza; debiendo considerarse la pluralidad de tipos secundarios como un régimen de transición, destinado a pasar del tipo clásico antiguo al moderno.

IV

Programa.

De todo lo que antecede se deduce cuál debe ser el programa de la segunda enseñanza: a saber, único, íntegro o enciclopédico, progresivo y de acuerdo con la dirección y sentido que en cada época tiene la cultura general: lo cual quiere decir que ha de familiarizar a sus alumnos con los problemas

capitales de su tiempo, sobre la base ya dicha de una idea general de los objetos fundamentales del espíritu humano. Así, por ejemplo, hoy no puede estimarse hombre culto el que desconozca los principales resortes y fundamentos de la vida contemporánea y sus problemas capitales y de solución más urgente. El joven que lee con interés a Aristóteles, a Dante, a Shakespeare, a Goethe, a Darwin, *traducidos*; que puede explicarse el mecanismo de una locomotora, o el de los principales fenómenos meteorológicos o astronómicos, o los tipos y relaciones fundamentales de los seres en el universo; que entiende y siente el arte, la religión, la historia, las instituciones y leyes de la vida social y el estado de las cuestiones cardinales que en cada una de ellas hoy se hallan en crisis y preocupan más gravemente a pensadores, educadores, políticos, filántropos, es, sin duda alguna, muchísimo más culto, vive más en la humanidad, posee un ideal más alto y representa una función más eficaz que aquel otro escolar ajeno a casi todas estas cuestiones, y cuya ignorancia no pueden reemplazar el álgebra, el griego ni el latín. Estos últimos estudios deben ser cultivados con solidez, profundidad y amor por los hombres de vocación *especial* para ello; pero han cedido su lugar a aquellos otros, en el sentido actual de la cultura propiamente liberal y humana.

Con esto, parece innecesario entrar en el por-

menor de lo que debe comprender el programa de estudios de la segunda enseñanza. Únicamente conviene advertir dos cosas:

1.^a Que la educación general, primaria como secundaria, jamás puede consistir, no ya en la mera instrucción, mas ni en el desenvolvimiento puramente intelectual, sino que ha de promover íntegramente el sentimiento y la voluntad, como el conocimiento; el carácter moral, como el desarrollo y fuerza físicos: disponiendo, en suma, al joven para entrar como hombre en el concierto de la sociedad y del mundo.

2.^a Que en ese programa debe ser incluida una idea sumaria de las diversas aplicaciones, especialidades, profesiones e industrias, que en cada tiempo se hallan más extendidas y cultivadas en la vida social.

V

Carácter que debe darse a la segunda enseñanza para que influya en la cultura popular.

Nuestras instituciones de enseñanza, desde la escuela de párvulos a la Universidad, viven en innegable aislamiento respecto de la sociedad, incluso con sus propios alumnos. La separación entre el discípulo y el maestro, cada vez más enfático y solemne, según se sube en la «jerarquía académica»; la consiguiente sequedad en sus relaciones, limitadas a la función meramente instructiva, sin exten-

derse casi nunca a la educación intelectual, y mucho menos a la moral, física, etc.; el carácter verbalista y mecánico de los métodos; el sentido abstracto de los programas, de los cuales, por lo común, parece como que se excluye expresamente todo lo que puede tener interés de actualidad y alguna conexión con los asuntos y problemas diarios de la vida; la consiguiente falta de cooperación por parte de las familias a la obra de las instituciones docentes... todas estas y otras muchas causas producen casi el vacío en derredor de esas instituciones y el desvío, extrañeza e indiferencia glacial con que la sociedad responde por su parte a una obra de que saca poco y espera menos todavía, ni siquiera una preparación sólida, segura y sustancial, que aumente para sus hijos las probabilidades de éxito en las luchas profesionales de la vida. ¿Cómo de esta suerte puede seguir con interés las vicisitudes, progresos, necesidades, decaimientos, crisis, de nuestra desfallecida y anémica enseñanza, amarla con amor profundo, preocuparse con gravedad por sus problemas, discutirlos y venir en su ayuda con toda la energía de sus potentes medios?

El Instituto es quizá el centro docente que se halla más aislado y con menos ramificaciones en nuestra sociedad. Relacionarlo más íntimamente con la escuela primaria, borrando toda solución de continuidad entre ambos; a lo cual contribuiría probablemente la adopción de un programa cíclico y

común, que permitiría a muchos prolongar el período de la cultura general de una manera insensible; el establecimiento de mayores facilidades desde el punto de vista económico (sea que se opte por la gratuidad completa, sea por la gratuidad limitada y acompañada de becas y pensiones), para seguir la segunda enseñanza, hoy tan costosa; el carácter actual, realista, vivo, de sus programas, podrían contribuir a llevar el influjo del Instituto hasta el pueblo.

Todo esto se refiere a la acción que así ejercería sobre sus propios alumnos; pero hay otra segunda esfera mucho más amplia, y en la cual esta acción se desplegaría en sentido inverso, llevándola al seno de la sociedad adulta y difundiéndola por todas sus clases.

Los servicios de la enseñanza en sus diversos órdenes y grados no se aprovechan sólo por los alumnos propiamente dichos, sino que participan de ellos, de una manera no menos personal y directa (además de la forma indirecta y en cierto modo impersonal que representan la publicación de los cursos y libros del profesorado), otras personas adultas, y en ocasiones de edad madura y hasta avanzada, ajenas a toda mira académica y escolástica.

Esta participación en los frutos de la enseñanza se verifica principalmente por tres medios: por la asistencia como oyentes, por correspondencia epistolar y por los llamados «cursos itinerantes» o am-

bulantes. Ahora bien, en el Instituto, la edad de los alumnos limita grandemente el primero de estos medios, porque una lección dirigida a muchachos de pocos años no es fácil aproveche a hombre hechos; otra cosa acontece en las clases de Universidad, especialmente cuando tienen el carácter de conferencias amenas, brillantes y elocuentes, que atraen a personas de todas edades, clases y sexos, verbigracia, en ciertos cursos de la Sorbona o el Colegio de Francia. Las lecciones por correspondencia son muy individuales, y, por su índole, más bien sirven como una guía para el estudio, mediante indicación de fuentes, aclaración de dudas, etc., que para una instrucción completa, la cual vendría entonces a distinguirse poco de la que puede dar un libro. Por último, los cursos ambulantes (que hay que distinguir de las conferencias aisladas, por formar series sistemáticas) son un poderoso medio de propagación, nacido en Inglaterra y transmitido a Escocia, los Estados Unidos y Bélgica, constituyendo lo que se llama la «extensión o difusión de la Universidad» (*University Extension*). Este procedimiento, sin embargo del nombre que lleva, corresponde, más que a la Universidad, en su sentido técnico especial, a los órganos encargados de la promoción y custodia de la cultura general humana; la Escuela y el Instituto. La Universidad tiende más y más cada día a concentrarse en la investigación científica, abandonando a la vez la preparación para los diplo-

mas profesionales y dejando a aquellos otros centros la difusión de los resultados de esa labor por todos los ámbitos del cuerpo social. El movimiento de la extensión universitaria, que por su índole pertenece de lleno a esta obra de infiltración universal, de elevación del espíritu público, de unificación orgánica de las diversas clases, de intimidad en el alma de la nación, parece corresponder a los fines de la Escuela y el Instituto, y su adopción contribuiría sin duda a acrecentar el influjo de ambos en todas las esferas.

VI

La educación física en la segunda enseñanza.

Según acaba de indicarse, la educación física tiene su lugar en la segunda enseñanza, como en todas, y más especialmente como en la primaria. Los consejos, y aun preceptos, y prácticas higiénicos, la alternativa del trabajo y el descanso, los ejercicios gimnásticos y juegos atléticos, todo ello auxiliado por las condiciones que para la salud de los alumnos y los profesores deben reunir locales, mobiliario y material de enseñanza, forman los principales elementos de este orden. Su idea fundamental es que el desarrollo, no sólo meramente muscular, sino fisiológico, debe constituir parte integrante de la educación total, obteniendo una atención incomparablemente mayor que la que hoy se le con-

cede aun en los pueblos más cultos, salvo quizá en Inglaterra. La gimnasia regular parece cada día ceder el puesto, o disminuir siquiera su importancia, ante el juego libre organizado, más o menos enérgico, según la edad, estación, clima, raza y demás condiciones individuales. El uso de aparatos se va restringiendo más y más. Conviene señalar el establecimiento de baños, ya de aseo, ya de natación, que en algunas escuelas, no sólo secundarias, sino hasta primarias, del Extranjero, se va introduciendo en estos últimos tiempos.

VII

Formación y elección del profesorado.

Por complejo y delicado que sea el problema de la organización del profesorado secundario, parecen hoy ya fuera de duda (al menos en la opinión de los pedagogos más autorizados, y, en gran parte, aun en la práctica de los pueblos que nos preceden en este orden de cosas) los siguientes puntos:

1.º Que, lo mismo tratándose de este profesorado que del de otras esferas de enseñanza, no hay motivo para desatender su preparación pedagógica y que debe entrarse resueltamente en el camino por que han comenzado a entrar otras naciones. La creación de cátedras de Pedagogía en las Universidades—a semejanza de las que existen en casi todos los países—sería, sin embargo, una reforma insufi-

ciente (aunque preferible al actual abandono). La formación de un maestro, de cualquier orden y grado que éste sea, no se alcanza con una enseñanza pura y exclusivamente teórica, ni con sólo los principios generales de aquella ciencia, sino que ha de ser a la vez, como la de todo arte, doctrinal y práctica, por lo cual requiere ejercicios con una sección, grupo o escuela de alumnos, análogos a los que luego ha de tener a su cargo el futuro profesor. A esto obedecen las prácticas en los liceos, recientemente introducidas para los alumnos de la Normal superior de París, aspirantes, como es sabido, al Profesorado secundario. Además, se necesita conocer la Pedagogía y Metodología especiales de los diferentes órdenes y estudios; y sobre esto tampoco puede dar información suficiente (aunque fuese puramente teórica) una sola cátedra de Pedagogía general.

Tal vez sería una solución acertada, en las condiciones de nuestra enseñanza, la constitución, en el Doctorado de las Facultades de Filosofía y de Ciencias, de una verdadera Escuela Normal para el profesorado secundario, a semejanza de la de París, ya citada, o de la que, inspirada en ésta, se organizó en 1847 entre nosotros, para ser suprimida pocos años después; por más que, en rigor, formando una serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las Escuelas Normales que hoy poseemos y que, por su

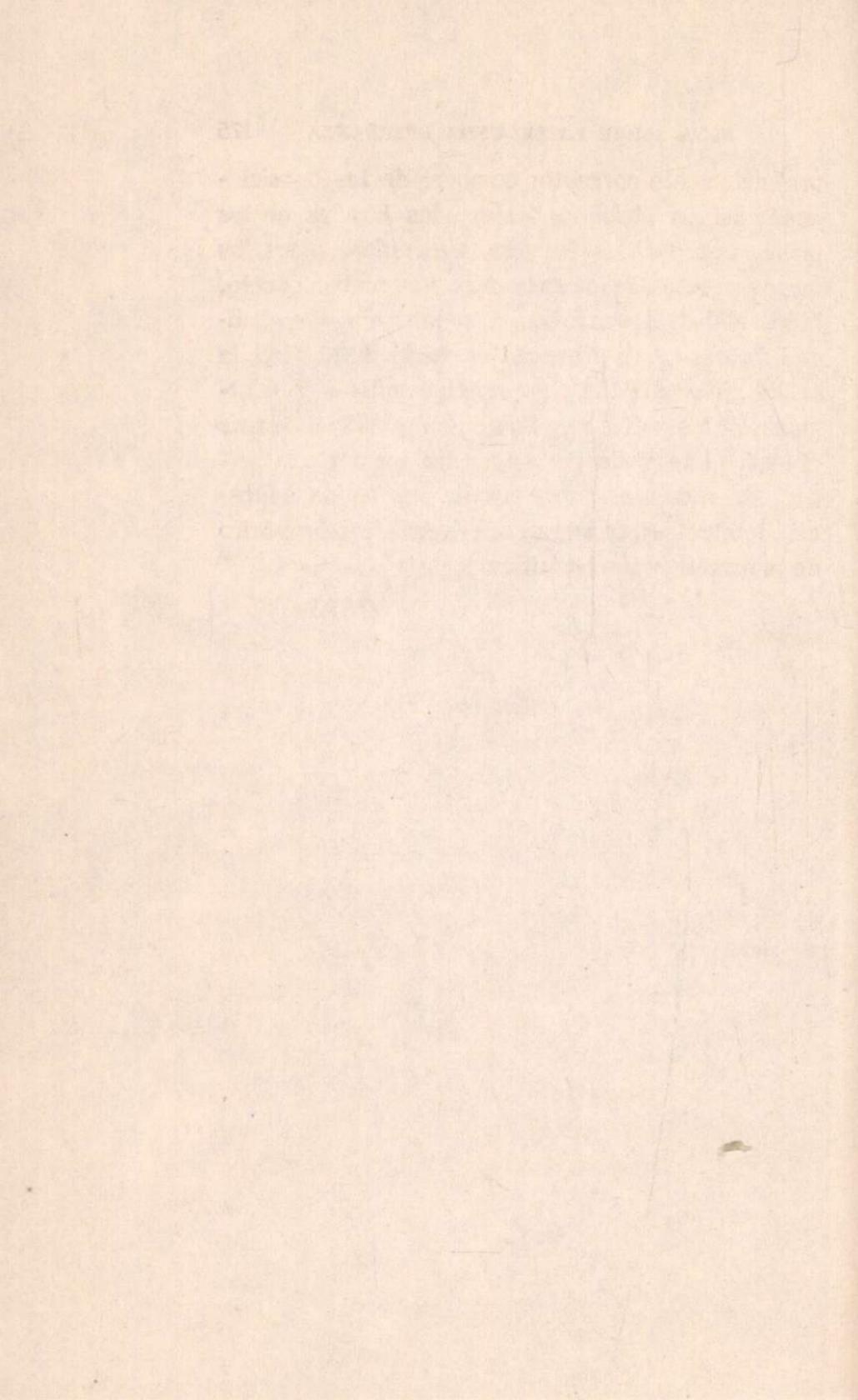
viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo Profesorado primario, cuya obra es más elemental.

Pero en nuestra presente situación, y sobre todo mientras se mantenga la actual división entre las dos Facultades citadas, una reforma de sus Doctorados en este sentido tal vez daría resultados inmediatos. Aunque así vendría a exigirse a los profesores de segunda enseñanza el grado de doctor (que debería ser gratuito como en otros pueblos), no por esto se debería alargar la duración de sus estudios: pues la que hoy tienen esas Facultades (y todas), en España, es excesiva y mayor que la de otras naciones, las cuales nos aventajan, sin embargo, en nivel científico.

2.º Conforme se ha dicho repetidas veces y queda supuesto en lo anterior, lo importante en todos los órdenes de la enseñanza es *formar* el Profesorado, no *elegirlo* dentro de un personal que se reputa adecuado al efecto. Los alumnos de las Escuelas Normales que concluyesen de manera satisfactoria su preparación deberían ingresar inmediata y directamente en el Profesorado, como se verifica en algunas Normales primarias del Extranjero, y como entre nosotros acontece en las escuelas especiales para otros servicios públicos, civiles y militares. Pero, de todos los procedimientos que se han empleado para elegir a los profesores, ninguno hay tan deficiente, tan contrario a su objeto, ni tan

profundamente corruptor como el de las oposiciones, casi en absoluto desterradas hoy ya en los principales pueblos. Reunen, agravados, todos los inconvenientes de los exámenes, no prueban el celo, la moralidad, la vocación, ni apenas ninguna cualidad fundamental; provocan la vanidad retórica, la brillantez superficial y el prurito ergotista de la argumentación sofística y formalista, y pudren de raíz el espíritu de modestia, sinceridad y amor a la verdad, sin el cual no puede existir una sólida educación intelectual, ni moral, ni el verdadero propósito de la investigación científica.

(1893)



APOLOGÍA DE NUESTRA EDUCACIÓN POPULAR

Como no sea a los señores senadores y diputados—que tienen otras cosas harto más serias en que revolverse—a nadie será fácil negar que nuestro sistema nacional de educación está admirablemente calculado para empujar con brío hacia adelante ese interesante grupo que los académicos llaman «las nuevas generaciones». Es decir, precisamente calculado, no lo está, ni para esto ni para otra cosa alguna; sino que nos ha salido así, él de suyo, como fruto natural del instinto, tan superior siempre a la reflexión. Ya desde el nacimiento, se preocupa por la suerte del niño la triple administración de Estado, provincia y Municipio, con la tierna solicitud que revelan, por ejemplo, en Madrid, la exorbitante pretensión de las nodrizas de la Inclusa para que se les dé de comer (¡ahí es nada!), o la discreta solución, tan discreta que parece inconcebible en gente de tan corta edad, de los 25 ó 30 párvulos que emigran diariamente al limbo y sus alrededores.

res, desde este paraíso cortesano de humanidad, higiene y abundancia.

La escuela primaria, en sus diversos grados, no va en zaga a esta organización admirable de la mortalidad infantil. Para los párvulos que no temen quedarse sobrenadando, ya tenemos en Madrid una escuela fröebeliana, donde pueden bien venir los de toda la nación, pues que no hay otra. Y cuando, todavía más audaces, se atreven a ir creciendo, tienen todos también para su uso sus escuelas elementales y hasta superiores. Decir «todos» es mucho, porque dos millones y medio de niños están esperando a la puerta; pero, en fin, casi todos.

Y a las nodrizas administrativas de Madrid no les pagará la Diputación, y se les morirán los niños de hambre; pero al maestro primario, que un cristiano profesional ha llamado, con su natural desenvoltura, en pleno Parlamento, «un ser inverosímil», se le va a pagar un día de éstos, y con creces: como que el ministro de la Guerra y hasta el de Marina encogen sus sendos y holgados presupuestos para que se le aumente el sueldo hasta las mil y pico de pesetas, que es el *mínimum* que les asigna hoy Rumania, y se le va a quitar de encima el peso bruto de las Juntas rurales de analfabetos, que con tan notable acierto e ideal vocación dirigen desde los respectivos casinos locales, para todos los ámbitos de la monarquía, la formación del alma nacional; o la inspección, que realiza con tanta frecuen-

cia el prodigio de sacarle el dinero, y se le va a dar una escuela, donde no se envenene a los niños, como en esas pocilgas, de que Madrid conserva ejemplares tan caracterizados, y se le va a organizar los alumnos en grupos homogéneos, con los maestros que hagan falta, para que no se rían más de nosotros los consabidos «bárbaros del Norte», viendo, v. gr., que Copenhague, con 500.000 almas, tiene 1.077 maestros, mientras que Madrid, con 500.000, sólo tiene 182, y a darle buenas Normales, y buenos cursos de perfeccionamiento, y buenas pensiones de viaje (casi, casi, como las de la Comisaría de la Exposición de París), para ir a estudiar donde sepan las cosas que aquí, en realidad, maldita la falta que nos hacía saber, y se le va a llevar, bien costeado, a las Universidades, como han hecho con los maestros de Cuba los salvajes de aquella tierra de América, a la cual, usando con digna altivez los derechos del vencido (para no darles otro nombre más gráfico), llamamos a boca llena—o más bien, vacía—«Yanquilandia».. .Y ¡qué sé yo qué más! Puestos a ello, ¡buenos somos nosotros! «El delirio».

Lo único en que no se pondrá mano—¡conste desde ahora!—es en las escuelas de niños anormales, que en casi todas partes se empeñan en tener. Ya las tenemos de ciegos y sordomudos. Un des crédito es para la raza que se las necesite; mas, en fin, ya que las hay, dejémoslas. Pero basta. Aquí

no se crían niños idiotas, ni retrasados, ni enfermos, ni abandonados, ni viciosos, ni lisiados. Donde los haya, que vean lo que hacen con ellos, y con su pan se lo coman: ya que no se avergüenzan de publicar sus miserias...

(1900)

EL CURSO SUPERIOR DE LETRAS DE LISBOA

I

En esta hermosa capital de un pueblo culto y suave de condición, que ha precedido honrosamente a muchos otros, harto más reputados, en borrar de sus Códigos esa afrenta de la humanidad que se llama la pena de muerte, existe una institución que, por lo mismo que se halla todavía en sus comienzos, importa conocer, siquiera sea sumariamente; pues nada hay más interesante en el estudio de los organismos sociales que esa primera época, donde el corto número de elementos y la sencillez de relaciones fácilmente muestran sus resortes íntimos, velados luego por la mayor complicación de la vida.

Un príncipe, cuyo nombre jamás se borrará de la memoria de la actual generación portuguesa, don Pedro V, el amigo del indómito Herculano, creó, en 1858, con sus propios fondos, el *Curso superior de letras* de Lisboa, constituido entonces por tres cátedras, a saber: de historia, de literatura antigua y de literatura moderna, especialmente de Portugal.

Desde entonces, este centro, cuyas aulas frecuentaba sin aparato alguno aquel monarca (tan inteligente y de tan graves inclinaciones, a pesar de su juventud), se ha ido acrecentando, aunque muy despacio. En 1859, la ley añadió dos cátedras más, de historia universal y de filosofía; casi veinte años después, en 1877, se ha aumentado la de la lengua y literatura sánscritas, y, en 1878, al establecerse definitivamente esta última enseñanza, hasta entonces organizada de una manera interina, se creó la de filología. El curso dura tres años de a diez meses, distribuído en esta forma: 1.º, filología, sánscrito, historia universal; 2.º, literatura clásica, literatura moderna, sánscrito; 3.º, filosofía, historia filosófica, sánscrito.

El número de lecciones es de dos por semana en cada clase; su duración, de una hora, y su carácter, de mera explicación. Los profesores son nombrados por oposición e iguales en categoría a los de la Universidad y demás escuelas superiores, aunque tienen asignado un sueldo de 600.000 reis —unos 13.000 reales—, inferior a los primeros y a los de la Politécnica, cuyo mínimo es de unos 17.000 reales. Los alumnos no necesitan grado alguno académico para ser admitidos a la matrícula, obteniendo un diploma al fin de su carrera, análogo, en cierto modo, al de doctor, y que supone ejercicios académicos semejantes a los que están, generalmente y por desgracia, en uso.

Estas cátedras se hallan confiadas a profesores, oradores y escritores de suma aceptación en el país y aun fuera de él, como Teófilo Braga (literatura moderna, y especialmente portuguesa); Sousa Lobo (filosofía), Jaime Moniz (historia filosófica), Antonio José Viale (literatura clásica), Guillermo de Vasconcellos-Abreu (sánscrito), Conselheiro Pedroso (historia narrativa) y F. Adolfo Coelho (filología).

Teniendo en cuenta que la única Universidad lusitana se halla en Coimbra, ciudad de antiguas y honrosas tradiciones, y que en Lisboa la enseñanza superior se halla representada por la Escuela médico-quirúrgica, la politécnica y el Curso de letras, se comprenderá sin dificultad que estos centros, donde suele dominar un espíritu más inclinado a novedades, propenden a aumentarse y relacionarse entre sí, hasta llegar a formar una verdadera Universidad lisbonense. De hecho, tal es la aspiración que parecen revelar sus profesores y alumnos. Además, la Escuela politécnica, como la médico-quirúrgica, no se hallan consagradas tanto a la investigación y cultivo de la ciencia en sí misma cuanto a la preparación de sus estudiantes para los exámenes que han de facilitarles sus respectivos diplomas. La enseñanza más *inútil*, en este respecto (por fortuna suya), es la del Curso superior, y aun es lástima que no desaparezcan los derechos que a sus alumnos se conceden. No es de esperar que así ocurra;

antes al contrario, si las tendencias dominantes se realizan pronto, el Curso, al cual se desea incorporar la cátedra de economía política de la Escuela politécnica, creando, al par, algunas otras, tal vez no tarde en expedir títulos de doctor en letras (que no se confieren en Coimbra), en vez de seguir el camino de la Escuela de altos estudios de París y el Colegio de Francia. Ya hoy, para ciertos fines, sus diplomas se equiparan a los de doctor en letras de las Facultades extranjeras.

De todos modos, este centro es el que hoy, por su índole especial, parece representar de un modo más libre y adecuado el espíritu de nuestros tiempos en determinados órdenes del saber, habiendo venido a suplir las extrañas omisiones que, hasta su fundación, ofrecía el cuadro de la instrucción superior en Portugal. Con efecto, ni una sola de sus enseñanzas forma parte de las Facultades universitarias, entre las cuales, sin embargo, existe una, llamada «de filosofía», que debiera más bien denominarse de «ciencias naturales», ya que sus estudios (física, química, historia natural, arte de minería, agricultura, zootecnia y economía rural), si en algunas de las Universidades alemanas se comprenden también en la Facultad de Filosofía (así designada por oposición a las profesionales), es al lado de otras disciplinas literarias, históricas y filosóficas, en el estricto sentido de la palabra. Parece increíble que hasta el año 1858 no hubiera en Portugal más

cátedras de historia, literatura ni filosofía que las de los liceos.

Para dar ahora alguna idea (después de este rápido bosquejo de la organización, significación y tendencias del curso superior de letras, como cuerpo) del espíritu y nivel de sus enseñanzas, permítansenos resumir dos notables lecciones, a que últimamente hemos asistido, y que difiriendo, tanto por sus asuntos, cuanto por el sentido científico de sus distinguidos profesores, se completan, por decirlo así, mutuamente y pueden contribuir a que se aprecie en España el valor de una institución tan importante.

II

Comencemos por el Dr. Teófilo Braga, catedrático de literatura moderna y director del Curso, por elección de sus colegas, en el presente año académico.

El Dr. Braga es, no sólo uno de los hombres más reputados de Portugal, sino de los más conocidos y estimados en el Extranjero. Colaborador de la *Revue de Philosophie Positive*, de Littré, y fundador de otra publicación análoga, *O Positivismo*, que ve la luz en Oporto, sus ideas, decididamente afines a las teorías de Comte, ejercen poderoso influjo en las tendencias de la juventud portuguesa, así por sus lecciones como por los muchos libros que nacen de su fecunda pluma. Mediano de estatura,



delgado, pálido, de aspecto un tanto enfermizo y algo descuidado en su persona, su inteligencia parece, ante todo, distinguirse por la claridad, la precisión y el orden. Su palabra, quizá un poco falta de relieve y claro-oscuro, es, sin embargo, admirable, por cualidades análogas a las de su pensamiento, y aunque no siempre desdeña las flores de la fantasía, ni cierto sabor cáustico, conserva un carácter didáctico y sereno y una suavidad de entonación que dulcifica en la forma las apreciaciones más severas y aun ásperas.

Dicen que frecuentemente él y sus alumnos están cubiertos durante la explicación, a pesar de la dulzura del clima de Lisboa, y fuman en la cátedra; pero esto, que nosotros no hemos presenciado, en nada parece disminuir el respeto que le profesan sus discípulos, más numerosos en su clase que en todas las otras, con no exceder de una docena. Por lo demás, cuando el caso, a su entender, lo requiere, el Dr. Braga toma sin dificultad un tono diferente; dígalo, si no, cierto individuo del jurado que presidió los ejercicios de sus oposiciones, el cual, como le hubiese dirigido algunas preguntas pueriles e importunas, a las que el opositor se negó resueltamente a contestar, y concluyese pidiéndole con sorna noticia de una de aquellas academias estrambóticas del siglo XVIII, llamada *de los humildes ignorantes*, recibió del opositor esta respuesta: «Es el lugar donde vucencia debía estar ha muchos años».

La enseñanza del Dr. Braga, como la del Curso en general, es sumamente libre, más por respeto de los Gobiernos que por consagración de la ley, y de ello dió alguna prueba en la lección que tuvimos el honor de escucharle, como la dió de un magistral dominio de su asunto. Intentaremos dar de su explicación una idea sucinta, auxiliados por las notas de sus discípulos.

Tratábase de la literatura portuguesa a fines del siglo pasado, y siguiendo su método de derivar la corriente literaria del medio social, expuso el estado de su país en aquel tiempo y su consiguiente decadencia literaria. En vano pretendió atajar el mal la *Nueva Arcadia*, corporación semejante a la Real Academia Lusitana de la Historia; pero que, a diferencia de ésta, protegida por D. Juan V, jamás logró el favor oficial. Pombal no era amigo de la poesía ni de los poetas; harto a su costa lo experimentaron algunos, como Garçao, que moría en las cárceles de Limoeiro a la misma hora en que el célebre enemigo de los jesuítas decretaba su libertad. La única poesía que agradaba al Ministro era la burlesca, v. gr., el *Hisopo*, de Diniz, donde se ridiculizaba al clero en la persona del obispo de Elvas, porque, como mostró el ilustre profesor, en tiempos de despotismo, no hay más alternativa para la poesía que hacerse cortesana o picaresca. Todavía en el reinado de D.^a María I, Bocage, para evitar las persecuciones de la reacción pietista, tuvo

que entregarse a la Inquisición, la cual le inspiraba menos temores que los tribunales ordinarios.

Tal era la situación de la literatura en esos tiempos, que diseñó el Sr. Braga en su lección, llena de datos curiosísimos y de benévolas alusiones a España y sus relaciones literarias con Portugal. A una de éstas dió ocasión el juicio de Feijóo, cuya significación como escritor de buen sentido, pero que mezclaba las nuevas ideas con las consejas más vulgares, apreció con bastante exactitud, a nuestro ver, indicando el influjo que en las letras lusitanas ejerció para disponer suelo propicio a los principios del 89; principios que penetraron en Portugal cuando sus más originales ingenios, Serra, Filinto, Elisio, Costa, Brotero y otros, se hallaban en el Extranjero.

No dejó pasar en este día las diferentes ocasiones que se le proporcionaron para dirigir acerba censura a los jesuítas y a su sistema de educación; censuras que quizá podrían parecer exageradas en cualquiera otro país, donde la aversión a la Compañía, y en general a las Ordenes religiosas, se mantuviese menos viva que en Portugal, una de las pocas naciones donde no existen ni aquel potente instituto ni una sola comunidad de varones. Después de todo, la ilustre pléyade de nombres gloriosos, por los cuales ha conquistado la Sociedad de Jesús tan merecida fama (los españoles todavía no hemos olvidado a Mariana, Masdeu, Hervás, Andrés, Isla,

Eximeno, Lampillas, etc.), no parece dar grandes señales del efecto anémico y compresivo de su pedagogía, que, en ciertos puntos, hoy mismo pone por modelo M. Legouvé a los colegios y escuelas seculares en Francia. Hay, además, otro respecto, en el cual la educación jesuítica, frecuentemente errónea en su contenido doctrinal y funesta para el prudente desarrollo de la espontaneidad del espíritu, merece, sin embargo, admiración y respeto. Hablamos del profesorado. En esto debe reconocerse que la enseñanza de la Compañía va, en general, dirigida a muy más altos fines que la del Estado, allí donde como en Francia y —a su ejemplo— en España, se ha logrado convertir el magisterio en una función administrativa, destituida de interés científico y reglamentada por la sabiduría de los gobernantes. Los jesuitas tienden a *educar*, no meramente a *instruir*, y su vocación, inspirada en un ideal elevado y grandioso, aunque exclusivo, abraza gustosa los mayores sacrificios personales, sin que la contengan amenazas, peligros ni persecuciones. Si reparasen en esto los pseudoliberales de la vecina República, comprenderían cuál es el único camino, eficaz y justo a un tiempo, para emancipar gradual, pero definitivamente, del espíritu ultramontano a las nuevas generaciones, sobre que ejerce su dañoso influjo. Pero los gobernantes franceses son miembros e hijos de la Universidad, y no es fácil aciertan a plantear el problema.

¡Cuán difícil es ser justos con nuestros adversarios y cuán lejano se halla aún el tiempo en el cual aquellos que deseamos la extinción de la Compañía nos resignemos a esperarla de los progresos de la cultura y de la lenta propagación de ideas más exactas acerca de los fines humanos!

Cuncluiremos esta parte indicando un pormenor poco importante en sí mismo, pero que lo es para nosotros, por cuanto da alguna luz sobre las relaciones entre el Curso de letras y la Universidad de Coimbra. Después de señalar el Dr. Braga el carácter e influjo de la reforma que este último centro tuvo que agradecer al Marqués de Pombal, añadía en estos o parecidos términos: «Desde entonces, en el fondo, continúa la Universidad casi como la dejaron las reformas de José I, y, sin embargo, siete años ha que celebraba aquella escuela el centenario de esas reformas, sin que en medio de los festejos se alzase una sola voz demandando que se modifique esa organización que cuenta ya más de un siglo». La verdad es que, prescindiendo de la ocasión en que el docto catedrático creyó oportuno este desahogo, todos los hombres ilustrados parecen reconocer la urgencia de profundas alteraciones en la célebre escuela lusitana.

III

Enteramente diversa de la anterior hemos dicho fué la lección del Dr. Sousa Lobo, tanto por su asunto cuanto por el espíritu que informa la enseñanza de este profesor, no menos distinguido que su afamado colega. El Dr. Sousa Lobo, ex diputado del partido constituyente (que dirige el Sr. Dias Ferreira, también profesor, pero de Coimbra), orador discreto, fácil, correcto, inteligente y culto; de exterior pulcro y esmerado, es un tipo completamente distinto del Dr. Braga, y si éste recuerda en su presencia, voz, palabra y hasta humor—ya que no en las ideas—al malogrado catedrático y ex ministro español D. Severo Catalina, el profesor de Filosofía del curso superior ofrece cierta semejanza con el Dr. Canalejas, que en nuestra Universidad de Madrid enseña la historia de la filosofía, así por el corte (que podríamos decir) de su espíritu como por su oratoria y aun su figura. El Dr. Braga representa en Portugal ideas ultra-radicales; el Dr. Sousa Lobo parece que aspira a concertar el idealismo kantiano con el espiritualismo francés y los actuales procedimientos de las ciencias naturales. Por último, el primero tiene costumbre de exponer dentro de cada curso todo el programa de su clase; mientras que el segundo, a semejanza de los profesores alemanes y los de la Escuela de altos estudios y Co-

legio de Francia, en París, sólo trata en cada año lectivo una parte o cuestión del vasto contenido de su asignatura.

Añadamos que, por ausencia del Dr. Moniz, el Sr. Sousa Lobo desempeña ahora, al par de su clase, la de historia filosófica, en la cual trata de explicar las influencias naturales y de otras clases que determinan el carácter de las diversas civilizaciones.

Volviendo a su clase propia, en el presente curso, el profesor lisbonense, salvo la debida introducción sobre su objeto y plan, se ha consagrado al estudio de la ley de evolución, problema capitalísimo que hoy conmueve los cimientos del mundo intelectual. La ley de evolución, según este pensador (cuyos apuntes tenemos a la vista), se manifiesta como síntesis de las leyes astronómicas, geológicas, biológicas e históricas, y tiene por características universales de su proceso la integración, la heterogeneidad y la determinación. Dos explicaciones hay de esta ley: la mecánica de Lamark, Darwin, Haeckel y Spencer, y la teleológica de Hartmann y de Caro (a la cual parece más inclinado el Dr. Sousa Lobo, que prescinde de la explicación hegeliana). Ambas opuestas concepciones pueden, sin embargo, conciliarse, destruyendo su antagonismo aparente, y esta conciliación constituyó lo que podríamos llamar primera parte del curso.—La segunda ha tenido por

objeto el estudio particular de la evolución en el mundo biológico, entendida de la manera que hoy se entiende la biología, esto es, como el orden de los llamados seres vivos, a distinción del (supuesto) reino inorgánico. Entrando en esta esfera, el docto profesor reputa que la lucha por la existencia, las tendencias a la variación y la herencia son los medios de que el autor de la naturaleza se sirve para realizar sus fines relativamente al hecho de la vida sobre el globo, merced a cuyos medios desenvuelve *gradualmente* la naturaleza el plan sistemático y armónico de sus creaciones orgánicas. Las transformaciones de especies indicadas por la Paleontología y la Historia Natural reconocen como causa superior un principio de finalidad, que se revela por las generaciones heterogéneas; de igual suerte que el parentesco genealógico y real, que enlaza las diferentes especies naturales, no se explica sino por la preexistencia de un parentesco *ideal* entre ellas. Mas nuestro conocimiento del plan por que se gobierna la evolución de la vida *sobre la tierra* alcanza únicamente a darnos una explicación limitada de la realidad de esta vida; toda noción trascendental que, yendo más lejos, pretenda explicar el fin *absoluto* de la vida *universal* es ilusoria, en sentir del Dr. Sousa Lobo, que ha terminado con esta condenación su enseñanza en el presente curso.

A una de sus últimas lecciones es a la que tuvi-

mos la honra de asistir. En ella, después de resumir brevemente las razones que juzga más eficaces contra las teorías darwinianas, procuró reducir las especies a tres reinos naturales: el mineral, el vegetal y animal y el humano. Respecto del primero, las ideas del profesor lisbonense son las generalmente recibidas, y que podríamos llamar «dualistas», en cuanto dividen la naturaleza en dos órdenes irreducibles: el orgánico y el inorgánico, el de la vida y el de la muerte. Verdad es que, aun aquellos como Haeckel, que aspiran a traer a unidad ambas esferas, jamás logran conseguirlo (ni es fácil, partiendo del punto de vista *meramente* mecánico), y así, en medio de sus tanteos y ensayos, todavía hablan de «anorganismos» y excluyen de la biología a toda una especie de seres, los astros, por falta de conceptos claros, concienzudos y precisos de la vida, el sér, el organismo, el mineral, el astro..., en suma, de casi todos los términos de la ciencia natural, abandonada hoy, a pesar de tanta matemática y de tanta tendencia «positiva», al apriorismo más desautorizado y fastástico; situación que sólo a fuerza de trabajos como los de nuestro colega en la Institución Libre, Dr. G. de Linares, podrá irse modificando lentamente y que explica la presión de las opiniones dominantes aun en espíritus tan adoctrinados y cultos como el del renombrado catedrático del Curso de letras.

Por lo que respecta a la imposibilidad de distinguir, a lo menos en el estado actual de los estudios, al vegetal y al animal, sobre todo en sus grados inferiores, la lección del Dr. Sousa Lobo no fué menos notable; mostrando en esta parte que los principales fenómenos que vulgarmente se reputan exclusivos de los animales, como la irritabilidad, la reproducción sexual, la asimilación nutritiva, la periodicidad de las funciones activas y de reposo, etcétera, existen asimismo en las plantas, en las cuales es probabilísimo haya también una conciencia oscura, no inferior a la de los más humildes protozoarios.

En este punto de la vida psíquica, difieren, por tanto, las ideas del Dr. Sousa Lobo, no ya de las exageradísimas de Wundt, para el cual la existencia de un sistema nervioso es la condición característica de la animalidad, sino de las de Carus y Prisco, que no reconocen conciencia hasta que aparece aquel elemento, y se acercan más bien a las de Gegenbaur, Huxley y Haeckel, al último de los que atribuye, frecuentemente por cierto, la invención del reino de los «protistas», idéntico al de los «protorganismos» de Carus; bien es verdad que a esto da sobrada ocasión el mismo reputado profesor de Jena con sus olvidos y omisiones. El Dr. Sousa Lobo más parece inclinarse a las teorías de Fechner, que admite un como instinto y semi-conciencia en las

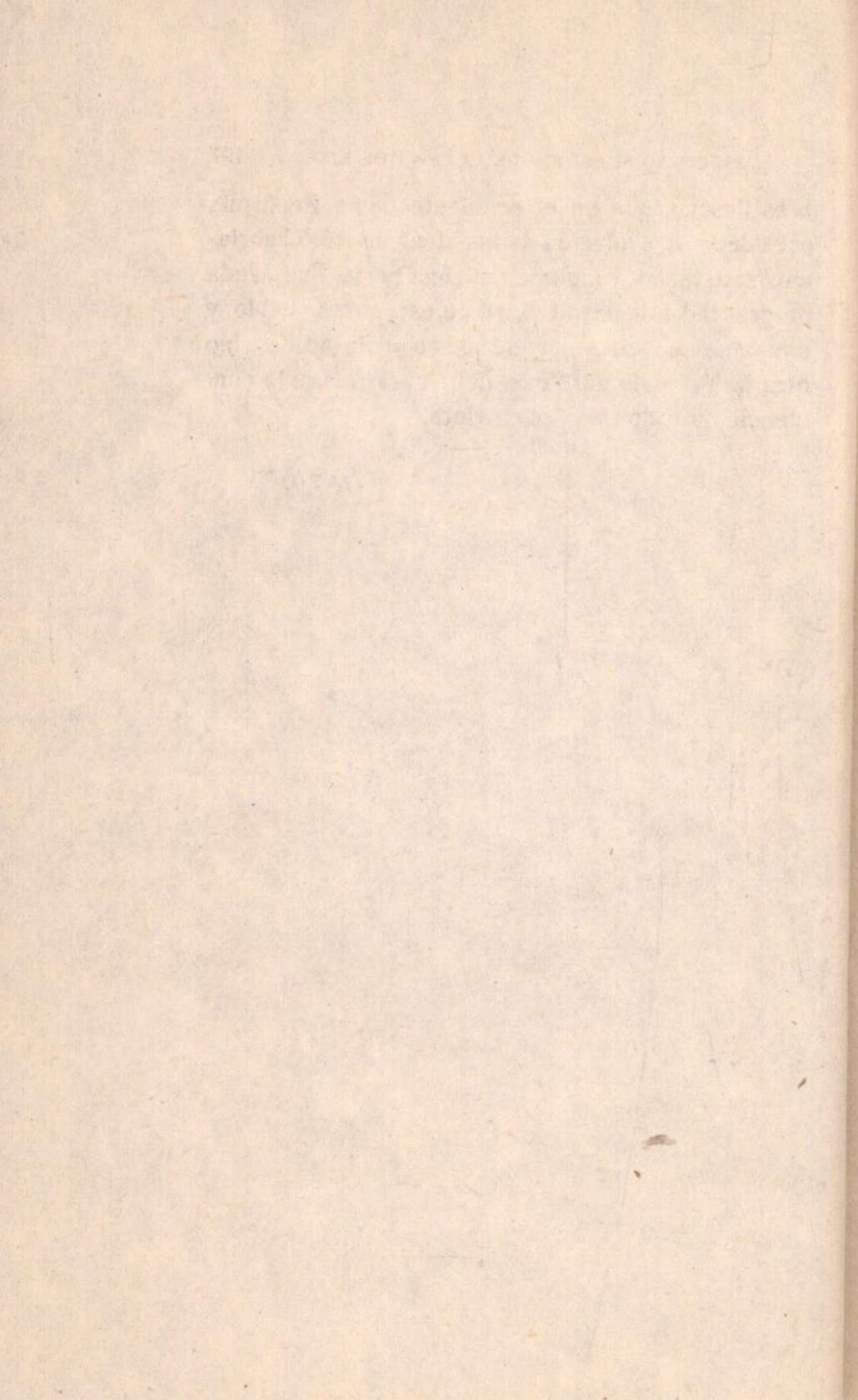
plantas, y a las de Claudio Bernard, cuyos experimentos son tan interesantes (v. g., el de la anestesia de la sensitiva).

Por último, en sentir del filósofo lusitano, el hombre constituye un reino aparte, separado por un verdadero abismo del animal, como éste y la planta lo están de los minerales. Su opinión, sin embargo, no se funda, como las del ya citado Carus, de Geoffroy Saint-Hilaire, Ehrenberg, I. Fichte, Ahrens, Linares y otros, en nuestra propia organización física, por la cual somos, en su sentir, meros animales; sino en la luz de la razón, que hace incomparables al hombre y al mono. Esta característica sirve asimismo de base a la concepción del reino hominal por otros naturalistas (v. gr., Quatrefages); pero es harto menos decisiva y suficiente que las que toman al sér humano en la integridad y totalidad de su naturaleza.

Sea cual fuere la divergencia de opiniones, nadie, sin embargo, desconocerá la importancia y elevación de estas enseñanzas, como de las del doctor Teófilo Braga, de que antes queda hecho mérito. Unas y otras expresan dignamente el grado del pensamiento y la ciencia en Portugal, representado en uno de sus centros más insignes, de cuyos esfuerzos pende, ante todo, la cultura nacional de este pueblo. Si las líneas que anteceden pudiesen contribuir a que se aumentasen en España cada vez más y más la simpatía y el respeto hacia los hom-

bres ilustres que en el occidente de la Península presiden a la evolución de las ideas, no sólo habríamos satisfecho, aunque en mínima parte, una deuda de gratitud a la hospitalidad de ese noble pueblo y a la benevolencia y cortesía de su profesorado, sino otra más grande aún, que debe pesar sobre la conciencia de todo español patriota.

(1879)



EL SEMINARIO DEL PROFESOR STOY

El Dr. Stoy, uno de los más conocidos partidarios de la pedagogía herbartiana, y profesor de esta ciencia en la Universidad de Jena, fundó en 1843 un seminario para su cultivo, agregado a dicha Universidad, y principalmente inspirado en el deseo de servir a la educación del clero protestante, cuyo influjo sobre la enseñanza ponía ya por entonces en peligro la pedagogía laica. A fuerza de perseverancia, esta institución ha llegado a obtener los subsidios de la Universidad, del Municipio de Jena y del Gobierno de Sajonia-Weimar, cuyo Parlamento acaba de aumentar en 1.800 marcos (unos 9.000 rs.) el crédito anual de 2.190 (10.950 rs.) que hasta ahora venía figurando en el presupuesto.

En el *Diario de Educación de la Nueva Inglaterra* ha publicado el Dr. James un informe sobre su visita al Seminario del profesor Stoy. Nada puede dar más exacta idea de su fin y su organización que las palabras del director al Dr. James.

«Trato—le dijo—de enseñar pedagogía, cosa imposible sin una escuela práctica, donde los disci-

pulos puedan *observar y practicar*. No cabe que comprendan los más sencillos hechos o principios pedagógicos, si no los ven aplicados en la enseñanza de otros o los sienten en la suya propia.»

Los trabajos del Seminario se dividen en cinco grupos:

1.º *Lecciones* sobre psicología y teoría y práctica de la educación.

2.º *Prácticos*, o lecciones dadas en presencia de los alumnos, por vía de ensayo.

3.º *Críticos*, o discusiones sobre estas lecciones.

4.º *Escolásticos*, o reuniones de los maestros para deliberar sobre la disciplina y dirección de la escuela.

5.º *Pedagógicos*, en que el Seminario discute y ensaya los problemas que le incumben.

Las últimas cuatro clases de trabajo ocupan cada una dos horas semanales. El restante tiempo lo emplea cada alumno en dirigir una clase sola sobre una materia y por todo un cuatrimestre.

El Seminario, que hoy cuenta unos 60 discípulos, es una realización de las ideas del profesor Stoy sobre educación, que expone así:

«La enseñanza de la ciencia de la educación es asunto de la Universidad y pide los servicios exclusivos de un profesor.

La práctica y la observación de la enseñanza son complemento e ilustración tan indispensable de las

lecciones de pedagogía como lo es la clínica de las de medicina.

Para adquirir habilidad práctica basada en la intuición pedagógica, tres cosas se necesitan:

1.^a Dar una enseñanza continua durante largo tiempo en muchas ramas diferentes.

2.^a Preparar notas bajo la dirección general del profesor para cada hora de enseñanza.

3.^a Revisar con esmerada y concienzuda crítica los trabajos propios y ajenos.»

(1884)

106
 107
 108
 109
 110
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200

EL CODIGO ESCOLAR DE MR. RUSKIN

Conocida es la reputación que en el cultivo, ya de la estética, ya de la crítica de las bellas artes, disfruta en Inglaterra Mr. Ruskin, a cuyo influjo se deben tantos progresos en las ideas y en el gusto general de su país, como en la educación artística, de que ha sido uno de los más infatigables apóstoles.

No lo es menos de la educación y de la enseñanza en general, sobre las cuales vuelve constantemente en sus escritos.

En uno de los últimos números de su periódico *Fors Clavigera*, se pronuncia otra vez contra el sistema reinante todavía en las escuelas inglesas, como en las más del continente.

Ya hace mucho tiempo que, en su libro sobre *Los pintores modernos*, decía: «lo que tenemos que enseñar a la juventud es *a ver*; a lo que ahora le enseñamos es *a decir*». Después de esta y otras muchas críticas, ha llegado al período que podríamos llamar constructivo, cuyo fruto es el nuevo Código para las escuelas de San Jorge. En él, Mr. Rus-

kin se decide por la sobriedad y parquedad en el trabajo, y elige como elementos de enseñanza la música, la astronomía, la botánica y la zoología, sin «perder» el tiempo en las enseñanzas usuales. Ante todo, su principio fundamental es que los niños no aprendan a leer ni a escribir.

No menos severo se muestra con la aritmética. «Al visitar días pasados la escuela de Conigston —dice— a la hora de la clase de aritmética, me senté en uno de los bancos y averigüé con el resto de la clase cuánto valdrían 27 libras de tocino a 9 peniques y $\frac{1}{4}$ la libra, con otras semejantes consecuencias maravillosas de las leyes del número; hasta que, sintiendo alguna cortedad por estar tanto tiempo callado en el fondo de la clase, supliqué al maestro que nos permitiese quedarnos a todos un momento más, y en este intervalo de respiro, sacando una moneda del bolsillo, pregunté a los niños si les habían enseñado alguna vez las armas reales grabadas en ella». Ninguno de aquellos niños y niñas hacinados sabía lo que representan estas armas ni recordaba haberse fijado en ninguno de sus emblemas.

«Ahora bien—añade—: supongamos que se les hubieran explicado cuidadosamente estas armas, que se les hubiera dicho lo que significa el arpa de Irlanda y lo que eran los bardos; qué indica el león de Escocia, cómo fué aprisionado por Carlo Magno y quién era éste; qué representa el leopardo inglés;

quién fué el Príncipe Negro y cómo reinó en Aquitania..., ¿no les habría sido esto más útil, en todos sentidos, que poder averiguar, dos segundos antes que cualquiera otro muchacho de los que no van a la escuela, cuánto valdrían 27 libras de tocino a 9 peniques?»

Aparte de esto, Mr. Ruskin cree que *las tres RRR* (1) confunden y sobrecargan la memoria, evitando trabajo a los perezosos y supliendo de una manera mecánica el esfuerzo de aquella facultad para grabar profundamente y retener sus impresiones. Y como resumen de lo que podría llamarse su sistema escolar, ofrece el siguiente programa, que traducimos a la letra.

«La escuela pública debe tener un jardín, un campo de juego y un pedazo de tierra cultivable a su alrededor, todo ello bastante espacioso para ocupar a los niños al aire libre el mayor tiempo posible, y siempre que éste lo permita; una biblioteca, en donde aquellos que se interesen realmente por leer puedan aprender este arte por sí mismos, y tan perfectamente como quieran, ayudándose unos a otros sin perturbar al maestro; un laboratorio suficientemente completo, dotado de ejemplares de todas las sustancias usuales de la Naturaleza, y donde

(1) Así se llama en Inglaterra a los tres elementos tradicionales de la escuela usual: leer, escribir y contar, por una *errata* célebre que suponía empezaban por *R* las tres palabras *reading* (lectura), *writing* (escritura) y *arithmetic* (aritmética).

puedan presenciar los más elementales experimentos químicos, ópticos y neumáticos; por último, y según la importancia y proporciones de la escuela, uno o varios talleres para el trabajo manual—siempre uno de carpintería, y en las mejores, otro de alfarería. En cuanto a los asuntos que deben enseñarse a los niños son: en general, la música, la geometría, la astronomía, la botánica y la zoología; el dibujo y la historia, a los que tengan aptitud para ello; y a todos, sin excepción de capacidad, edad ni grado, las leyes del honor, el hábito de la verdad, la virtud de la humildad y el goce de la vida.»

El programa, en lo que se refiere a la enseñanza, es, sin duda, incompleto y está bastante inspirado todavía en los moldes tradicionales de la instrucción inglesa; pero en todo lo demás, las observaciones y el espíritu de Mr. Ruskin son excelentes.

(1884)

MOVIMIENTO CENTRALIZADOR DE LA PRIMERA ENSEÑANZA EN INGLATERRA

Desde que en 1839 se creó en Inglaterra la Junta de Educación (*Board of Education*), puede decirse que comenzó el movimiento reformista en la enseñanza primaria de aquel país, bajo la dirección del Estado. Hasta entonces, las escuelas primarias, ora sostenidas por Corporaciones, por particulares o por las Autoridades locales, eran independientes del Gobierno central; desde aquella época, éste ha ido interviniendo más cada vez, concediendo subvenciones, organizando el Departamento de Educación y las Juntas locales (*School Boards*), modificando los programas, sometiendo las escuelas a ciertas reglas y a la visita de los inspectores públicos, y haciendo obligatoria la enseñanza. La subvención en 1839 era de 30.000 libras (unas 750.000 pesetas); en el presupuesto actual excede de 2.522.000 (más de 63 millones de pesetas); el número de escuelas inspeccionadas ha aumentado, de 2.613, que eran en el año de 1850, a 18.671, y la

población escolar se eleva hoy a unos tres millones de asistencia efectiva (aunque figuran más de cuatro en los registros), número muy distante, sin duda, del que debiera ser, según la ley ($\frac{1}{5}$ de la población total del país, o sean más de cinco millones, puesto que esta última asciende a cerca de 26). Téngase en cuenta que toda la presente noticia y sus datos se refieren exclusivamente a Inglaterra y Gales. En Escocia, donde la organización de la enseñanza en sus diversos órdenes es diferente, la población escolar es mayor, y la situación de Irlanda es de una inferioridad correspondiente a la que en general ofrece aquella comarca.

Como fácilmente se comprende, este movimiento no ha podido verificarse, ni se verifica ahora mismo, sino luchando con grande oposición, principalmente aumentada desde la célebre ley Forster (1870), que señaló el paso más radical en todo este proceso y ha recibido complemento ulterior por las actas, órdenes e instrucciones que constantemente emanan del Departamento de Educación—especie de Ministerio de Instrucción pública, por sus funciones, pero sin este carácter, que hoy quieren darle muchos de los partidarios de la reforma y de mister Mundella, su más enérgico representante: en la Cámara de los Comunes se ha presentado un proyecto a este fin—. La principal objeción de los adversarios del nuevo régimen escolar es que tiende a ensanchar la actividad absorbente del Estado a

expensas de la individual y corporativa, uno de los más importantes factores de la vida inglesa. La acusación de «continentalismo», equivalente a la anterior, se halla tan generalizada, que hasta el mismo Mr. Gladstone se atribuye el propósito de limitar el movimiento, por lo menos en ciertos puntos: v. gr., el de la creación del proyectado Ministerio, al cual hace—según sus allegados—tanta oposición como los mismos conservadores.

La cuestión de la enseñanza obligatoria es una de las más discutidas. Su planteamiento halla, no sólo las dificultades usuales en todas partes, sino la que le ofrece la resistencia de una porción considerable del país, incluyendo a muchos magistrados públicos, para auxiliar su establecimiento y hasta para hacer efectivas las responsabilidades impuestas por la ley.

En cambio, la cuestión de la enseñanza religiosa no suscita, hasta hoy al menos, grave materia de controversia. Si se considera el origen diverso de las escuelas públicas, las cuales pertenecen, a consecuencia de él, ya a distintas confesiones, ya a ninguna, se comprende que la neutralidad del Estado era absolutamente indispensable, tan luego como comenzase a intervenir en la enseñanza primaria. Por eso ha cuidado de prescribir que las creencias de las familias no pueden constituir en ningún caso un obstáculo a que sus hijos reciban los beneficios de la escuela; que, si en ésta se da enseñanza reli-

giosa, sea siempre al principio o al fin de las clases, o en ambos [momentos, y que los inspectores, en sus visitas, se abstengan de todo informe y de todo examen sobre el particular, tanto de los alumnos como de los libros que a este punto hagan referencia.

El motivo de mayor discusión, y muy exacerbada en los actuales momentos, es el concerniente a los exámenes. El sistema de la intervención del Estado trae consigo ciertas consecuencias difíciles de evitar, aunque no por fortuna imprescindibles. Para conceder las subvenciones a las escuelas, el Gobierno impone determinadas condiciones; para ver si se cumplen, envía a sus inspectores a visitarlas, y para que éstos se aseguren de la realidad de las cosas, se celebran exámenes. Cualquiera que piense detenidamente sobre el particular, de una manera teórica, distinguirá bastante bien entre la necesidad de los dos primeros requisitos y lo innecesario del último, en el cual probablemente no se habría pensado, a no ser por el espíritu «continentalista» que no cabe desconocer a veces en estas reformas. Lo cierto es que, ante la presión del inspector, de los administradores de la escuela y de su propia conveniencia en no desagradar a unos y otros, preparándose abundante cosecha de disgustos si por los informes del inspector la subvención del Gobierno se viese disminuída o aun suprimida, el pobre maestro oprime a sus desgraciados edu-

candos y los empuja y atormenta para que, a costa de su salud física y mental, suba todo lo más posible el nivel de los exámenes. No hay necesidad de explicar más al pormenor este punto, escribiendo en España, donde, si la presión del inspector suele ser menor (a causa del escasísimo número de visitas (1) que puede hacer a las escuelas teóricamente confiadas a su cuidado), la de las Juntas y Autoridades locales es, a veces, tan extraordinaria como indiscreta.

Pero hay un aspecto bajo el cual no existe semejanza alguna — por su bien — entre el pueblo británico y nosotros. Aquí conocemos perfectamente lo que los malhadados exámenes traen consigo: apenas hay maestro que no lo lamente. La obsesión de los infelices niños, obligados a llevar lecciones que estudiar en su casa, después de seis horas de escuela, divididas en dos períodos, durante los cuales es muy raro alterne con sus trabajos el descanso, y más raro aún que este descanso consista en juego al aire libre; el odioso cultivo de la memoria mecánica, a fin de que en los exámenes puedan las Juntas quedar contentas al oír a los niños responder «de corrido» como papagayos; la extenuación intelectual, moral, física, que de tal sistema resul-

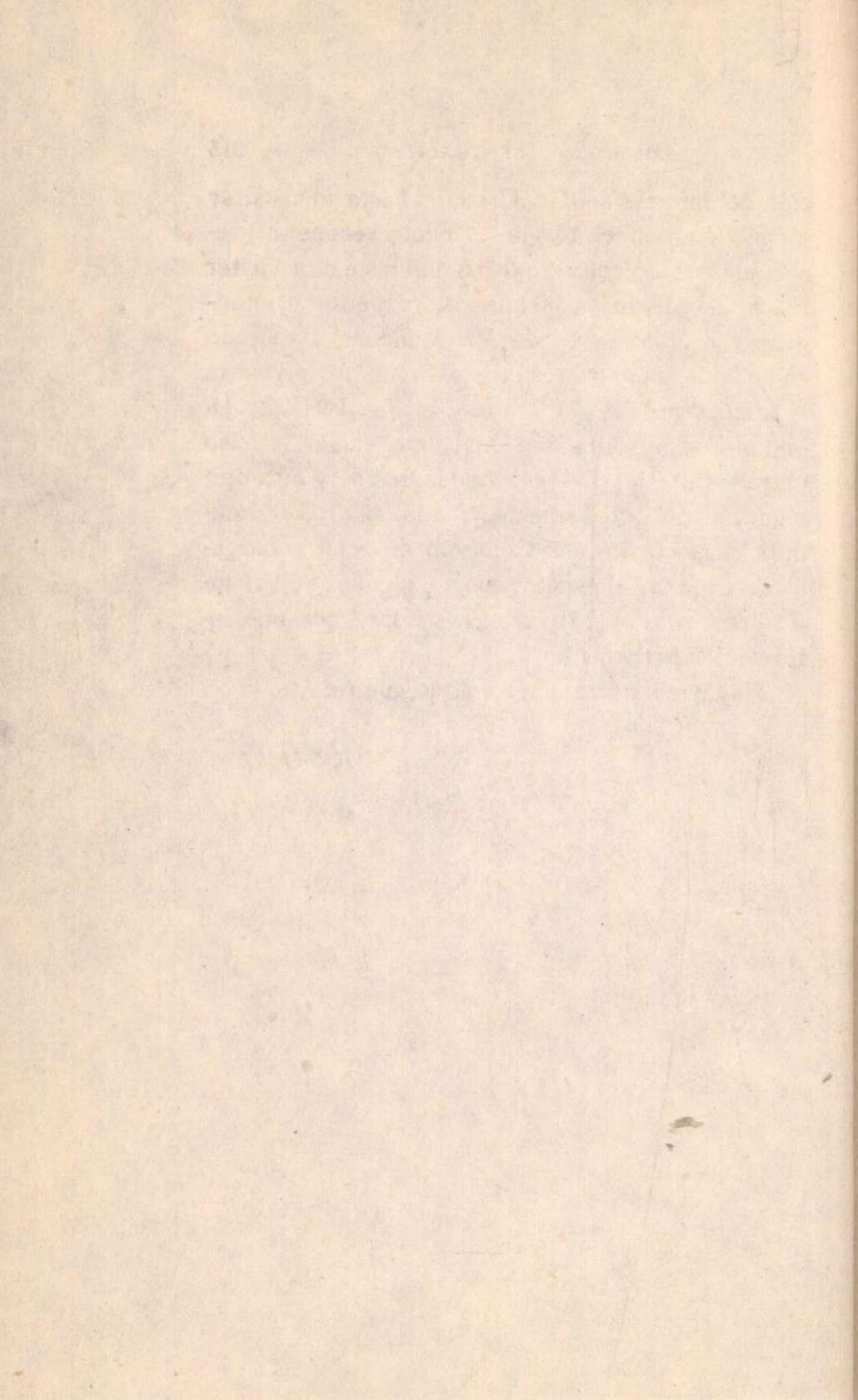
(1) A veces, un inspector tiene a su cargo, como en León, 1.287 escuelas. Para 25.000 escuelas públicas, tenemos 50 inspectores; para las 18.671 de Inglaterra y Gales, hay 300, divididos en cuatro categorías.

ta... todo está sabido; no hay más sino que no nos preocupa el remedio. Por el contrario, en Inglaterra, donde el descanso es obligatorio y donde es difícil hallar, aun en las ciudades, una escuela sin campo de juego, o patio al menos, la alarma producida por el recargo de trabajo que se atribuye a la nueva organización es tan extraordinaria, que la cuestión de la *over-pressure* constituye una de las que más asiduamente discuten los diarios y han suministrado mayor contingente a la literatura de actualidad de estos últimos tiempos, así como el sistema que le sirve de base, y según el cual, el pago de las subvenciones (*grants*) a los administradores de las escuelas se hace en vista del resultado de los exámenes (*payment by results*). El mismo Mr. Mundella, al oír las continuas censuras con que al sistema persiguen sus encarnizados adversarios y las encontradas opiniones sobre la existencia de la *over pressure*, confió al Dr. Crichton-Browne la comisión de informarse e informarlo acerca del particular. El documento presentado por este médico ha sido tan terminante como contundente. En su sentir, la presión existe, produce los mayores males, y es, naturalmente, mayor y más cruel para con los niños más atrasados, cuya situación de inferioridad reconoce causas que precisamente reclaman una conducta de medio a medio opuesta. El Departamento de Educación, demasiado herido con la contradicción tal vez, ha retrasado la publica-

ción del informe del Dr. Crichton hasta administrar al público, con el tósigo, el contraveneno, representado por un contra-informe del inspector míster Fitch, uno de los más íntimos, resueltos e inteligentes colaboradores de Mr. Mundella. Excusado es decir la lucha que, con motivo de la respuesta —bastante agria, por cierto— de Mr. Fitch se ha entablado, no sólo entre ambos contendientes, sino entre los partidarios respectivos de una y otra opinión. La Junta de escuelas (*School Board*) de Londres ha nombrado una Comisión especial encargada de estudiar el asunto, aunque algunos de sus individuos habrían preferido nada menos que una información parlamentaria.

Hay que estar a la mira de lo que resulte.

(1884)



LOS TRABAJOS DE LAS ALUMNAS DE UNA ESCUELA NORMAL

Sabido es que uno de los más potentes y rápidos medios adoptados en Francia para la mejora del magisterio primario, allí, como en todas partes, muy principalmente dependiente de la reorganización de las Escuelas Normales, ha sido la fundación de dos grandes centros para formar el personal de estas escuelas: uno, en Fontenay-aux-Roses, en 1880, para las directoras y profesoras de las Normales de maestras; otro, en 1882, en Saint-Cloud, para los profesores de las de maestros. Estos centros son considerados como de la más elevada jerarquía (1); llevan el nombre de *Escuelas Normales superiores de enseñanza primaria*, la dirección de cada una de las cuales se halla confiada a un inspector general de Instrucción pública; y entre sus profesores y conferencistas, figuran las más altas reputaciones de

(1) Superiores a la enseñanza de las facultades e incluidos en el mismo orden que los establecimientos científicos especiales. (Escuela práctica de altos estudios, Escuelas de cartas, de lenguas orientales, etc.)

la ciencia, la literatura y la enseñanza francesas: Gréard, Bréal, Buisson, Levasseur, Passy, Fustel de Coulanges, Boutan, Sorel, el malogrado Paul Bert, Ravaisson, Compayré, L. Robert, Petit de Julleville, Stanislas Meunier, Rambaud, Boudréaux, Bourgault-Ducoudray, Marcou, E. Perrier, Vidal-Lablache, etc. La enseñanza dura dos años y está dividida en dos secciones paralelas, una de letras y otra de ciencias, consagradas a formar, respectivamente, el profesorado que en las Normales ha de tener a su cargo los estudios de cada una de estos dos órdenes. El concurso para el ingreso es sumamente prolijo y severo, abrazando muy diversas pruebas escritas y orales, que duran varios días. El régimen de ambos centros es el internado, completamente gratuito para los 40 alumnos de que vienen a constar, y que se hallan cómodamente instalados. Al salir los aspirantes, son destinados, ya a las cátedras, ya a la dirección de las Escuelas Normales. Los resultados de estos centros han sido tales, que con razón no ha mucho decía uno de los más importantes personajes que colaboran en Francia a la patriótica reforma de la educación nacional: «estas escuelas son *la obra* de la tercera república».

Difícilmente podría darse una idea, aproximada a lo menos, de la escuela de Fontenay, a que se refieren los documentos siguientes: Comenzando por su espléndida situación en medio de un paisaje delicioso, que conforma con la agradable sencillez de

sus construcciones y representa una de las energías educadoras de aquella admirable institución, desde el tono y nivel de los estudios y los trabajos de laboratorio a las conferencias morales del director, todo revela el espfritu, tan elevado y tan natural al par, tan noble, tan sentido, tan humano, del hombre a quien todos los pedagogos franceses consideran como el primer educador de su patria: M. Pécaut, carácter que recuerda un tanto, por su tipo general y por aquella mezcla de gravedad y de sencillez, de unción y de jovialidad, de firmeza y de dulzura, el del inolvidable D. Fernando de Castro, consagrado también, como el director de Fontenay, a la mejora fundamental de la educación femenina.

Pronto, tal vez, habrá ocasión de indicar algunos de los rasgos de esa escuela, de sus elementos, de su organización, de su programa de estudios, de sus métodos, de sus resultados. Por hoy, servirá para despertar vivo interés hacia ella la publicación de los siguientes documentos. El primero es un cuestionario para los trabajos que sobre pedagogía redactan las alumnas; el otro, uno de estos mismos trabajos, referente al tema 4.º

Ambos documentos, cuya inserción en su BOLETÍN tiene que agradecer la *Institución Libre*, con otras muchas pruebas de estimación y simpatía, al favor del jefe de Fontenay, darán una idea del nivel y del sentido que ofrece la educación en esa Escuela.

I.—TEMAS DE LOS TRABAJOS.

1.º Si hubiese V. sido encargada de despedirse de toda su Escuela (Normal) reunida, ¿qué consejos, qué deseos habrían ocupado el más preferente lugar en su alocución de despedida? V. deberá inspirarse, para su respuesta, en la idea que se forme de la vida y en el conocimiento de sus discípulas.

2.º Se oye a veces quejarse de que la vida escolar, así en las Escuelas Normales de maestras como en los internados (de señoritas), se rige casi exclusivamente en vista de la instrucción; de que no ofrece, por lo general, ningún alimento, excepto el de las lecciones, a las necesidades del corazón y de la imaginación; de tal suerte, que nadie se libra del fastidio, sino por el exceso de estudio. ¿Qué piensa usted de esto y qué sería preciso hacer?

3.º Régimen del internado en las Escuelas Normales: sus ventajas, sus inconvenientes en cuanto a la educación. Consecuencias.

4.º Se suele decir que la escuela debe preparar para la vida. ¿Qué debe entenderse por estas palabras? ¿Cree V. que, al presente, la escuela primaria cumple el fin que indican? Si V. fuese maestra de escuela, ¿cómo trataría de realizar eficazmente esta preparación?

5.º Para dar a sus alumnas de la Escuela Normal una idea de la importancia considerable del papel que juega el hábito en la vida humana y en la

educación, busque V. con ellas ejemplos que se refieran a los modales y ejercicios del cuerpo, al lenguaje, a la inteligencia, al carácter.

¿Según qué principios calificaría V. una costumbre de buena o mala?

6.º De la utilidad propia de las *lecturas libres*.

7.º Comente V. estas palabras de Littré:

«Somos los hijos de la Edad Media, los nietos de Grecia y Roma.»

8.º ¿Qué cualidades dan principalmente autoridad a una directora de Escuela Normal?

9.º ¿Qué auxilios puede esperar la Escuela Normal de la escuela aneja?

10. Se dice que nuestros sentimientos inspiran nuestros actos. Pero, ¿tenemos dominio sobre nuestros sentimientos?

11. Discutir estos dos pasajes: 1.º De Mme. Guizot: «Los buenos principios, ¿no son preferibles a los buenos hábitos, en cuanto aseguran el libre movimiento de la voluntad?» 2.º De Amiel: «Para la conducta de la vida, los hábitos sirven más que las máximas. Adquirir nuevos hábitos es todo, porque es tocar a la vida en su sustancia; la vida no es más que un tejido de hábitos.»

12. Comentar estas palabras de Mme. Necker: «No estamos hechos para soñar, sino para obrar.»

13. Explicar esta frase de Spencer: «Una moralidad superior, lo mismo que una inteligencia superior, es el fruto de un largo desenvolvimiento.»

14. ¿Qué debe entenderse por estas palabras, tan frecuentemente repetidas en las controversias contemporáneas: *espíritu laico*, o el *espíritu laico en la educación*?

15. Medios para crear, entre las maestras de una Escuela Normal, una vida común, llena a la vez de interés y de dignidad moral.

16. A propósito de escritores, autores dramáticos, moralistas, predicadores, que han tratado de las pasiones humanas, se examinará cómo es preciso entender esta máxima: «Hace falta haber sentido las pasiones para pintarlas.»

17. Discutir el aforismo de Diesteweg: «El educador nace.»

18. ¿Qué es la educación liberal? ¿En qué medida y por cuales medios puede darla la escuela primaria?

19. ¿Tiene interés real y práctico el analizar y definir la obligación moral?

20. Explicar este pensamiento de Montaigne «He aprendido un poco de cada cosa a la francesa» y decir, por una parte, si es históricamente verdadero, y, por otra, si puede llegar a ser una regla de pedagogía.

21. Comentar y apreciar estas palabras de Madame Necker: «El arte de ser dichoso es el de esperar la esperanza por toda la vida.»

22. «Ignoro si es posible a un maestro aumentar

la energía moral de un niño.» Discutir esta opinión de Mme. Necker.

25. Empleo del día por una directora de Escuela Normal.

24. Efectos morales, comparados, del régimen del internado y del externado, aplicados a las profesoras de Escuela Normal.

25. ¿Puede la instrucción acrecentar la moralidad?

26. El niño caprichoso. Analizar este defecto e indicar sus remedios.

27. De la diversidad de caracteres. Cómo debe tenerse en cuenta en la educación moral.

28. De la emulación. Qué sitio debe dársele en las escuelas primarias y normales.

29. En un colegio de Montevideo, se decidió que, en un día fijo después de los exámenes, serían proclamados públicamente aquellos alumnos que hubiesen ganado premio, a juicio de los profesores y de las clases, por su moralidad durante el año entero; y los nombres de los premiados por su aplicación al estudio, según el triple juicio de los maestros, de sus camaradas y de los examinadores. Esto es lo que se ha llamado el *Veredicto escolar*. Juzgue V. este procedimiento.

30. ¿Se debe desear, y es posible, que la acción de la Escuela Normal sobre las alumnas se prolongue de una manera regular después de su salida? Si

usted sostiene la afirmativa, ¿qué medios propondría, verdaderamente provechosos y duraderos?

31. Es un principio de la pedagogía moderna que hay que seguir en todo a la naturaleza. Por otra parte, sucede que nosotros sin cesar tenemos que dominar esa naturaleza, corregirla, reformarla. ¿Cómo explica V. esta contradicción?

32. ¿Cómo presentaría V. a las alumnas de la Escuela Normal la idea de la verdadera moralidad?

33. ¿Qué vale en la moral este precepto de la sabiduría vulgar: «No hagáis nada de más; evitad el exceso»?

II.—INFORME.

Tema IV.—«Se dice que la escuela debe preparar para la vida. ¿Cómo han de entenderse estas palabras? ¿Cree usted que la escuela primaria llena en estos momentos la misión que indican? Si usted fuese maestra de escuela, ¿cómo trataría de realizar eficazmente esta preparación?»

La vida es para cada cual de nosotros una lucha incesante, de donde no se puede salir vencedor sino a condición de estar bien armados. Cuando se piensa en el valor, perseverancia y prudencia que son indispensables para no dejarse abrumar por las dificultades que nos presenta, se comprende la necesidad de una preparación sólida y seria desde la infancia, como se comprende que esa preparación debe ser la misión principal de la escuela.

El más grave error que se puede cometer es el de creer que la escuela no tiene otro fin que el de dar al niño los primeros elementos de los conocimientos imprescindibles en la vida: enseñarle a leer, a escribir, a contar, y aun darle un barniz de sabiduría, a propósito para lisonjear su vanidad y la de sus padres y para permitirle hacer en el mundo algún papel, gracias a su ingenio, un tanto cultivado.

No; la misión de la escuela raya más alto. Debe, en efecto, preparar al niño para la vida: es decir, formar ante todo en él un buen criterio, hacerle capaz de juzgarse bien a sí mismo, ante todo, y de juzgar rectamente hombres y cosas. El que se conoce y juzga bien está al abrigo de esas ambiciones enfermizas, tormento de tantos y de tantas jóvenes que, no conociéndose tal y como son, se estiman acreedores a los más altos empleos; libres de tales sofismas y tales preocupaciones, que ejercen tanto imperio sobre la multitud ignorante y ciega. El hombre de buen criterio dirige bien sus asuntos, tiene el espíritu bastante abierto y bastante amplio para ver las consecuencias de sus actos y aceptar su responsabilidad; es firme en sus opiniones, no dejándose imponer las ajenas, puesto que las suyas son hijas de la reflexión; y un hombre así será para los demás un buen consejero y un útil apoyo. El buen criterio es inseparable de cierta instrucción y de una conciencia moral bien formada. Intentad que comprenda el campesino, cuyo horizonte no se ex-

tiende más allá de su campo o del de su vecino, la verdadera relación que hay entre la crisis agrícola que sufre y el régimen que le gobierna. Le dicen que la culpa la tienen los Gobiernos, y lo cree, porque es incapaz de discurrir con acierto. Con un buen criterio, un espíritu amplio y reflexivo y una conciencia recta, el hombre está bien armado para afrontar las pruebas de la vida, y puede ser útil a los demás y a sí mismo, obrando desembarazadamente y siendo siempre y en todas partes hombre de bien.

Estas son las cualidades que el niño debe adquirir en la escuela; es preciso que al entrar en la vida esté provisto de ideas sanas, de principios firmes, de sentimientos generosos, de fuerte voluntad, capaz de dominar sus sentimientos y de hacer que reine unidad en su conducta.

Los niños que salen de nuestras escuelas primarias están, en su mayor parte, muy lejos de poseer estas cualidades. ¿Será porque el tiempo que asisten a aquéllas es demasiado corto? No. He aquí, a mi entender, la verdadera razón. Hay aún muy pocos maestros que comprendan la gravedad de sus funciones; los unos, animados de buenos deseos, no conocen bien la dirección de las almas y son incapaces de formarlas; los otros no tienen suficiente respeto a la verdad. Los primeros no saben dar a su enseñanza bastante carácter práctico; enseñan

concienzudamente las materias de los programas; pero no se dan cuenta de que con la ayuda de estos conocimientos deben aplicarse a formar la inteligencia y el corazón del niño. ¿Qué resulta de aquí? Que apenas sale éste de la escuela, se apresura a olvidar aquellas páginas de historia que con tanto trabajo aprendió. No retiene de sus estudios sino aquello que se relaciona de algún modo con la profesión de sus padres o tiene alguna aplicación a la que él ejerce. Además, no adquiere el gusto por la lectura, que le permitiría perfeccionar su educación. Labra y siembra su campo como lo hicieron sus padres, sin preguntarse si se podría hacer mejor. La escuela no lo ha acostumbrado a reflexionar sobre sus actos, ni a vivir de su vida propia; la opinión es su solo guía en moral y no piensa en sustraerse a la rutina, ni a las preocupaciones.

Tales maestros no saben preparar para la vida; pero hay otros que tienen esta pretensión y que no aciertan mejor. Como por todas partes han oído decir que les pertenece formar una generación nueva de hombres libres, trabajan para emancipar al espíritu; pero hartas veces sin regularidad y sin medida, y lo que es más grave aún, sin respeto a la verdad. Quieren formar el juicio del niño y no le inspiran sino sus preocupaciones: les enseñan la moral; pero a fin de que se penetren bien de su dignidad, no les hablan sino de sus derechos. Yo sé que la familia corrige algunas veces lo que una enseñan-

za semejante podría tener de viciosa, y que niños de tan corta edad no se dejan seducir muy profundamente porque no todo está a su alcance. Pero creo, sin embargo, que si vemos tantos jóvenes dispuestos a decir como el ratón de la fábula de La Fontaine:

«Mi padre era un pobre señor (1)»,

alguna culpa tienen los maestros que han desenvuelto en ellos el espíritu de difamación, sin cuidarse de inculcarles principios sólidos, un criterio seguro, conciencia ilustrada y recta. Semejante fatalidad les expone a los extravíos más extraños; les falta un poco de lastre y es muy de temer que naufraguen en la travesía: no están, pues, mejor preparados para la vida que los otros.

Los defectos de estos sistemas de educación me indican bien los escollos que hay que evitar. Si yo tuviese una escuela primaria, mi mayor cuidado sería formar juicios sanos, corazones elevados y sinceros, y, sobre todo, caracteres, es decir, fuerzas individuales de resistencia y de iniciativa, libremente sometidas a la ley del deber. Tendría siempre presente en el espíritu esta máxima del P. Girard: «Las palabras, para los pensamientos; los pensamientos, para el corazón y la vida» (2).—¿A qué

(1) *Mon père était un pauvre sire.—(Le rat et l'huttre).*

(2) *Les mots pour les pensées; les pensées pour le cœur et la vie.*

medios recurriría para conseguir este fin? Me esforzaría en dar a mi enseñanza un carácter vivo y práctico. El niño tomaría una parte activa en todas mis lecciones; no lo ejercitaría solamente en discernir el bien del mal; sino, además, y sobre todo, en admirar el bien y en someterse a él, porque el amor al bien es lo que debe ser su fuerza en la vida; sólo en el amor al bien encontrará esa parte de poesía, capaz de arrojar un rayo de luz que ilumine los días más sombríos. Me mezclaría en su vida; me inspiraría en las necesidades de su alma; me enteraría de las costumbres del país, de las ideas que en él dominasen para exponerlas a su criterio. Tomaría sin cesar pie de la vida real; me esforzaría por fundir la vida de la escuela y la de la familia, a fin de que el paso de aquélla al mundo no fuese para el niño una emancipación y como la entrada en una nueva escena; sino que llevase a esa vida más amplia los buenos hábitos intelectuales y morales adquiridos en la escuela.

Mi experiencia es demasiado escasa para dictarme los medios prácticos; pero intentaría particularmente diálogos, conversaciones familiares sobre toda clase de objetos y asuntos con mis discípulos. Creo que este medio es de los más afines para aquella «educación de lo interior» de que habla madame Necker: aquella educación que consiste en desarraigar del alma las malas inclinaciones y las pre-

ocupaciones, haciendo que penetren en ella ideas sanas y sentimientos fecundos.

En clase, por todos los medios que aseguran la buena dirección de una escuela, por la regularidad en los ejercicios, es donde el niño debe aprender el amor al orden y el amor al trabajo, dos virtudes fundamentales en la vida.

También en la clase es donde el niño debe aprender a consagrarse a los demás y a sacrificar sus inclinaciones al deber. Una educación de esta índole es la única capaz de preparar para la vida: porque sólo ella da el buen impulso, que es todo lo que se puede esperar de la escuela primaria.

(1886)

LOS COLEGIOS INGLESES

La vie de collège en Angleterre,

por M. A. Laurie.—París, Hachette (1).

Este libro es sumamente interesante. Periódicos de los más autorizados en Inglaterra abonan la fidelidad de sus descripciones y la discreción de sus juicios, y el lector español hallará en sus páginas muchísimo que aprender. Hasta donde se puede juzgar de las cosas de un país, sólo por un par de viajes de turista, me parece comprobadas sus observaciones.

Es una obra popular perteneciente al género que tanto ha acreditado y extendido la célebre biblioteca de *Instrucción y recreo*, formada con las publicaciones de Julio Verne, Stahl, Macé y demás colaboradores de esta empresa, principalmente consagrada a la educación y a los niños. Su objeto es

(1) Esta casa publica, con el título de *La vie de collège dans tous les pays*, una serie de que ya ha dado a luz (además del que es objeto de la presente nota), los siguientes: *Histoire de un écolier hanovrien*.—*Mémoires d'un collégien*.—*Une année de collège à Paris*.—*Autour d'un Lycée japonais*.

pintar la vida de éstos en los colegios ingleses, para enseñanza de los franceses y de los pueblos que han seguido a éstos en la materia; haciendo resaltar, así sus grandes cosas, dignas de ser imitadas, como sus inconvenientes, que a los ojos del autor son bastante menores y fáciles de evitar y corregir. El argumento novelesco de que se sirve se reduce a trasladar a Inglaterra a una familia francesa que lleva a un hijo de doce años, cuya educación ha comenzado en un colegio de París y debe continuarse en el suelo británico: todo lo que ofrece constante ocasión de comparar las cualidades y defectos de ambos pueblos vecinos, especialmente su diverso modo de concebir la educación en general, y en particular la de los colegios. Así, va pasando revista a las habitaciones, estudios, distribución de tiempo, derechos y deberes, costumbres, juegos, excursiones, y en suma, a los varios momentos de esa vida, hasta representar el estado, fuerzas y preparación en que deja al joven para seguir su ulterior carrera, ya en la sociedad general, ya en otras instituciones superiores de educación.

La inmensa mayoría de nuestras familias y más de cuatro profesores participarían, en mayor escala todavía, de la sorpresa que causa a los padres de Lorenzo la manera de ser de la casa inglesa a la cual confían su hijo; sorpresa que en Madame Grivaud crece hasta el asombro y punto menos que el terror. En cuanto a su marido, es una persona

ilustrada e instruída, que conoce, no sólo las costumbres inglesas, sino los vicios del deplorable sistema de educación de su patria. ¿En qué se parece a un colegio francés (y no digamos español) una casa espaciosa, destinada a un corto número de alumnos, situada en medio del campo, donde no se mide por metros cuadrados el área consagrada al recreo y esparcimiento de cada niño (medida esta que representaría, sin embargo, incalculable progreso entre nosotros); donde éste tiene su cuarto independiente, dentro del cual es tan libre como su padre en el suyo y se halla exento de toda fiscalización injuriosa; saliendo solo o con sus compañeros, en las horas de recreo, para ir adonde quiere; vive en familia; desarrolla sus fuerzas corporales, no en el modesto límite de un inútil *adorno*, sino para poder aprovecharse formalmente de ellas; tiene muy pocas horas de trabajo y se educa en medio de la sociedad y la vida?

Nada hay más opuesto a este sistema que el antiguo de los colegios franceses, mixto de cuartel y convento y cuyos inconvenientes comienzan ya a comprender los más ilustrados pedagogos y estadistas de la vecina República. Este acuartelamiento, sin embargo, con ser funestísimo, todavía lo es en Francia harto menos que en nuestro país, por la relativa perfección y el mayor cuidado que se pone en sus pormenores, desde lo referente a la construcción de los edificios, al régimen y gobierno

de la vida escolar, en instituciones tan grandiosas como la escuela Monge, el colegio Chaptal o, sobre todo, la escuela Alsaciana en París. Pero entre nosotros, casa, mesa, estudios, vida moral, higiene, hábitos, modales..., todo suele correr parejas e inspirar sonrojo, explicando con harta claridad el estado en que salen de esos verdaderos antros nuestras clases directoras y gobernantes, cuya miseria moral, social y física de tal modo contrasta con las vivas dotes intelectuales de nuestra raza. A juzgar por la situación de algunos afamados y prósperos establecimientos, las excepciones deben ser entre nosotros raras.

La característica de la educación en Alemania es la solidez de las nociones; en Francia, la flexibilidad y delicadeza del pensamiento y su expresión: el pedagogo germánico es más bien un hombre de ciencia; el francés, un literato. Pero en ambas naciones predomina, sea la mera instrucción, sea la verdadera cultura de la inteligencia, despótica soberana de la persona toda (1). La nota esencial de los colegios ingleses— aun reduciéndose a los de segunda enseñanza y dejando a un lado los universitarios, donde esta nota resalta más todavía— es el

(1) Son, en lo general, bastante acertadas las consideraciones que, comparando la pedagogía inglesa con la alemana, hace M. Jules Paroz en su *Hist. univ. de la pédagogie* (París, Delagrave, 1881), páginas 37 y siguientes.— Tal vez son menos atinadas las reflexiones del escritor suizo acerca de la característica de la pedagogía francesa (páginas 521 y siguientes).

predominio de la educación sobre la instrucción, y el sentido omnilateral, íntegro y orgánico de aquélla. La enseñanza secundaria, como tal enseñanza, es casi siempre muy limitada y frecuentemente defectuosa, aun tratándose de instituciones tan gloriosas como Eton, tan influyentes como Rugby o tan recientes como la nueva de San Pablo o de la *City of London*. En cuanto a la educación, ocurre lo contrario, y se verifica sobre todo y más bien por el influjo de un medio ambiente admirable para el desenvolvimiento del alumno, por una cooperación de fuerzas sumamente complejas, que por el arte reflexivo de uno o más individuos, que hasta a veces son personalmente inferiores a su misión, sin que por ello padezcan gran cosa los resultados de la obra que dirigen. Es otro ejemplo de la vitalidad orgánica de ese pueblo, análogo al que ofrece en su política, donde las condiciones literales de la constitución escrita y oficial, o las personales del Jefe del Estado, importan poco; pues no son ellas, ni siquiera las Cámaras, ni el Gabinete, quienes gobiernan, sino la nación misma de que aquéllos son órganos, y que sabe, sin convulsiones ni sacudidas violentas (pues Inglaterra no es Irlanda) remediar las faltas que éstos puedan cometer, y aun pasar por cima de ellos, haciendo triunfar siempre su voluntad sobre la individual de sus intérpretes. Esta es una de las grandes dificultades en que siempre se estrellará la imitación servil de las instituciones

y costumbres inglesas, lo mismo en la alimentación que en la educación, en la política como en la industria, viniendo a parar a un artificio de formas vanas, áridas y secas: en vez de aprovechar sus lecciones, estimulando el principio interior de individualidad que todos los pueblos poseen, el germen de su originalidad, la raíz viva de donde sólo puede brotar el resto.

Hay, sin embargo, en el sistema de la educación inglesa, al lado de elementos característicos, nacionales, locales, cuya extrema vitalidad y feliz éxito resultan precisamente de su interna correspondencia con las condiciones peculiares del pueblo y su historia, otros resultados que debieran ser objetivo de todos los sistemas pedagógicos y de todas las naciones emancipadas de la barbarie. Sin duda, los procedimientos concretos para lograr esos resultados deben variar según el lugar, la raza, el clima, el tiempo y demás influjos, cuyo concurso forma el medio en que se determina el sujeto de la educación en su doble respecto: el educador y el educando. Pero no por esto el fin es distinto en la esfera a que nos referimos: pues no depende de la individualidad del carácter nacional, sino que se refiere a lo más íntimo y profundo de la naturaleza humana; al fondo común que presenta, sea como quieren unos, en todos los tiempos y lugares, sea, al menos, según otros proclaman, en todos los pueblos cultos.

Estos resultados son, principalmente: 1) el desarrollo de la personalidad, con todas sus lógicas consecuencias: el sentimiento de dignidad, la independencia del juicio y de la vida, el ánimo varonil, la lealtad, la nobleza de las maneras, el respeto a los demás, la veracidad, llevada a lo increíble—por lo menos a lo increíble para pueblos familiarizados con el hábito cobarde de la mentira—etc.; 2) la sobriedad del trabajo mental, gravemente amenazada hoy, quizá, por el influjo de la adopción en mucha parte del sistema continental pedagógico; 3) el cuidado y respeto al cuerpo, ya en lo referente al aseo y la higiene, sin igual en los demás pueblos, y especialmente en los latinos, ya al desarrollo armónico de sus fuerzas, sobre todo mediante el juego libre, la mejor gimnasia quizá psico-física; gracias a lo cual presenta esa educación la mayor semejanza con la griega, pero combinando en uno mismo el tipo de Atenas y el de Esparta.

¡Bienaventurado el día en que, merced al progreso general de la vida, y en parte a la aplicación de métodos más racionales y al par más adecuados a la peculiaridad de cada pueblo, sean esos bienes patrimonio común de la educación fundamental en todos!

(1887)

LAS ESCUELAS DE LECHERÍA EN DINAMARCA Y SUECIA

Se distingue en la enseñanza de la agricultura en Dinamarca tres grados: 1.º, la enseñanza superior o teórica; 2.º, la enseñanza media, donde, a una teoría menos completa, se agrega la práctica; 3.º, la enseñanza práctica.

La enseñanza superior es la única que está bien claramente definida: las escuelas medias que enseñan la teoría y la práctica ofrecen, sobre poco más o menos, tantos tipos diferentes como escuelas: de tal suerte, que no puede decirse dónde comienza ni dónde termina la enseñanza media; sin embargo, en general, el nombre de escuela secundaria o media de agricultura está reservado a la escuela en la cual el alumno recibe una instrucción teórica y práctica, y donde no se admite sino después de haber hecho sus clases primarias. La instrucción primaria, como se sabe, es obligatoria en Dinamarca hasta la edad de catorce años.

La escuela de agricultura elemental podía llamarse más exactamente escuela práctica: el discí-

pulo entra allí provisto de ciertas nociones teóricas que, o ha recibido en la escuela, o bien tomado de algunos manuales, y sigue simplemente una buena práctica: el uno, la enseñanza de la lechería; el otro, la del cultivo; otro, la del cuidado del ganado, etcétera.

La enseñanza superior se da en la escuela de agricultura superior (*Landbohøjeskole*), aneja a la Universidad de Copenhague: ésta es la sola enseñanza agrícola dada por el Estado, bajo su dirección y a sus expensas.

La escuela superior de agricultura tiene cinco grados: geómetras, ingenieros de montes, horticultores, veterinarios y agricultores: existe un examen de ingreso, y una vez obtenido el diploma de salida, los alumnos reciben el nombre de candidato de la escuela de agricultura (*Landsbrugs-Kandidat*).

La escuela admite también alumnos libres, que no siguen sino los cursos que les interesan.

Allí se enseña: matemáticas, química inorgánica, orgánica y analítica, zoología, zootecnia, botánica, física, mineralogía, geología, agronomía, economía rural, selvicultura, nivelación, agrimensura y dibujo.

Fundaciones particulares, Sociedades agrícolas, y hasta frecuentemente la especulación privada, establecen estas escuelas. El Gobierno da a veces un subsidio, nunca durante el primer año, y, además, proporcionado al número de alumnos.

Hay cerca de 70 escuelas medias, llamándose *Folkehöjskoler* y *Landböjskoler*; éstas se ocupan, sobre todo, de agricultura, mas aquéllas dependen las más veces de particulares; sus programas presentan la más grande diversidad.

De estas escuelas salen agricultores, jefes de lechería, albéitares, etc.

La enseñanza se divide en dos períodos: de invierno y de verano.

Los alumnos se agrupan de semejante manera a causa de la dificultad que muchos de entre ellos experimentan de permanecer alejados de sus padres durante la primavera y el estío. Los alumnos residen, pues, en la escuela de seis a diez meses por año; no siempre vuelven al segundo curso, y es mucho más raro que hagan todos los cursos.

Mr. Legelke fué encargado hacia 1860 de buscar los medios para sacar a la industria lechera de la situación lamentable en que se encontraba. Las mantecas danesas eran cotizadas en todos los mercados al más bajo precio, y, sin embargo, su exportación era una necesidad absoluta.

La Sociedad real de agricultura, fundada en 1769, es una de las más antiguas del mundo: ha mostrado siempre la más grande iniciativa y la mayor actividad, y su gloriosa historia es la del progreso agrícola de Dinamarca.

Después de diversos ensayos desgraciados de enseñanza práctica de agricultura, esa Sociedad

concentró sus esfuerzos para mejorar la calidad de las mantecas exportadas por Dinamarca a Inglaterra, y aumentar los precios. M. Legelke dió, después de su viaje a Europa, muchas conferencias sobre este tema.

He aquí cómo el ilustre profesor imaginó el sistema de enseñanza, muy sencillo, que ha hecho de Dinamarca uno de los primeros países del mundo, desde el punto de vista de la fabricación mantequera.

Existen en Dinamarca de 500 a 600 grandes dehesas, teniendo de 67 a 300 vacas. Entre estas escuelas ya, por lo demás, se trabajaba muy bien la leche, por el contrario de la mayor parte de las otras dehesas danesas, que seguían todo género de rutinas y carecían completamente de orden. Así es que, en casa de M. Friis, gran propietario de Jutlandia, una contabilidad notable se ha tenido desde 1855. Lo mismo era en la de M. Valentiner, consejero de Estado en Gjeddesdal.

Uno de los puntos más importantes, la temperatura, era igualmente asunto de observaciones frecuentes.

Estas dehesas, aun siguiendo procedimientos primitivos, fabricaban manteca de buena calidad.

De estos modelos fué de los que M. Legelke se sirvió para mejorar la industria y para introducir en seguida nuevos sistemas y procedimientos.

Obtuvo de ellas que recibiesen, mediante cler-

tas condiciones financieras, a uno o dos aprendices. Estos, gracias a la buena práctica seguida en las dehesas, llegaron a ser, al cabo de algunos meses, buenos jefes de lechería; se trató entonces de colocarlos en otras dehesas, lo que fué más difícil. Al mismo tiempo que se les enseñaba el estudio práctico de la lechería, debían aprender obras especiales de lechería y de contabilidad, escritas para este fin. Los aprendices debían, en un cierto tiempo, enviar a M. Legelke modelos de la contabilidad llevada por ellos mismos y respuestas a determinadas cuestiones.

Más de 1.000 jóvenes de todas clases y de nacionalidades distintas han estudiado de esta manera la lechería.

En Dinamarca, como en Bélgica, son las mujeres las que se ocupan de los trabajos de esta industria.

El resultado de esa enseñanza ha sido la introducción sucesiva de las modificaciones siguientes.

Alcanzando la manteca precios elevados durante el invierno, se ha avanzado considerablemente la época del parto, de tal suerte, que esta época comienza hoy en el mes de octubre o noviembre, y en febrero han parido más de la mitad de las vacas.

El objeto de la industria lechera ha sido siempre, en Dinamarca, obtener la mayor cantidad posible de manteca. La leche desnatada sirve para fabricar el queso seco, que es de un provecho me-

nor y que no ha sido objeto de tanto progreso; no obstante, su calidad ha sido mejorada también con la suavidad creciente de la leche desnatada.

El Estado ha fundado y sostiene en Copenhague un laboratorio experimental de agricultura, que se ocupa principalmente de las investigaciones sobre la leche, la alimentación del ganado, la conservación de la manteca y del hielo y el estudio de las diversas bacterias, así como de las enfermedades de los animales domésticos.

La principal riqueza de Dinamarca consiste en los productos de la agricultura. Todo el país se presta al cultivo, pero sobre todo las islas Seeland, Fionia, Laaland y la costa este de Jutlandia. El suelo, salvo una parte arenosa, está constituido por arcilla glacial, conteniendo cantos erráticos: estos cantos son, por lo general, de granito de diversos colores (los más frecuentes rosa y gris), y sacándose de él la piedra principalmente empleada en la construcción de edificios y de carreteras.

*
* *

Vengamos ahora a otra nación cercana a la anterior.

La escuela superior de Alnarp, cerca de la Universidad de Lund, en Suecia, regalo de un ciudadano generoso y desprendido, y para la cual él Estado ha elevado lujosas construcciones y plantado un parque, está situada en la parte más fértil del país.

Las rentas de la propiedad deben bastar para sostener el establecimiento. Los alumnos tienen diversos tipos que pueden estudiar: están divididos en *Eleverne* (discípulos) y *Lärlingar* (aprendices).

La lechería de la escuela superior de agricultura de Alnarp tiene alrededor de 10 m. de largo por 30 de ancho: está dividida en cuatro piezas: dos grandes, una para el motor de vapor, y otra para las centrifugas, cubas de quesos y barata de vapor, y dos pequeñas: la mantequería y un laboratorio de ensayo.

(1888)

D. FRANCISCO AMORÓS

FUNDADOR DE LA GIMNASIA FRANCESA

Con un título análogo ha dado una conferencia en la *Sociedad de Profesores de Gimnasia de Stettin* el profesor Dr. Hugo Rühl, que ha publicado luego por extenso en la *Revista Mensual de Gimnasia*, de Berlín (*Monatschr. für das Turnwesen*). Este trabajo ha sido motivado por el libro que, en 1882, dió a luz en París D. Vicente López Tamayo, redactor en jefe del *Gran Gimnasio Heyser* (antes «Paz»), y que lleva el título de *La Gymnastique Moderne*. El Dr. Rühl juzga, en general, severamente el libro del Sr. López Tamayo, en el que halla graves inexactitudes históricas, pero encuentra interesantes sus datos acerca de nuestro compatriota, sobre el cual también ha escrito, no hace muchos años, Wassmannsdorff en la *Gaceta Alemana de Gimnasia (Deutschen Turnzeitung)*, en 1880, y antes, en 1858, en los *Nuevos Anales (Neue Jahrbücher)*. Como se conoce tan poco entre nosotros la vida, enseñanza y representación de Amorós, extractamos la parte de aquel estudio más

interesante para nuestros fines. En este artículo se contienen también algunos datos, que completan el del Dr. Morf (*Pestalozzi en España*), inserto en los números 239, 241, 243 y 245 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Véase también el artículo *Amorós*, de A. Demkès, en el *Dictionnaire de Pédagogie*, de M. Buisson. En nuestra patria, el Sr. Carderera ha publicado también una noticia en su *Diccionario de Educación*, 3.^a edición, tomo I, páginas 165-167.

I

D. Francisco Amorós y Ondeano, hijo del Marqués de Sotelo, nació en Valencia el 19 de febrero de 1770 (1). Dotado de un cuerpo flexible y vigoroso, lo ejercitó en varias artes, que más tarde le sirvieron en su vida, tan llena de accidentes y de peligros. En muchos pasajes de su *Manual* (2) confirma el valor de algunos de los ejercicios que describe con narraciones de su vida. A los nueve años entró de cadete en el Ejército, y a los 17, de subteniente de infantería. Cuando el terremoto de Orán (1791) destruyó la ciudad tanto, fué con su regimiento a

(1) El Sr. Carderera dice el 9, en lugar del 19.

(2) *Nouveau Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, en 16.^o; con álbum de 53 láminas, 2 volúmenes (488 y 528 páginas). París, 1850. Encyc. Roret.—Además ya había publicado antes dos Memorias: una, *Sur les avantages de la méthode d'éducation de Pestalozzi*, y otra, sobre el Instituto Pestalozziano de Madrid.

auxiliarla, distinguiéndose de tal modo en la defensa de un fuerte, atacado por 3.000 moros, que fué promovido a teniente. En los años de 1793 a 94, en la guerra del Rosellón, obtuvo siempre, como dice su biógrafo Tamayo, «las comisiones más peligrosas y superiores a sus grados», siendo ascendido en un mismo día, por sus hechos extraordinarios, a primer teniente y a capitán.

En otro orden, había mostrado desde muy temprano su capacidad para la instrucción de los soldados, de los cuales, casi cuarenta años después, decía, con cierto orgullo, «que tenían un tono de ardor y de heroísmo tales, que obtuvieron el respeto de sus mismos enemigos» (1). Entró después en el Ministerio de la Guerra, y, en 1802, como secretario en la corte de Carlos IV, formulando las bases para la organización del Ministerio de la Gobernación, que entonces no existía, distinguiéndose en los conflictos con que la fiebre amarilla asoló el sur de España en 1803, y siendo nombrado individuo y presidente del Consejo de Indias.

Sabido es que, en 1807, los Ministros de Carlos IV intentaron una reforma de la enseñanza en España, y que, después de coleccionar reglamentos y planes de las principales naciones, en especial de Francia, Dinamarca y Suiza, se decidió la fundación del Instituto Pestalozziano, que en 1806 se abrió

(1) *Manual*, I, pág. xvii.

con 100 alumnos (1), cuya edad variaba de cinco a diez y seis años, y con un plan de estudios que comprendía la enseñanza de la lengua, de la lectura, de la escritura, el dibujo y los ejercicios corporales. Los alumnos aprendieron, entre estos últimos, a permanecer, v. gr., largo tiempo con un brazo en alto, a subir a los mástiles, así como por escalas de cuerda y por una sola cuerda, con y sin nudos, a saltar fosos y muros, a luchar, a nadar vestidos y con la mochila a la espalda, a marchar a compás cantando, a mandar ejercicios, a mover los brazos, las piernas y la cabeza en todas direcciones: en suma, a ser valientes, fuertes y flexibles, acostumbrándose a no tener necesidades artificiales, a ser sobrios, a aborrecer, como los lacedemonios, la embriaguez, a ser agradecidos para con sus bienhechores, a no dormir sino lo preciso para descansar y reponer las fuerzas, a apreciar y medir distancias y tiempos, a sufrir el calor y el frío, a mostrar moderación y modestia. Organizado el Instituto Pestalozziano, fué Amorós nombrado director, al mismo tiempo que de la educación del infante don Francisco de Paula.

Poco le duraron sus cargos. Nuestros lectores ya conocen la suerte del Instituto Pestalozziano (2).

(1) En la calle y casa del Pez.

(2) V. los números del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* antes citados.

Lo que importa añadir es que, en los desórdenes y luchas que pusieron fin al reinado de Carlos IV, siguió Amorós la suerte de éste, siendo preso por Fernando, y afiliándose, no bien se vió libre, al partido de Napoleón, a que le llevaban, no sólo sus desavenencias con el nuevo Gobierno, sino, como a tantos otros, las ideas de libertad y progreso que crefan simbolizadas en los ejércitos franceses, así como su espíritu más o menos aventurero. Así llegó a pertenecer a la Junta de Bayona, que llamó al trono a José Bonaparte. Bajo el Gobierno de éste creció su influjo. Sucesivamente fué Consejero de Estado, Comisario regio en Burgos y en las Vascongadas, Ministro interino de Policía de los cuatro Reinos Andaluces, y, por último, el 10 de agosto de 1811, Comisario regio en el Ejército de Portugal. Cayó el Gobierno francés, volvió Fernando a España, y fué Amorós desterrado por siempre del suelo español, como todos cuantos habían servido a José con cierta categoría, que en el Ejército descendía hasta el empleo de capitán; destierro que alcanzó igualmente a sus familias. Fijó entonces Amorós su residencia en París, tomando parte en la redacción de un periódico político, *Le Nain-Jaune*, que parecía sostener aún los supuestos derechos de José, hasta que, después de Waterloo, perdida toda esperanza en la restauración napoleónica, y creyendo imposible el regreso a su patria, obtuvo, en 10 de julio de 1816, su naturalización como súbdito de Francia;

triste fruto de nuestras guerras y discordias civiles. Desde entonces se apartó de la política para siempre, entregándose más y más a la obra de la educación, a que sus dotes e inclinaciones lo llamaban.

Ya en 1815, había expuesto en varias sesiones de la *Sociedad* parisiense *para la instrucción elemental* (1), que acababa de crearse, y de que era miembro, las ventajas del método de Pestalozzi y el éxito de su ensayo en España, haciendo, sobre todo, resaltar la importancia de la educación física y de los ejercicios corporales, que contribufan a dar a la enseñanza aquel carácter atractivo, interesante y amable para los niños, que contrastaba con los tristes resultados y la aversión al estudio, propios de los antiguos métodos. El griego y el latín le parecen los dos mayores derroches de tiempo de la moderna educación, y, como Jahn, tiene el conocimiento de la historia nacional por mucho más importante que el de la antigua. El amor a la patria constituye a sus ojos el fin de toda educación.

A pesar de todo, el éxito fué sumamente pequeño. En vano trabajó largo tiempo por ganar al Go-

(1) Esta Sociedad es la más importante corporación laica de enseñanza primaria que hay en Francia, y fué principalmente fundada para extender la enseñanza popular, valiéndose del sistema mutuo de Bell y Lancáster; fin de que el progreso de los tiempos la ha ido apartando, mas no de los grandes servicios que ha prestado y presta todavía a la enseñanza popular. — V. el artículo correspondiente de M. Defodon en el *Dictionn. de Pédag.* de M. Buisson.

bierno francés a su idea, y deseando realizarla de modo que pudiera su ejemplo obtener el apoyo de la opinión pública, llegó al cabo, bajo la protección de M. Jullien y los Condes de Lastayon y Labordenet, hombres influyentes que trabajaban por la reforma de la enseñanza francesa, a introducir los ejercicios corporales en el establecimiento de educación privado de M. Durdan, calle de Orleáns, número 9; ya entonces sus esfuerzos fueron coronados de éxito, hasta el punto de asistir a sus clases personas de gran posición y aun mariscales de Francia.

Sus fiestas gimnásticas, durante los años 1817 y 18, atraieron grandes simpatías hacia sus ideas pedagógicas, y el Ministro de la Guerra, que había comisionado a un oficial superior, M. Evain, para que le informara sobre los ejercicios de Amorós y la conveniencia de introducirlos en las escuelas militares, aprobó la favorable proposición de aquél. Doce jóvenes, elegidos entre los bomberos, asistieron a un curso de dos lecciones semanales, de tres a cuatro horas, desde el 30 de julio al 29 de noviembre de 1818, experimentándose resultados tan satisfactorios, que se extendió esta enseñanza a jóvenes de los regimientos de Ingenieros, hasta que, en 1819, se fundó el *Gimnasio normal, militar y civil*, cuya dirección se confió a Amorós, mientras el Ministro del Interior organizaba un local especial para los ejercicios de los *sapeurs-pompiers*. El Gimnasio obtuvo un edificio vasto y lujoso en la plaza Du-

pleix, en las cercanías de la Escuela militar y de Campo de Marte, consignándose 60.000 francos anuales para sostenerlo. A principios de 1820, ya estaba dispuesto, ordenándose que la instrucción de los soldados tuviese lugar cuatro días a la semana y la de los alumnos privados, en los otros dos. El Ministerio del Interior no logró llegar a organizar un establecimiento exclusivamente civil que proyectaba para «la educación física, gimnástica y moral» (1).

Por entonces, Clias, cuyo *Curso elemental de Gimnástica* había examinado y recomendado la Facultad de Medicina de París, pretendió en vano disputar a Amorós su posición e influjo en Francia.

Aunque los proyectos de éste, de extender la gimnasia a todas las escuelas, aun las más pequeñas, y a todas las guarniciones, no llegaron a realizarse, y aunque los nuevos establecimientos dejaban mucho que desear, principalmente por falta de una cooperación bien organizada de los distintos Ministerios, no cesaron de aumentar los frutos de sus trabajos, hasta el punto de que, en 1828, el Conde de Artois, el futuro rey de Francia, fué alumno de Amorós en su Instituto. En 1830 publicó su célebre *Manual de Gimnasia*, premiado con 3.000 francos por la Academia de París, y en 1831 se le confió la

(1) Según M. Damkès (*l. c.*), al cual sigue el Sr. Carderera, se creó, y Amorós tuvo su dirección igualmente.

inspección superior de todos los establecimientos de gimnasia, con un sueldo fijo de 9.000 francos, y se le promovió al empleo de coronel de Ejército. Este fué el apogeo de su fortuna. A poco, la Cámara de los Diputados, que ya había rebajado a 41.500 la consignación de 60.000 francos, que ya se ha dicho tenía el Gimnasio Normal, siguió disminuyéndola, hasta llegar a 20.000; vegetando, en consecuencia, tan pobremente, que costó poco suprimirla por Real decreto de 29 de diciembre de 1837. Amorós, a quien se había siempre permitido dar su enseñanza privada de la gimnasia en la citada institución normal, había ya fundado un nuevo establecimiento en la calle Jean Goujon, 14, al cual dió el nombre de *Gimnasio civil ortosomático*, y en el que trabajó hasta su muerte, ocurrida el 8 de agosto de 1848, a los setenta y nueve años de edad.

En el cementerio de Montparnasse descansan sus restos, bajo una losa, cuya inscripción, casi perdida, han renovado, en 1880, los gimnastas franceses (1) para solemnizar el centenario del nacimiento del maestro.

(1) He aquí la inscripción, traducida del francés, en que está redactada: «Amorós, nacido en Valencia (España) el 8 de agosto de 1770, muerto en París el 19 de febrero de 1848, fundador de la Gimnasia francesa (las dos fechas están trocadas, según todos los biógrafos de Amorós); muerto, deplorando no haber podido hacer más por ella, a causa de los obstáculos que se le han suscitado». A lo cual han añadido sus discípulos: «El 22 de febrero de 1880, los delegados de las Sociedades de Gimnasia de Fran-

II

Según Amorós, es la gimnástica la ciencia de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos, inteligencia, sentimientos y costumbres, y con el desarrollo de todas nuestras facultades, y se divide en: 1.º Gimnástica civil e industrial; 2.º Militar, terrestre y marítima; 3.º Médica; 4.º Escénica o funambúlica, que rechaza por no convenir a sus fines. «Nuestro método—dice—cesa allí donde comienza el arte del funámbulo; y éste comienza donde cesa la utilidad del ejercicio, donde el noble fin de la gimnástica, que está consagrada al bien, se pone al servicio de placeres frívolos y de ejercicios violentos.» Las dos primeras especies, la civil y la militar, se subdividen en elementales y superiores o completas, y la médica, en cuatro órdenes: *a)* higiénica o profiláctica, *b)* terapéutica, *c)* analéptica o fortificante y *d)* ortopédica. El objeto es desenvolver las fuerzas morales y físicas del joven, para hacerlo más valiente, prudente, sensible, fuerte, vivo, hábil, etc.; para darle la aptitud de resistir a todos los cambios de las estaciones y todas las inclemencias de la intemperie, de soportar todas las contrariedades de la vida, de vencer todas las

cia, y gran número de profesores de Gimnasia, han hecho restaurar este monumento y venido a rendir homenaje a la memoria de Amorós».

dificultades, peligros y obstáculos, y de realizar todos los servicios útiles al Estado y a la Humanidad.

Los aparatos de que Amorós se sirve los divide en *máquinas e instrumentos*. Las primeras son «aquellas construcciones fijas, incapaces de ser trasportadas a otro lugar y susceptibles de servir a la vez a dos o más personas; los instrumentos son, por el contrario, manejables y fáciles de trasportar». Sus máquinas son: el pórtico, el octógono, las paralelas, las barras de suspensión, los muros de ascensión, el caballete y las perchas. Los instrumentos son: las cuerdas, el trapecio, de que se llama inventor, y sobre cuya disposición tuvo con Clías gran polémica; la pica para saltar, etc. El cinturón de Amorós sabido es que hoy pertenece a los útiles más indispensables de los gimnasios.

En todos éstos se necesitan tener instrumentos para medir, ya ciertos ejercicios, ya el pecho, la talla, etc., ya el tiempo y compás.

En cuanto al local, tenía por mezquino el suyo en el establecimiento de M. Durdan (medía, próximamente, 150 pies de largo por 72 de ancho), y exigía para su Gimnasio Normal un número considerable de departamentos, entre los cuales merecen especial mención, además de las salas para ejercicios usuales, un anfiteatro para la enseñanza de la fisiología, el canto y la teoría de la gimnasia; un gran pórtico de columnas sobre el jardín, un estadio para la carrera, varios estanques para natación

(uno de ellos de invierno, provisto de agua caliente), así como ejercicios de marina de toda clase, juegos de pelota, fosos para saltar, una «montaña de la gloria», de 100 pies de alto, con tres planos inclinados y un muro vertical, un picadero descubierto, con la estatua de Enrique IV, patrono del Gimnasio, etcétera, etc.

Amorós divide los ejercicios gimnásticos en *elementales* y de *aplicación*: los primeros, que corresponden a los ejercicios «de las articulaciones», de Pestalozzi, y a los que más tarde se ha llamado «libres», constituyen la base para los segundos, que pueden, además, verificarse en todo tiempo y doquiera: en invierno y en verano, al aire libre y en las habitaciones, en el cuartel, en el patio de la escuela, en el campo, etc. Los ejercicios particulares forman los siguientes grupos: 1.º, elementales y graduados de las partes superiores e inferiores del cuerpo; 2.º, marcha y carrera en terreno fácil y difícil, patinación; 3.º, salto de altura, de profundidad y al largo, hacia atrás, hacia adelante, etc., con y sin armas, de pica, con percha, lanza y fusil; 4.º, equilibrios sobre vigas y palos; 5.º, saltos de valla, muros, fosos, torrentes y arroyos, con y sin instrumentos, con y sin pesos; 6.º, luchas de todas suertes, con y sin instrumentos; 7.º, ascensiones de todas clases; 8.º, suspensión; 9.º, natación, desnudo y vestido; buceamiento y salvamento de naufragos; 10, ejercicios de pesas; 11, juegos de pelota,

tiro de barra, lanza y piedra; 12, tiro de ballesta, fusil y pistola; 13, esgrima a pie y a caballo con daga, sable, bayoneta, espada, cuchillo de monte, hacha, etc.; 14, equitación y volteo en el caballo de madera y en el natural; 15, danzas pírrica o militar y de sociedad; 16, canto; 17, ejercicios manuales de todas clases, y especialmente modelado.

Amorós considera todos estos ejercicios desde dos puntos de vista: en el tomo I, según el efecto que producen, y en el II, según los aparatos con que se verifican. Sus descripciones son siempre muy detalladas y exactas: explica su nombre, los ejercicios preliminares, la actitud del cuerpo, su valor, tanto para el desenvolvimiento general de éste como para determinados fines prácticos, y añade en ocasiones el estudio de las leyes mecánicas y físicas a que obedece. Ejemplo de esto es la sección que trata de la marcha, y que constituye un excelente tratado sobre los movimientos del cuerpo humano y sus más importantes músculos, indicando diez especies de movimientos elementales: la caída o gravitación, la flexión, la extensión, la contracción, la rotación, la circunducción, el deslizamiento, la progresión, el salto y la oscilación. Estudia asimismo las posiciones fundamentales, los ejercicios de equilibrio en estación, marcha, etc., las leyes del movimiento, paso y carrera, el desarrollo de la fuerza, su utilidad, los ejercicios y precauciones para obtenerla, los ejercicios de habilidad y destre-

za, y, por último, aquellos que nos capacitan para auxiliar a nuestros semejantes en sus peligros y urgencias.

La clasificación hecha en el tomo II comprende: el salto libre y con palo, los ejercicios en las paralelas, en el potro, en las perchas, mástiles, escalas de madera, de cuerda, etc.; en la báscula braquial, el pórtico, el trapecio, el octógono, el caballete y otros semejantes; la natación, las artes de adorno y gracia, como el juego de pelota, el baile, la esgrima, la equitación, el tiro al blanco, la progresión en zancos y otras semejantes.

Mide el valor de estos ejercicios por su aplicación a la vida práctica, y especialmente para salvarnos de determinados peligros. A fin de ilustrarlo, trae Amorós considerable masa de narraciones, tomadas de la historia o de las aventuras de su propia vida. Su método es el mismo de Pestalozzi. «Hay que comenzar por el principio» — dice — ; esto es, seguir el desarrollo de una serie continua sin solución alguna, llegando así al final sin estropear ni sacrificar a los discípulos. He aquí las tres reglas que contienen la base de su metodología: 1.^a Hay que repetir los ejercicios de las articulaciones, repitiéndolos en todos sentidos, para hacerlos aplicables a toda clase de ejercicios; 2.^a Ejecutarlos según las reglas del arte de aumentar su eficacia; 3.^a Multiplicarlos en progresión constante, a fin de acostumar a los miembros a ejercitarse cada vez

por más tiempo y con más precisión. Sólo ejercitando largo tiempo y con constancia la misma actividad se puede llegar a ser fuerte, flexible y hábil. Por esto, toda lección comienza siempre por ejercicios libres, de los cuales se pasa a los demás con el orden más riguroso, empleando voces de mando.

En esta gimnástica tiene gran importancia el canto, que no sólo constituye un ejercicio especial entre otros, sino el acompañamiento de la mayor parte de éstos. Las personas que fortalecen sus órganos respiratorios son las que más pueden luego correr, nadar, subir grandes pendientes, etc., y no hay mejor medio de fortalecerlos que el canto, especialmente acompañado de la marcha, de la carrera y del baile. Añádase su extraordinario valor moral y educativo, que resulta de la combinación de sus cuatro elementos: la letra, la armonía, la melodía y el ritmo. La primera debe despertar buenos pensamientos y sentimientos; la armonía y la melodía, gusto, gracia, exactitud y emociones delicadas; el ritmo, seguridad, orden y regularidad, que trascienden a todas las ocupaciones de la vida diaria. A fin de contar con suficiente número de canciones para sus ejercicios gimnásticos, formó él mismo una colección de pequeñas composiciones adecuadas, obras de algunos de sus amigos, y que dió a luz en París en 1818 (1); los cantos, unas veces alternan,

(1) *Cantiques religieux et moraux, ou la morale en chansons, à l'usage des enfants des deux sexes. Ouvrage spécialement desti-*

otras acompañan a los ejercicios, llegando a combinarse ingeniosamente en éstos los movimientos, las sílabas de la letra y las inflexiones de la música.

De todo esto resulta que Amorós no desdeña un cierto efecto dramático en sus ejercicios, que llegaban a veces a formar una especie de pequeño poema. Los riesgos que esta preferencia extremada de ciertos trabajos para la educación de los jóvenes, cuya fantasía es ya preponderante, no exige mayor explicación. Acostumbrándose a enlazar con esos trabajos representaciones que, por lo menos, no pertenecen a la vida usual y diaria, corren peligro de hacerse soñadores y perder el sentido de la realidad, a la cual no son adecuadas las cualidades que precisamente Amorós persigue: no es lo mismo nadar en el aire que en el agua. En opinión del Dr. Rühl, este método es adecuado al carácter de las naciones latinas, y especialmente la francesa; pero sería difícil negar su atractivo para todos los hombres y pueblos, incluso los germánicos, que no han pasado de cierto grado en su educación estética. Por lo demás, no ha desconocido tampoco Amorós estos peligros, aunque los remedios que imagina participan del mal que quiere corregir. Con efecto, distingue dos clases de virtudes, la virtud de palabra, o teórica, y la activa, o práctica. Aprendemos la pri-

né aux élèves qui suivent les exercices du cours d'éducation physique et gymnastique, dirigé par M. Amorós.—Puede verse un juicio favorable de este libro en el *Journal d'éducation*, de 1819.

mera en los buenos libros, en los buenos maestros, en los buenos sermones y en el hábito de espectáculos morales. La segunda pide bastante más de nosotros: abnegación, sacrificio, desprecio de la vida; en suma, todos aquellos sentimientos que honran a la humanidad y todas aquellas facultades necesarias para realizar los actos que estos sentimientos nos inspiran. ¿De qué sirve querer salvar a un desgraciado que se ahoga, si no sabemos nadar?

Por favorecer el desarrollo de estas virtudes prácticas, estableció Amorós un premio, y más tarde dos, para aquellas acciones humanitarias realizadas merced a una educación física y gimnástica. En la idea de estos premios iba ya implicada la importancia que Amorós atribuye al amor a la gloria, sentimiento que procura despertar asimismo entre sus discípulos, por medio de certámenes, diplomas y espectáculos.—Son muy exactas sus reglas para vencer en estas luchas que en los certámenes se verificaban, y en las cuales hallaban grande aplicación los instrumentos de medida (metro, dinamómetro, reloj de segundos y otros muchos). Presidía estos certámenes un «Consejo de emulación».—Los diplomas venían a ser una especie de hojas antropológicas, que expresaban las cualidades y estado del alumno, lugar del nacimiento, edad, constitución, temperamento, salud, color de los ojos, el cabello y el rostro, figura de éste, carácter, grado de afición a los ejercicios, aptitud para el canto y para

las voces de mando, estatura, peso, fuerza muscular de los distintos miembros, estado de aprovechamiento en cada uno de los ejercicios principales, desarrollo de las cualidades generales para estos ejercicios (fuerza, agilidad, movilidad, rapidez, aplicación, resistencia) y los premios ganados en los certámenes.—Por último, los grandes espectáculos (*séances générales*) tenían lugar mensualmente en el Gimnasio. Consistían en una combinación dramática de ejercicios; llevaban consigo premios, y solían terminar por un cántico; habiendo llegado a presentar ejemplos tan sorprendentes como el de un (¿español?) Astigarraga, que recorrió en diez y nueve segundos una pista de 300 pies cargado con una arroba.

Ya en el Instituto Pestalozziano de Madrid había desplegado Amorós análogo espíritu, intentando despertar la emulación entre sus alumnos con respecto a los ejercicios gimnásticos. En opinión del Dr. Rühl, este procedimiento, que tiende a obtener un número escaso de discípulos muy sobresalientes a expensas de la educación general de la masa, habría sido imposible y funesto, si Amorós hubiera tenido que aplicarlo en clases numerosas: verbigracia, si hubiera sido profesor de gimnasia en grandes escuelas y colegios. Pues su enseñanza, o se redujo a establecimientos privados, como los de Durdan y Villodon (rue Châteraine, 42), dotados de pocos alumnos, o estaba destinado a los grupos se-

lectos que le enviaban las autoridades militares, o, por último, al escaso número de discípulos particulares que recibía en las horas en que le era permitido, y que satisfacían 80 francos al año.

Es de advertir que Amorós ha sido motejado a veces, con o sin razón, de cierto exceso de mercantilismo en estas relaciones profesionales.

III

Las anteriores observaciones dan ya a entender cuán diversos juicios habrá merecido Amorós, con mucha más razón aún que gimnastas y pedagogos como Jahn y Spiess, etc., que no han tenido que temer, como aquél, las pasiones que engendra la concurrencia.

Entre los más favorables testimonios, se encuentran, a más de los que han sido ya indicados en el curso de este escrito, los de Laborde y Girardin, los duques de Cadore y de Pralin, los de Morel, inspector de la Escuela Politécnica, y el ya citado Jullien, jefe a la sazón del movimiento reformista en la enseñanza francesa; el general, conde de Pille; el barón Darcy; el inspector de ingenieros general Valace; el bibliotecario del rey, Barbier; el vicepresidente de la Academia de Medicina, Tissot, y el secretario de este mismo Cuerpo, Pariset, que dice que «los hombres que salgan de sus manos serán tan fuertes y sabios como la Minerva de Homero, y que bien puede llamarse fe-

liz la nación que posee un educador semejante». A ninguno llega quizá el Ministro de la Guerra, general Pille, ya citado, que en una de las fiestas gimnásticas de Amorós, en 1819, demostró un entusiasmo que llegó a las más extraordinarias exclamaciones y hasta a las lágrimas.

También en el Extranjero halló su enseñanza amigos. Un profesor holandés que viajaba para estudiar las instituciones gimnásticas de Europa, después de haber visitado las de Berlín y Berna, declara muy superior las de Amorós a la de hombres tan eminentes como Jahn, Guths Muths y Clias, añadiendo que había aprendido más en una hora en su gimnasio que en todos sus viajes.

No hay que decir que estos juicios tienen sus contrarios. Ya se ha hecho mérito de la discordia entre Amorós y Clias, el cual llega a afirmar en 1819 que Francia carecía aún por completo de toda educación gimnástica, en el mismo libro que publicaba un informe oficial sobre los trabajos de Amorós, a quien llama en su *Somascética* «hombre sin principios, incapaz e ignorante». El célebre Broussais, a la sazón profesor de medicina en Estrasburgo, se declara en contra del gimnasta español por el motivo poderoso de la «degradación» que supone ver ¡a todo un coronel! rebajarse a cantar. El actual inspector general de la gimnasia en Francia, M. Napoleón Laisne, discípulo y aun en otro tiempo colega de Amorós, y autor de uno de los tres

discursos pronunciados para solemnizar el centenario de su maestro, dice, sin embargo, que ninguno de sus predecesores había dicho cosa de importancia; que en el método de Amorós no se había encontrado nada de lo que éste anunciara, y que sus trabajos no merecían el menor aprecio; juicios que el Dr. Rühl, no sin visos de razón, reputa más fundados en la presunción personal del crítico que en otra cosa.

Más razonable le parece la opinión expuesta por algunos de que Amorós, eminente como autor e iniciador original, no reunía en el mismo grado las cualidades de un organizador y administrador perfecto; lo cual explica sus rozamientos con la Administración y el juicio de uno de sus sucesores, de que «al morir, no les ha dejado por herencia más que dificultades y embrollos».

En opinión del Dr. Rühl, tenemos un juicio más imparcial sobre las cualidades y obra de Amorós, por proceder de un hombre competentísimo, cuyos méritos reconoció Amorós mismo, y que, como extranjero, se halla libre de toda sospecha: el doctor Friedländer, que en una carta particular, fechada en París el 15 de abril de 1819, y que hasta hoy había permanecido inédita, dice lo siguiente sobre nuestro personaje y sobre la gimnasia francesa:

«Ya en los comienzos de la revolución se ejercitaban jóvenes principales en los Campos Elíseos o en salas en jugar a la pelota (*jeu de paume*). Has-

ta tengo algunos programas de aquellos tiempos, en que todo se quería hacer por el modelo griego y romano, donde se anunciaban diversos ejercicios públicos de todas clases. Pasó este primer fervor, y en 1800, en los internados que sustituyeron a las antiguas escuelas, después de tantos grandes trastornos, se introdujeron, en las horas de recreo, ciertos ejercicios compuestos y arreglados, que M. Jauffret aspiraba a favorocer cuando tradujo al francés la obra de Guts Muths. El Sr. Amorós (si no me engaño, venido a París con los emigrados españoles) me visitó, cuando publiqué un capítulo sobre los ejercicios corporales, tomado de mi libro sobre la *Educación física*, para decirme que él había logrado hacer algunos ensayos en un colegio privado. Habiendo estudiado en Suiza, desde 1813, los Institutos de Fellenberg y Pestalozzi ciertos personajes franceses, como M. Jullien, los condes de Lastayon y Labordenet, que se ocupaban en la reforma de la enseñanza y habían fundado una *Sociedad para la enseñanza mutua* (1), favorecieron al Sr. Amorós, el cual, pobre y abandonado como se veía, se unió a ellos.

Sólo desde hace dos años, según creo, y en un colegio próximo al Jardín de Plantas, y deseoso tal vez de llamar la atención, ha enseñado Amorós a

(1) Alude a la *Association pour l'enseignement élémentaire*, de que ya se ha hablado.

los alumnos los ejercicios gimnásticos, siguiendo a Jahn. Cuando en el año anterior visité el establecimiento, M. Jullien, que me condujo, había llevado también a los mariscales Mac-Donald y Suchet, que opinaron que estos ejercicios serían de gran utilidad en las escuelas militares, lamentando que en su juventud no hubiesen ellos mismos alcanzado sus beneficios. Desde entonces, una sociedad distinguida viene visitando constantemente los trabajos gimnásticos del Sr. Amorós, a cuyos alumnos presenta con cierto espectáculo, distribuyéndoles laureles y coronas él mismo, vestido de un modo algo extraño. Nadie puede ciertamente negar por completo la utilidad de estos ejercicios; pero es fácil presumir que tales espectáculos no podían encontrar más universal aceptación que los teatrales, a que igualmente asistía mucha gente en otro tiempo. Añádase a esto que el Sr. Amorós es un extranjero, un republicano bastante extremado, que en los llamados cien días se declaró públicamente contra el actual Gobierno, y que para muchos tiene algo de charlatán. Por esto, aun la Comisión de Instrucción pública, a la cual él presentó un proyecto para introducir la gimnasia en los colegios reales, no pudo ni quiso darle oídos, y se lo devolvió. Los directores *antiguos* de las escuelas, que aun sin esto conocen las dificultades de mantener hoy la disciplina, están en general contra Amorós. Por el contrario, los liberales más bien lo apoyan, y ha-

biendo reñido con el director de la pensión en que daba su enseñanza, M. Jullien me ha dicho que lo ha recomendado en otro gran establecimiento, donde ha de proseguirla. El prefecto de policía de París, además, le ha encomendado la instrucción de los bomberos para el mejor desempeño de sus funciones, en las cuales toda clase de ejercicios gimnásticos son de utilidad indudable. El actual Ministro de la Guerra ha manifestado la idea de colocar profesores especiales en las tres escuelas militares; pero nada sé que haya hasta hoy sobre extender esta enseñanza a todos los regimientos; ni siquiera lo han dicho los periódicos, ni el *Journal d'éducation*, que publica todo cuanto se refiere al Sr. Amorós y a la gimnasia. Las gentes de partido tienen muchas veces interés en anunciar como hechos sus deseos y esperanzas, aunque no se hayan realizado, y los periódicos alemanes nos cuentan con frecuencia cosas de que nada sabemos, o que al menos no estamos autorizados para dar por verdaderas; con lo cual, no quiero decir que esta importante gimnasia deje de promover una excitación continua, ni de desenvolverse y limitarse convenientemente, aun por la misma resistencia. El Sr. Amorós es una especie de Jahn, cuyo entusiasmo lo lleva a iniciar y suscitar muchas cosas buenas, y cuyas exageraciones, por el contrario, lo hacen más perjudicial que útil para su causa, que relaciona con las sociedades políticas, a las cuales se le cree con

razón afiliado. He sabido que M. Lafitte, que ha auxiliado sus trabajos pecuniariamente, no ve ya la cosa con el mismo agrado, aunque no le es opuesto.

Dentro de catorce días aparecerá la traducción de una obra de Clias, impresa en Suiza. El señor Amorós ha compuesto cantos para el desenvolvimiento del valor; pero no ha dado todavía una guía de instrucciones para los bomberos. Y el modo de favorecer en los años de la juventud la gimnasia en general, sin impedir la educación especial de cada clase, está todavía por descubrir.»

Cree el Dr. Rühl que, con este juicio de su compatriota, puede formarse una clara y exacta idea del carácter de Amorós. El emigrado español es para él una figura varonil, cuya fuerza y vivacidad lo encadenan a la segunda patria, donde se ve necesitado de ganarse la vida, y a la cual, habiéndole siempre merecido las mayores simpatías, sirve ahora con todos sus alientos. Su antigua posición como hombre de Estado y como militar, lejos de cerrarle el camino, en calidad de extranjero, se lo abren, aunque sus ideas políticas lo recomendasen muy poco para el nuevo régimen ideado en Francia. El lleva otro ideal, para cuya realización cuenta con sus dotes corporales, con su actividad anterior: la educación de la juventud, y de la nación entera por tanto, según principios naturales y por medio de ejercicios a que aplica toda la energía de su voluntad viril. Funda un gimnasio que, para ser estima-

do, pide los esfuerzos más extremos. Aplícase a utilizar las circunstancias; procura ganar para sus ideas el favor del público de París, perteneciente a una raza sanguínea, para excitar la cual se requiere grandes medios, brillo exterior y aparato dramático. Para un español, dice Rühl, hijo de una casa aristocrática; acostumbrado a las formas, ya por sí teatrales, del ceremonial de una corte que se extinguía en el juego, en el baile, en las fiestas y la vida galante, y hombre que, por último, había tenido una existencia tan azarosa y aventurera, no debía ser difícil la empresa.

«Así se explica su prestigio, dice, cómo la censura que se le ha dirigido de no haber tomado la cosa en serio. Conoce el público a quien se dirige: el carácter nacional de los franceses es una cantidad con la que tiene que contar y que le obliga a rodear los más sencillos ejercicios de cierta apariencia de grandiosidad, para lo cual le servía a maravilla su aptitud e inclinación para el canto. Evidentemente, no es éste para él un medio sólo de animar sus ejercicios y realzar su valor moral (poder, éste, del cual, por lo demás, se halla plenamente convencido), sino que le ofrece también una ocasión favorable para dar a su causa mayor atractivo. El fondo moral, el patriotismo de que sus cantos se hallan inspirados, no anima sólo a la juventud, sino a los hombres de todas las edades, que asisten a sus espectáculos gimnásticos. De esta suerte co-

operan la palabra y el hecho, el canto y la gimnasia, para proporcionarle un suelo firme en su nueva patria y excitar los ánimos, llevándolos a sentimientos y frases de alegría y de gratitud, a efusiones, abrazos y lágrimas. Su obra, por sí sola, era insuficiente para lograr éxito y estimación; necesitaba otras apariencias.»

No debe, pues, maravillarnos que, ya al principiarse en París, en setiembre de 1815, expusiese, como una de las virtudes que su arte había de desarrollar, el amor a la patria: ¡el hombre que puede decirse que carecía de ella! Pues si es cierto que todos reconocen que Amorós cumplió en España sus deberes como soldado, como oficial y como funcionario civil (dentro de sus ideas), fué más bien en el servicio de su Señor, del Príncipe, y guiado por el sentimiento de los deberes de su clase, por el del honor y el amor a la gloria, que en él se advierte desde la primera juventud. En cuanto a la patria, no duda en entregarla al monarca extranjero, tan luego como la dinastía nacional, a quien sirve, lo tiene por conveniente, y así no comprendió bien, ni simpatizó con ellas, las grandes luchas de nuestra guerra de la Independencia. El que admiraba y celebraba hasta el entusiasmo el patriotismo ateniense contra Filipo de Macedonia, no estima del mismo modo las luchas, harto más cercanas, de sus propios compatriotas: glorifica a Demóstenes e imita a Foción, por no decir a Esquines. En reali-

dad, más que el maná de ese sentimiento, ofrece en su lugar a sus discípulos la dura piedra de la ambición y de la sed de gloria. Este fenómeno es difícil que pase inadvertido de ningún pedagogo experimentado. En opinión de Rühl, la presunción y la inquietud que en los jóvenes despertaba de esta suerte eran un grave peligro para la buena disciplina de los grandes centros de enseñanza, cuyos directores se declararon en contra de Amorós, a su entender, principalmente por esta causa. A la verdad, sería fácil hallar mejores razones contra el sentimiento de la vanidad que enciende siempre el procedimiento de la emulación, así como para explicarse la resistencia que las innovaciones de Amorós no podían menos de encontrar en los pedagogos del antiguo régimen.

Como educador *militar*, es como el Dr. Rühl celebra más a nuestro compatriota; a sus ojos, y no sin razón, un buen desarrollo físico forma el cimiento más firme e imprescindible en esta esfera, observación que podría bien extenderse a todas. «La causa que Amorós representa, dice, lo recomienda aquí tanto más cuanto que la organización y disciplina del soldado impide los males que puede engendrar en otro orden. Esa ambición, que tan fácilmente degenera en un vicio para el joven, constituye para el soldado una virtud, que vale más y más, a medida que se desarrolla». Su posición anterior, sus empresas guerreras, hasta su rango mi-

litar, aseguraron a Amorós un éxito cumplido en los altos círculos militares, por más que no fuera duradero: pues según hemos visto, parece que era mayor su aptitud para iniciar las cosas que para seguir las y acabarlas. Merece un lugar distinguido como creador, que halla medios de introducir los ejercicios corporales en Francia; lo merece asimismo como propagandista, que acierta, tanto en la enseñanza de sus discípulos como en sus fiestas públicas, a promover un entusiasmo que extiende por doquiera sus ideas; pero acaso le faltaron las cualidades de un organizador, de un administrador, que sabe dar a sus instituciones forma sólida y duradera, y aplicar con discreta economía los medios de todas clases para ella necesarios. Quizá las sucesivas reducciones que sufrió la primitiva y generosa subvención anual que el Gobierno señaló a su Instituto no obedecieron a otras causas. Amorós jamás hizo uso de estas sumas para sus intereses personales, sino exclusivamente para los fines públicos a que estaban destinadas. Sólo que no las gastó con juicio y mesura. Y esto era bastante para que una Cámara económica, quizá avara, como la que nació de la revolución de julio, disminuyera más y más aquel subsidio, cuya administración acabó por quitarle. De aquí también la falta de enlace de buena inteligencia y cooperación consiguiente entre el Instituto de Amorós y las autoridades de que dependía. Quizá faltó también a Amorós la flexibili-

dad que en su posición especial necesitaba; y sus ideas políticas, su espíritu de independencia, le produjeron acaso más de un conflicto, a pesar de haberse retirado de toda acción pública en la vida política.

Todavía conviene recordar que no le faltaron tampoco adversarios. La envidia, la competencia y quizá un patriotismo estrecho y miope le suscitaron constantes obstáculos. Pues nada es más fácil para cierto género de patriotas que someterse por completo a la autoridad de un extranjero. No siempre, con todo, parece que Amorós careciese de culpa en estos conflictos. Solía tratar a sus competidores con pocos miramientos; y su constante vanagloria sobre el valor de su método, que consideraba como el único posible e incapaz de ser comprendido y seguido por ninguna otra persona, debían levantar ruda protesta. Si, por el contrario, hubiera en este punto pensado de un modo menos personal y egoísta, procurando la difusión práctica de sus principios por medio de sus discípulos, en lugar de impedir al libre acción de éstos por un mal entendido miedo a la competencia, el éxito habría sido superior y mayor su victoria sobre sus adversarios. Esto dió alguna vez a su obra, tan benemérita por lo demás y tan fecunda, ciertas apariencias de egoísmo y de presunción, que le hicieron daño.

«Con todas estas faltas—concluye el Dr. Rühl—, es imposible desconocer su trascendencia. La glo-

ria de haber sido el primero que preparó en Francia suelo y cimiento para la educación gimnástica de la juventud, nadie se la podrá arrebatar. El celoso afán con que supo utilizar en pro de su noble causa las eminentes aptitudes de su espíritu, y hasta de su cuerpo, es cada día más y más reconocido; y su *Manual de educación física, gimnástica y moral* será para siempre contado entre los libros verdaderamente clásicos de la literatura de los ejercicios corporales. Cuando en la historia de éstos hablemos de los grandes hombres a quienes se debe su cultivo, nadie olvidará ciertamente a Amorós.»

(1888)

LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y TÉCNICA EN FRANCIA (1)

I

M. Melon, secretario del Comité de patronato de los estudiantes extranjeros en París y autor de varias publicaciones sobre enseñanza y sobre viajes, acaba de dar a luz un interesante libro, en el cual ofrece, como él dice, el balance de las riquezas que Francia posee en punto a la instrucción superior y técnica. Este libro tiene especial importancia para los estudiantes extranjeros que van a formar o completar su cultura en los centros de la nación vecina y a quienes parece especialmente dirigido. Esos estudiantes hallan en el patronato antes mencionado, y a cuyo frente se encuentran nombres como los de MM. Gréard, Bréal, Lavissee, Boutmy y otros, que representan el progreso de la reforma universitaria en Francia, un centro de apoyo y protección moral,

(1) *L'Enseignement Supérieur et l'enseignement technique en France: Groupes universitaires, facultés, écoles spéciales, techniques, etc.*, par Paul Melon.—Paris, Colin, 1891.—xix-156 páginas con un mapa.

de reunión y confraternidad y de información sobre todas las cuestiones que pueden interesar a un estudiante extranjero. A la vez procurará ese Comité «atraer a las escuelas francesas el mayor número posible de jóvenes» y todavía «favorecer por todos los medios el desarrollo de la enseñanza francesa en el Extranjero y particularmente en la cuenca del Mediterráneo». Nada hay que censurar en este intento; antes al contrario, debiéramos tomar ejemplo de lo que, pueblos como Francia e Italia, hacen para promover en las demás naciones la enseñanza de su lengua y la propagación de su espíritu, no sólo en interés de aquellos de sus nacionales que viven en otros países, sino con una mira más general de influjo por la mezcla de unas con otras razas, lenguas, tipos de cultura y de vida en la esfera de la educación. Sin duda que en el último respecto poco nos toca hacer todavía; pero el primero es accesible a todos, grandes y pequeños, adelantados o incultos.

Dos partes tiene el prefacio de este libro, correspondientes a los dos órdenes de enseñanza a que se encuentra destinado. Traza en el primero las vicisitudes de la enseñanza superior en Francia, desde que la Constituyente suprimió las 22 Universidades del antiguo régimen, que allí, como entre nosotros, ya no representaban sino petrificación, aversión al progreso y estrechez de miras. Ya en el siglo xvi Francisco I, frente a la oposición de la

Facultad de Artes de París a introducir nuevas enseñanzas, había tenido la feliz inspiración que faltó por completo entre nosotros y creado el Colegio de Francia, como un foco de cultura viva frente a la muerta enseñanza de las Universidades. Si en nuestra patria, por entonces, o poco después (porque ya en el siglo xvii nuestras Universidades no eran más que una ruina, objeto del sarcasmo de nuestros más eminentes ingenios, comenzando por Cervantes), hubiese nacido un centro de esa clase, tal vez el estancamiento y corrupción de nuestra vida intelectual no habrían sido tan rápidos y profundos: verdad es que acaso faltaban, considerando la relación inversa, la atmósfera, elementos y vitalidad necesarios para hacer posible la existencia de ese nuevo organismo. De todas suertes, es lo cierto que cuando las Universidades, por causas muy varias, se petrifican de tal modo, que es quizá imposible hallar en su seno un germen capaz de desenvolverse hasta transformar y reavivar los antiguos institutos (como se han reanimado, sin romper su evolución, por ejemplo, en Alemania y en Inglaterra); cuando han perdido el espíritu de investigación científica, la dirección del trabajo intelectual, la flexibilidad en sus métodos, las relaciones de actualidad e intimidad con la vida social de su tiempo, el verdadero sentido del espíritu corporativo, para honor y servicio del fin y no de los miembros de la corporación: el ideal, en suma, por donde sólo pueden man-

tenerse y regenerarse, no hay tal vez otro procedimiento más seguro, y al menos así lo acredita la experiencia, que el de intentar y promover la formación de pequeños organismos, sustraídos de toda dependencia con los antiguos cadavéricos institutos y donde se condensen elementos sanos y homogéneos, a fin de recoger el patrimonio intelectual de la nación, y conservarlo, acrecentarlo y profundizar y extender la ciencia y la cultura, hasta que llegue un día en su difusión a penetrar y renovar gradualmente las mismas Universidades. Algo de esto, es verdad, pretendió en España la pléyade de eminentes patriotas que han dado su significación a los reinados de Fernando VI y Carlos III. Pero entonces, según ha mostrado, al parecer con razón, Buckle, como después cuando el benemérito Montesino fundó las Escuelas Normales, o no había elementos bastantes en nuestro país (y de aquí la verdadera irrupción de extranjeros en todos los órdenes de la cultura), o faltaba atmósfera general, suelo donde debería lo nuevo echar raíces, o no se cuidó de enlazarlo con un impulso enérgico a la educación popular; y aquellos organismos nacientes, uno tras otro, lejos de prosperar y de desenvolverse, o han desaparecido, o se encuentran hoy en tal inferioridad respecto de lo que eran en sus comienzos, que la reforma de nuestra enseñanza al mediar este siglo, reforma mejor intencionada que discreta, ni pudo ni supo otra cosa que sepultarlos en la común

ruina. Basta comparar el Botánico de Cavanilles con el de hoy y nuestras Normales con la de Montesino.

Perdónese esta digresión que sugiere el libro de que hablamos y volvamos a él.

Sabido es que la Convención, en medio de los terrores de su dominación sombría, consagró un afán incansable a la reorganización de la enseñanza para asegurar el cultivo y difusión de la ciencia. La transformación del Museo de Historia Natural, la creación del Conservatorio de Artes, de la Escuela de lenguas orientales, de la Escuela Politécnica, de la Escuela Normal superior, del Instituto, etc., señalan un movimiento que ya no cesará. El Consulado y el Imperio fundan la Escuelas de Derecho y Farmacia, las Facultades de Ciencias y de Letras y reúnen todas las instituciones docentes en el fantasma de la «Universidad de Francia»; la Restauración crea la Escuela de Cartas; Luis Felipe, la de Atenas... Pero ninguna de estas fundaciones modernas puede compararse en importancia con la de la Escuela práctica de Estudios superiores (*Hautes études*), verificada en el segundo Imperio y debida, con tantas otras nobles cosas, a las altas miras y a la iniciativa de M. Duruy.

Todo ese sistema de organismos independientes ha impedido en Francia que la postración innegable de la enseñanza de sus Facultades hasta tiempos recientes descendiese al grado a que vino a parar

la de las nuestras. El cultivo y progreso de la ciencia estaba asegurado por un medio que contribuía a la vez en gran parte a la formación de un profesorado, al cual eran familiares muchas veces los procedimientos de investigación personal y los resultados de las investigaciones ajenas, cosas que a los profesores españoles nos faltan casi siempre. Así se ve ya hoy entre nuestros vecinos, sobre todo desde el potente impulso dado por la República a la enseñanza, aprovechando el despertamiento de la conciencia nacional en medio del doloroso conflicto con Alemania, que la antigua función del magisterio de las Facultades, como meros preparadores para la vana y perjudicial futilidad de los exámenes, ha ido decayendo más y más y cediendo a la concepción, harto más razonable, de que el profesor de Facultad es ante todo y sobre todo hombre de ciencia, encargado de contribuir a sus progresos y de preparar y despertar en sus alumnos los gérmenes de este mismo espíritu científico. Expresión del nuevo concepto de las cosas han venido siendo las reformas constantes en tal sentido, las instrucciones, consejos y estímulos de todas clases que, en especial desde 1875, perpetuamente han emanado de los Poderes públicos, a fin de levantar a ese nivel la misión de las Facultades. Verdad es que esta acción oficial, caso de haber sido posible, hubiera sido estéril, a no haber hallado en el cuerpo docente un fondo de cultura, un hábito de los estudios

graves y un patriotismo, de que no se encuentra, por desgracia, tan abundante ejemplo en todas partes. Como con razón dice nuestro autor, «se ha necesitado otra cosa que decretos para operar semejante metamorfosis». Los esfuerzos, no ya de la ciudad de París, ni de grandes centros como Lyon, que ha gastado siete millones de francos para reinstalar sus instituciones de enseñanza superior, o Burdeos, que lleva gastados tres, sino de poblaciones como Grenoble, Caen, Lille, prueban hasta qué punto la preocupación de la ciencia, de la enseñanza y de la cultura nacional anima hoy a todos los órganos de la vida francesa.

Importa considerar estos enormes dispendios. Sólo el Estado, las provincias y los municipios, sin contar las donaciones y legados particulares, han consagrado en catorce años 105 millones de francos a los gastos *extraordinarios* de la enseñanza superior, cuyo presupuesto anual ha triplicado además en ese tiempo, hasta alcanzar a unos 11.400.000 francos; sin contar «las sumas considerables que cuestan anualmente el Colegio de Francia, el Museo (de Historia Natural), la Escuela Normal (de 2.^a enseñanza), la de Cartas, la de Lenguas orientales y tantos otros institutos o escuelas, debidos a veces a la iniciativa privada». Más de 360 cátedras nuevas han sido creadas en las Facultades, magníficas bibliotecas, laboratorios de medicina, de química, de física, de ciencias naturales, con todas sus

dependencias, colecciones y museos, observatorios, estaciones meteorológicas, de zoología marina, de agricultura, etc., sirven doquiera para las indagaciones de profesores y alumnos.

Pero el mayor de todos los progresos ha sido el del espíritu y métodos de la enseñanza. Las antiguas lecciones oratorias, «donde en generalizaciones elocuentes los maestros exponían el estado de la ciencia», y que ni en Francia ni en ninguna parte han servido jamás sino para extender una tenue capa de cultura sobre las grandes masas heterogéneas, impersonales y anónimas, no han desaparecido en verdad todavía; en París mismo se puede disfrutar de disertaciones de esta clase. Los «deberes profesionales», o para hablar sin rodeos, la preocupación de los exámenes, todavía ejercen en muchos espíritus su malsana obsesión. Nuestro mismo autor no parece suficientemente disgustado de esta enseñanza por partida doble. Pero las conferencias (en el sentido del trabajo en común), los laboratorios, los cursos cerrados al público indiferente han hecho penetrar por todas partes el espíritu de indagación *en la enseñanza misma*, no sólo fuera de ella: primera fuente, si es que no la única, para la regeneración de los métodos pedagógicos.

A la hora presente, es sabido que la tendencia a reconstituir las Universidades francesas se acentúa con tan enérgica perseverancia, que bien puede preverse el próximo logro de su fin. Las Universi-

dades futuras, ¿comprenderán sólo las Facultades, dejando fuera de su organismo las Escuelas, ora de la llamada «ciencia pura», ora de aplicación profesional, o abrazarán unos y otros centros, como, por ejemplo, acontece en Bélgica?

La primera parece ser la opinión dominante y la de nuestro autor.

II

Dos partes tiene el libro que examinamos, precedidas de las bases del Patronato de los estudiantes extranjeros, ya citado, y de las condiciones de admisión de éstos en las Facultades y Escuelas francesas. En ambas, la enumeración del programa o plan de estudios de cada centro es casi lo principal, aunque abundan indicaciones de otro género sobre la organización, pruebas, historia, etc. La primera parte parece que debería comprender, según la estructura del libro, lo que se ha venido llamando «ciencia pura», por más que es difícil emplear este nombre (muy inexacto además) en los estudios de Derecho, Medicina y Farmacia; y la segunda parte, abrazar todas las escuelas técnicas, profesionales, de aplicación. Pero este plan se desenvuelve luego con incoherencia, pues, en la primera parte, así entran el Colegio de Francia y la Escuela de Altos Estudios, como la Central, la Veterinaria, el Instituto dentario, etc., incluso algunas, no sólo de carácter técnico, como éstas, sino

de un grado completamente elemental, v. gr., la Escuela comercial de exportación o los cursos de contabilidad para señoras.

El capítulo primero está consagrado a París. Comienza por la Facultad de Derecho, con sus cátedras magistrales o numerarias y tres cursos anejos. Sigue la de Ciencias, donde, además de su plantilla, hay cuatro cursos complementarios, catorce conferencias (trabajos en común) y los laboratorios de investigación y de enseñanza correspondientes a sus estudios físico-químicos y de Historia Natural: entre éstos hay cuatro, situados fuera de París, el del Havre, los dos de zoología marina de Roscoff y Banyuls sur Mer, y el de biología de Fontainebleau. La Facultad de Letras tiene también ocho cursos complementarios, once conferencias y tres enseñanzas libres. La Facultad de Teología protestante (sabido es que la Teología católica forma ramo aparte, aunque igualmente sostenida por el Estado) tiene un curso complementario y tres conferencias, y la Facultad de Medicina, nueve laboratorios, quince clínicas y treinta y un hospitales, hospicios y asilos de todas clases, que reúnen, entre todos, más de 20.000 plazas, mas los trabajos de su escuela práctica, que casi puede decirse constituyen hoy la verdadera Facultad. La Escuela superior de Farmacia, en realidad, viene a ser casi una Facultad: abraza estudios teóricos y prácticos más amplios que los meramente farmacéuticos, y tiene

también un curso complementario. Auxilian la enseñanza de estos centros las cinco Bibliotecas universitarias, que contienen más de 297 000 volúmenes.

Una segunda división abraza aquellos grandes centros científicos independientes de que antes se hizo mérito. Al frente de todos se halla el Colegio de Francia, con sus 40 cátedras, que comprenden desde la mecánica celeste hasta las lenguas y literatura de Persia, de Turquía y de Tartaria, y desde la psicología experimental comparada a la historia de las legislaciones y la estética, poseyendo, además, una estación de psicología animal, otra de fisiología vegetal y un laboratorio de medicina experimental. El Museo de Historia Natural, además de sus ricas colecciones (158.000 ejemplares), es «una reunión de laboratorios destinados a la investigación, a la formación de naturalistas, investigadores igualmente, y a la exposición de los resultados obtenidos. Su jardín contiene 19.294 especies y variedades, y su biblioteca, 154 898 volúmenes, manuscritos, dibujos y cartas. El Observatorio astronómico, con sus aparatos, con su biblioteca de 12.600 volúmenes y su museo para la historia de la astronomía, no sólo se dedica a los trabajos de lo que puede llamarse la astronomía clásica, sino a diversos experimentos de física, y publica sus resultados en sus *Anales y Memorias* y en su *Boletín Astronómico*. El Observatorio de Meudon se dedica especialmente a la astronomía física, y el de

Montsouris, sin prescindir de las investigaciones de interés puramente científico, se ocupa, sobre todo en sus tres secciones o laboratorios especiales, de la climatología y de la higiene de París: v. gr., meteorología y física aplicadas; composición del aire y de las aguas, así potables como de alcantarillado; micrografía del aire, el suelo y las aguas, con aplicación a la salud pública, a la agricultura, etc. Merece especial mención el Departamento (*Bureau*) central meteorológico, que comprende la prognosis y aviso del tiempo probable para los puertos y la agricultura (1); el estudio de la climatología, según los datos que le suministran los 14 observatorios, las 86 Escuelas Normales, las 20 estaciones de Francia y las 28 de Argelia, los semáforos y los faros. Publica el célebre Boletín internacional diario, otro Boletín mensual y multitud de Memorias científicas, a más de sus partes, y posee cuatro estaciones meteorológicas, que especialmente dependen de él (2). Cierra esta segunda sección el Instituto Pasteur, que está, a la vez, dedicado al tratamien-

(1) De este servicio, que, desde Francia, se ha ido ya estableciendo en todas las naciones, incluso en el Japón y Madagascar, carecemos aún nosotros, pues se ha decretado su supresión en el momento de comenzar a funcionar, si bien es de esperar que la interrupción sea corta.

(2) El autor no menciona el *Bureau des longitudes*, que tiene la dirección superior de los trabajos astronómicos y de los diversos observatorios, así como de la publicación del Almanaque náutico (*La Connaissance des temps*), el Anuario, etc.

to de la rabia, al estudio de las enfermedades infecciosas y a la enseñanza de las aplicaciones de la microbiología.

Otra sección del libro se consagra a diversas Escuelas superiores, al frente de las cuales se halla la ya citada Escuela práctica de Altos Estudios (*Hautes Etudes*), destinada a la investigación científica y a formar o auxillar a los investigadores en las cinco secciones de que consta, a saber: Ciencias matemáticas, físicoquímicas, naturales, históricas y filológicas y religiosas; posee, además de sus locales en París, cuatro laboratorios de zoología marina. Viene después la Escuela Normal superior, que, aunque destinada a formar profesores para la enseñanza de los Liceos y las Facultades, y a pesar de su internado, nunca había tenido el carácter propiamente pedagógico que hoy comienza a adquirir, siendo más bien un centro de estudios científicos; prueba de ello da el autor, que la coloca en este sitio y no en la sección pedagógica de su libro, en la cual se limita a hacer de ella referencia. La Escuela consta de dos secciones: de Letras y de Ciencias, y los cursos, o mejor dicho, conferencias y trabajos de laboratorio, duran dos años. La Escuela Politécnica, destinada a preparar para las de ingenieros civiles, militares, etc., «puede ser considerada como una facultad de alta matemática». Este carácter, por cierto, ha influido en la índole de nuestras profesiones análogas, hasta el

punto de que nuestras carreras de ingenieros se consideren como aplicaciones, ante todo y sobre todo, de las matemáticas, y no con igual o mayor razón de la Física, la Química o la Mineralogía. Sus estudios duran dos años y su régimen es militar. La Escuela de Cartas, modelo de nuestra Escuela de Diplomática, aunque limitada a los estudios relativos a la Edad Media, y especialmente francesa, prepara en tres años para el diploma de archivero paleógrafo. Tiene una biblioteca de 8.000 volúmenes y de casi otros 1.000 de facsímiles y manuscritos, y publica sus Memorias. Complemento de esta Escuela es en cierto modo la del Louvre. Si en la primera se estudia solamente la Arqueología medieval, en ésta se desenvuelven las diversas enseñanzas, adecuadas para aprovechar, del modo más completo, las ricas colecciones del Louvre, a fin de que sirvan a la cultura general y a la formación de arqueólogos y de personas competentes en la historia de las bellas artes. Comprende diez órdenes de estudios, que duran tres años. La Escuela de lenguas vivas orientales enseña trece de éstas, además de la geografía de los pueblos respectivos. Su biblioteca es excelente, y contiene unos 25.000 volúmenes, manuscritos y cartas geográficas. Otras dos escuelas, independientes del Estado, comprende todavía esta sección: la Escuela libre de Ciencias políticas, que obtiene gran éxito como preparación para los servicios administrativos, la política, etcé-

tera, dura dos años y abraza los estudios financieros, históricos, diplomáticos, económicos, jurídicos, geográficos y de lenguas vivas, propios de su instituto.—La Escuela de Antropología, fundada por Broca, y que es el centro de los trabajos de sus antiguos discípulos (Mortillet, Letourneau, Hovelacque, etc.), comprende la antropogenia (embriología comparada), la antropología general, la prehistórica, la fisiológica y la zoológica, la etnología y la lingüística, la geografía médica y la historia de las civilizaciones.

Una sección aparte forma la Escuela Colonial, destinada a la educación francesa de los indígenas de las colonias y países protegidos, y a la enseñanza de las ciencias necesarias al fin de preparar convenientemente el personal de la administración colonial.

En otra sección se halla el Instituto católico de París, fundación libre, con sus Facultades de Teología y de Derecho y su Escuela libre de estudios superiores científicos y literarios. También pertenece a este lugar la Escuela católica de San Sulpicio, dividida en dos establecimientos: el de Issy, donde los alumnos estudian dos años de filosofía y ciencias naturales, y San Sulpicio, donde cursan tres de teología.

Las escuelas de carácter tecnológico superior forman la división siguiente.—Sabido es que en Francia dependen, como en España, no sólo de va-

rias direcciones, sino hasta de distintos Ministerios. Al frente viene el Conservatorio nacional de Artes y Oficios, con sus clases, ya de aplicaciones generales de la geometría, la mecánica, la física, la química, la economía y el derecho, ya especiales de diversas industrias: construcción, agricultura, tintura, cerámica y vidriería, hilados y tejidos, metalurgia y electrotecnia, y sus museos y grandes colecciones de modelos y máquinas.— Siguen: la Escuela nacional de Minas, con tres años de estudios (más la preparación obligatoria en la Politécnica) para formar los ingenieros oficiales de esta especialidad; la Escuela de Manufacturas (para la enseñanza de la construcción de edificios, instrumentos y útiles destinados a la fabricación del tabaco, pólvoras y cerillas), la de los ingenieros de Marina, la de Hidrografía, la de Puentes y caminos, y la de Telegrafía, que forma los ingenieros de Correos y Telégrafos: el personal de todas se recluta también de la Politécnica.— No pasa lo propio con la famosa Escuela central de Artes y Manufacturas, fundación particular destinada a formar ingenieros de todas las ramas de la industria. Los estudios duran tres años y se dividen en cuatro especialidades: ingenieros mecánicos, constructores, metalurgistas y químicos. La inmensa mayoría de los que emplean nuestras Compañías de ferrocarriles pertenecen a esta Escuela.— La Escuela municipal de Física y Química industriales, cuyos

cursos duran igual tiempo, se reduce a una esfera más concreta.

Las dos secciones siguientes comprenden las Escuelas de bellas artes. Es la primera la Escuela Nacional de Bellas Artes, que al dibujo, pintura, escultura y grabado reúne también la arquitectura. De este último arte hay también una Escuela especial libre; pero, como es sabido, el complemento práctico de los estudios con respecto a esta profesión, si es que no la parte principal, se hace a la par en los estudios privados de los arquitectos. La Escuela nacional de Dibujo para las señoritas tiene, sobre todo, un carácter de aplicación decorativa, y este fin es el único de la Escuela de Artes decorativas, de muy reciente fundación también.—El Conservatorio de Música y Declamación, además de las clases usuales, presenta una clase de lectura en alta voz, otra de historia de la música y otra de historia y literatura dramática; poseyendo una biblioteca y un museo.

Al frente de las Escuelas de Comercio se encuentra la de Estudios superiores comerciales, cuyos cursos duran dos años, comprendiendo multitud de enseñanzas de que nosotros carecemos y ocho lenguas vivas. La Escuela superior de Comercio tiene propósitos menos elevados y dura tres años; la Escuela comercial, fundada por la Cámara de Comercio de París, dura cuatro y es más elemental todavía, y el Instituto Comercial prepara espe-

cialmente en tres años un personal para el comercio de exportación. Enumera el autor todavía los cursos comerciales de la célebre Asociación filotécnica, de la Sociedad para la enseñanza profesional de la mujer, los del Gran Oriente de Francia, los de Contabilidad para mujeres, los de la Ciudad de París, los de Contabilidad elemental, del Instituto poliglota y de la Sociedad comercial de lenguas extranjeras.

Las Escuelas militares vienen después, comprendiendo la Escuela superior de Guerra, la especial de Saint-Cyr, la de Medicina y Farmacia militares, la de Dibujo geográfico y la de Administración militar.—La Escuela nacional Veterinaria de Alfort, que dura cuatro años; el Instituto Policlínico, el Dental y la Escuela normal Israelita, destinada a perfeccionar en Francia la educación de los mejores alumnos de las escuelas de esta religión en Oriente y en Africa (además de otra Escuela Normal Israelita para el sexo femenino), cierran la enumeración de los establecimientos de esta clase.

Restan sólo las bibliotecas, a saber: la Nacional, la del Arsenal, los Archivos Nacionales, la del Conservatorio de Artes y Oficios, la de Santa Genoveva, la Mazarina, la de la Ciudad de París, la de la Universidad, la del Conservatorio de Música, la de las Escuelas de Bellas Artes, de lenguas Orientales y de Ciencias políticas, la del Museo de Historia Natural y la de la Facultad de Teología

protestante. En esta enumeración omite el autor los Museos de Arte, Arqueología, Etnografía, etcétera, que, sin embargo, no pertenecen menos que las bibliotecas al orden de instrumentos de cultura: recuérdese el del Louvre, los de Cluny, el Trocadero, Saint Germain, Versailles, el Museo Guimet, etcétera, etc.

También se debe agregar en este sitio a la Escuela de Sociología, Filosofía y Pedagogía de la rue de Saint-Jacques y el curso de Ciencia Social «en el espíritu de Le Play», que incluye, sin embargo, en el capítulo II.

Es éste una interesante recapitulación de todas las enseñanzas anteriormente enumeradas, como adscritas a los diversos establecimientos, y agrupadas ahora, según los varios órdenes científicos a que pertenecen. De esta suerte, el estudiante de Historia, por ejemplo, tiene a la vista los diversos cursos, sea de la Historia general, sea de sus distintas ramas (Historia de la Filosofía, del Arte, del Derecho, de las Religiones, etc., etc.), que puede utilizar en París, y los centros en donde se enseña. Pero la clasificación es deficiente; por ejemplo, no hay una división para la Medicina, y en las ciencias biológicas no ha introducido el autor las subdivisiones, que son tan necesarias como, por ejemplo, en los estudios clásicos.

III

Los capítulos III y IV corresponden a la enseñanza análoga en provincias. El primero se refiere a lo que el autor llama «Grandes centros de estudios», es decir, aquellos grupos donde se han ido concentrando las diversas Facultades y Escuelas, y que están más próximos que los demás a convertirse en verdaderas Universidades.

Burdeos tiene Facultades de Derecho (además de un curso de Notariado), de Medicina y Farmacia (lo que llaman Facultad mixta), con sus museos, laboratorios, su Instituto anatómico, su Jardín Botánico y sus clínicas, con tres hospitales a su disposición; de Ciencias, con sus colecciones e instituciones de trabajo anejas, biblioteca universitaria de 64.000 volúmenes, Observatorio, Escuela superior de Comercio e Industria, de Hidrografía, de Bellas Artes y Artes decorativas, de Medicina y Farmacia navales; un laboratorio de Zoología marina en Archachon, dependiente de la Sociedad científica, ocho bibliotecas públicas, que suman quizá 200.000 volúmenes, un archivo, museos y colecciones de historia natural, de prehistoria, de arte, de arqueología, de armas y antigüedades, de piedras grabadas; una estación de viticultura y un Jardín Botánico en Valence (a más del de la Facultad de Medicina); añadiendo diez sociedades científicas y una academia.—Lille presenta análoga serie de establecimien-

tos; Facultades libres católicas muy desarrolladas y florecientes, con dos escuelas, una industrial y otra agrícola, anejas a ellas; un Conservatorio de música y declamación, un Instituto industrial, bibliotecas (con más de 12.000 volúmenes), museos, botánicos y el Laboratorio de zoología marina de Wimereux; téngase en cuenta que este germen de Universidad futura es, en parte, muy reciente, habiéndose trasladado aquí los estudios superiores que había en Douai, no sin grandes luchas entre ambas ciudades. — Lyon tal vez supera a todas las demás capitales universitarias, como de hecho es la primera ciudad de provincias, presentando también enfrente de las Facultades del Estado las católicas (con su Escuela industrial y comercial), y teniendo, además, Observatorio, la gran Escuela veterinaria, la Estación de Biología de Tamaris, la Escuela superior de Comercio y de Tejidos, la de Sanidad Militar, la Central de Industria, las dos de La Martinière (para cada uno de los sexos), destinadas a las aplicaciones mercantiles e industriales; grandes museos de pintura, de epigrafía, de antigüedades, de numismática, de sigilografía, de arqueología de la Edad Media y del Renacimiento, de historia natural, de arte y de industria, etc.; varios jardines botánicos, una Estación agronómica y muchas bibliotecas públicas, con unos 180.000 volúmenes, sin contar 85.000 de los archivos.—Montpellier tiene divididos los estudios médico-farmacéuti-

cos en una Facultad de Medicina, de tan famosa historia, y una Escuela superior de Farmacia, y tiene Escuelas de agricultura, de pintura, de música; Observatorio meteorológico, institutos y colecciones científicas, arqueológicas, etc.; siete sociedades o academias, 300.000 volúmenes en sus bibliotecas y un laboratorio de biología marina en Cete.—Nancy, a más de sus Facultades e Institutos anejos y Escuelas de música y de bellas artes, una Escuela forestal o de montes, Observatorio meteorológico, Estación agronómica y 130.000 volúmenes en sus dos bibliotecas.—Otro tanto puede decirse de Tolosa, salvo que la Medicina y la Farmacia están reunidas, y que los laboratorios de física y meteorología son de mucha importancia, así como los dos observatorios, el astronómico y el del Pic du Midi, ambos destinados a estudios e investigaciones de astronomía, meteorología y física; también aquí hay Instituto católico, con una Escuela de Teología, una Facultad de Letras y algunas enseñanzas de Ciencias. Añadamos el botánico, las ricas colecciones de bellas artes y de arqueología, y cinco bibliotecas, tres de las cuales reúnen ellas solas más de 158.000 volúmenes.

El capítulo IV reseña aquellos establecimientos situados en localidades donde no han llegado sus grupos a concentrarse, y donde, por tanto, no parece tan inmediata su reorganización en Universidades. Aix tiene Facultades de Derecho y de Cien-

cias, un importante museo arqueológico y dos bibliotecas, con más de 128 000 volúmenes; Argel, Facultad de Derecho y Escuelas de Medicina y Farmacia, de Ciencias y de Letras, que son pequeñas facultades; un observatorio astronómico, un laboratorio de zología marina y una biblioteca con más de 46.000 volúmenes; además, clases de árabe en Orán y Constantina; Amiens y Angers tienen sólo Escuelas preparatorias (de segunda clase, digámoslo así) de Medicina y Farmacia, pero en la última de estas dos ciudades hay también Facultades libres (católicas) de Teología, Derecho, Ciencias y Letras; Besançon tiene Ciencias, Letras, Escuelas de Medicina y Farmacia, Observatorio, Botánico, museos, etc., y aún mejor dotada se halla Caen, con Derecho, Ciencias, Letras, Medicina y Farmacia y Música, Botánico, Laboratorio de zoología marina en Luc-sur-Mer, colecciones y más de 14 000 volúmenes en sus dos bibliotecas. Chambéry no tiene sino una Escuela preparatoria para la enseñanza superior de Ciencias y Letras y otra de Música; pero Clermont posee Ciencias, Letras, Medicina y Farmacia, Escuelas de Bellas Artes y de Artes y Oficios, el Observatorio (que más bien son dos) meteorológico de Puy-de-Dôme, botánico, museos, dos estaciones agronómicas y más de 70.000 volúmenes en su biblioteca. Igualmente dotada está Dijon, con museos, botánico, estación agronómica y más de 124.000 volúmenes, y Gréno-

ble, donde además hay servicios meteorológico y geológico y laboratorio para análisis industriales. Limoges no tiene más que una Escuela preparatoria de Medicina y Farmacia y bibliotecas. Marsella, Ciencias, con un Laboratorio de zoología marina en Endoume, cursos elementales de Derecho y de Letras, Escuela de Medicina y Farmacia, un Observatorio astronómico, museos, jardines zoológico y botánico, estación agronómica y bibliotecas, tres de las cuales constan de más de 130.000 volúmenes. 80.000 tienen las de Montauban y sólo una Facultad: la de Teología protestante. Nantes, Escuela médico-farmacéutica y otra preparatoria para Ciencias y Letras. Niza, el famoso Observatorio Bichoffsheim, uno de cuyos catorce pabellones, el de la ecuatorial, con el gran domo de Eiffel, ha costado más de un millón de francos. Poitiers tiene Facultades de Derecho, Ciencias y Letras, Escuela de Medicina y Farmacia, otra de Bellas Artes, museos, botánico, con tres bibliotecas y más de 100.000 volúmenes; Reims, Escuela de Medicina y Farmacia; Rennes, Derecho, Ciencias, Letras, Medicina y Farmacia, Música y Declamación, Bellas Artes, museos, estación agronómica y más de 80.000 volúmenes en sus dos bibliotecas; Rouen, Escuelas médico-farmacéutica y preparatoria para Ciencias y Letras, y Tours, sólo la primera.

El índice que a este capítulo sigue sirve también de resumen ordenado por grupos de estudios.

Sólo haremos notar de él que Francia posee once laboratorios de Zoología marina y de Biología vegetal (1), y diez y ocho observatorios, ya de astronomía, ya de meteorología, ya de ambas cosas.

IV

La segunda parte, más homogénea que la primera, ofrece el cuadro de la llamada enseñanza técnica, industrial, etc.

El capítulo I abraza todo lo referente a agricultura, selvicultura e hipiátrica (quizá, dicho con más propiedad, ganadería, puesto que no sólo se refiere a los caballos).

La enseñanza de la agricultura en Francia comprende, desde las escuelas prácticas y las *fermes-écoles*, hasta el Instituto nacional agronómico, situado en París, y que forma el grado superior. Sus estudios duran dos años, repartidos entre los cursos teóricos y los ejercicios prácticos en la estación y campo de Vincennes.

Vienen después las Escuelas nacionales de agricultura, a saber: la de Montpellier, dedicada especialmente a la viticultura y a los cultivos de la región meridional; Grignon, que atiende al gran culti-

(1) Adviértase el gran número de establecimientos de esta clase que Francia ya posee, como las más de las naciones; en España, por fortuna, poseemos uno ya, que comprende la Zoología y la Botánica marinas: la Estación Biológica de Santander, dirigida por nuestro compañero D. Augusto G. de Linares.

vo, al de los cereales y demás plantas e industrias agrícolas propias de la región del Norte; Grand-Jouan, que enseña la explotación de tierras incultas, prados y los cultivos e industrias correspondientes de la Francia occidental; Lille posee una Escuela libre católica de estudios agrícolas, análoga a las precedentes. En todas éstas, los estudios duran dos años. Burdeos, Caen, Clermont, Dijon, Grénoble, Marsella, Nancy, Rennes y Vincennes tienen estaciones agronómicas. Las Escuelas prácticas de agricultura (quizá los institutos agrícolas que hoy responden mejor a su fin) son 17, con dos años de estudios, a las cuales hay que añadir otras especiales, a saber: dos, para el riego y el drenaje; tres, de viticultura, y cuatro, de lechería; enseñanza que, a pesar de existir en todos los pueblos civilizados ganaderos, causaba poco ha en el seno de nuestras Cortes una impresión mixta de sorpresa y de burla, testimonio de profunda ignorancia (1). Todavía queda que enumerar 18 granjas escuelas (*fermes écoles*), donde se da una enseñanza completamente práctica a los alumnos aprendices, que reciben, además, una remuneración por su trabajo. La ganadería tiene tres escuelas: la de Rambouillet, para el cuidado de los rebaños; la de Moudjebeur (Mu-

(1) Una de estas escuelas, fundada en Villablino (León) por el generoso celo de D. Francisco Fernández Blanco, viene funcionando ya—desde 1881—con éxito creciente. Su director es un antiguo alumno de las escuelas francesas de Coigny y Saulxures.

cheber), en Argelia, con un objeto análogo; y la de Le Pin, dedicada a la remonta y cría caballar: la primera dura dos años; la segunda, tres, y uno, la última. Agréguese las tres escuelas veterinarias de Alfort, Lyon y Tolosa. La horticultura tiene la Escuela de Versailles, que dura tres años, y la selvicultura, la Escuela forestal, o de montes, de Nancy (que es la superior, y recibe a los alumnos que han salido del Instituto nacional agronómico), y una secundaria y otra práctica en Les Barres: todas duran dos años.

Al comercio se encuentra dedicado el segundo capítulo. En él se hace una referencia especial a las nueve escuelas de París (irregularmente estudiadas al por menor en la primera parte, como ya se ha dicho), así como las de Burdeos, Lyon, Grénoble, y la sección comercial de la Escuela profesional de Reims, desenvolviendo aquí tan sólo las del Havre, Marsella y Rouen, que olvidó el autor en sus lugares respectivos.

El capítulo III concierne a la ingeniería y a las Artes y Oficios, indicando las siete Escuelas superiores de París, las dos industriales de Lille, la central de Lyon, las nacionales de Artes y Oficios de Aix, Angers y Châlons, que tan excelente nombre tienen en todas partes; las Escuelas de minas de Saint Etienne (superior), Alais y Douai (mineros), y bajo el nombre ambiguo de «enseñanza profesional», las siguientes escuelas: seis de relojería en

París, Besançon, Cluses, Thones, Anet y Nantes; la duración de cuyos cursos varía de dos a cuatro años. En París, la Escuela especial de aplicación de las bellas artes a las industrias de la cerámica, el vidrio, los esmaltes, la escultura en madera, el mármol, el marfil, los metales, el dibujo para tejidos y la pintura decorativa; la Escuela de las industrias referentes al libro; la de mueblaje; las cinco profesionales y domésticas (*ménagères*) para mujeres, y las de aprendizaje, de La-Villette, etc.; en Reims, una escuela profesional agrícola, industrial y mercantil; en Armentières, Voiron y Vierzon, escuelas mixtas de enseñanza primaria superior y profesional; en Nantes, la Escuela Livet, para el trabajo del hierro y los metales, desde el ajuste a la relojería; mas la carpintería, el modelado y la química industrial; la de arquitectura y construcción, de Volvic, y la de aprendices del trabajo en madera y hierro, de Délys (Argelia).

El capítulo IV es de los más interesantes. Se refiere a las instituciones pedagógicas, o sea que tienen por fin la formación del magisterio. Comprende la Escuela Normal superior de la rue d'Ulm, de que ya se ha hablado, para el profesorado de Facultades y Liceos; la especie de Normales secundarias, que forman en cada uno de los últimos los repetidores, cuya dura suerte ha comenzado a mejorar y a quienes preparan para ascender al profesorado; la Escuela Normal de Cluny para la segunda enseñanza

especial, escuela que ahora va a suprimirse; la de Sèvres, para el profesorado de los liceos del sexo femenino, y las dos de Saint-Cloud y Fontenay aux-Roses para el profesorado de las Escuelas Normales, respectivamente, de maestros y maestras (Escuelas que constituyen una de las más grandes creaciones de la República en materias de enseñanza, especialmente la última); por último, las Escuelas Normales primarias, una de las cuales—la primera quizá de Francia—, la de Versalles (Escuela Pape Carpentier), forma también el personal de las Escuelas de párvulos: añadamos las Escuelas Normales israelitas, para uno y otro sexo.

Vienen después las Bellas Artes, puras y aplicadas a la industria. Ya se indicó que en París hay cinco (Bellas Artes, Arquitectura, Artes decorativas, Dibujo para señoritas y Artes aplicadas a la industria); en Lyon, Argel, Bourges, Dijon, Montpellier, Tolosa, Aix, Besançon, Beaune, Burdeos, Clermont, Grénoble, Marsella, Nancy, Poitiers y Rennes, hay Escuelas de Bellas Artes, que abrazan, a veces, también alguna aplicación a la industria; en Aubusson, Limoges y Niza, Escuelas de arte decorativo, y en Roubaix, Escuela de artes industriales: todas ellas atienden especialmente a las industrias de la localidad. La Música y el Arte dramático (capítulo VI) tienen, a más del Conservatorio Nacional de París, sucursales de éste en Aviñón, Dijon, el Havre, Lille, Lyon, Nancy, Nantes, Ren-

nes y Tolouse; Escuelas de Música solamente, en 17 capitales más, y otras Escuelas de este mismo arte, y de mayor o menor extensión, en 25 ciudades.

El arte militar (capítulo VII) cuenta en París con las ocho Escuelas en su lugar mencionadas; la de Sanidad militar de Lyon; la de Artillería e Ingeniería, de Fontainebleau; la de Infantería, de Saint-Maixent; la de Caballería, de Saumur; la de los Sargentos de Artillería y de tren, de Versalles, y las seis preparatorias de Rambouillet, Montreuil-sur-Mer, Saint Hippolyte-du-Fort, Andelys, Billom, Autun.

El capítulo VIII y último se refiere al Arte naval, el cual tiene en París la Escuela de aplicación de Ingeniería y la de Hidrografía, antes ya mencionada; en Brest, la Escuela naval para el Cuerpo general de la Armada, y otra de Medicina y Farmacia navales, que existen también en Burdeos y Rochefort; en estas mismas ciudades, y en otras 13, hay escuelas de Hidrografía, equivalentes (por su objeto) a las nuestras de Náutica.

En un apéndice, indica el autor algo sobre el coste de la vida del estudiante en París y en los demás grandes centros, y sobre las asociaciones de aquéllos que ya existen en todas las que pudiéramos llamar capitales universitarias: observaciones, unas y otras, importantes para los extranjeros.

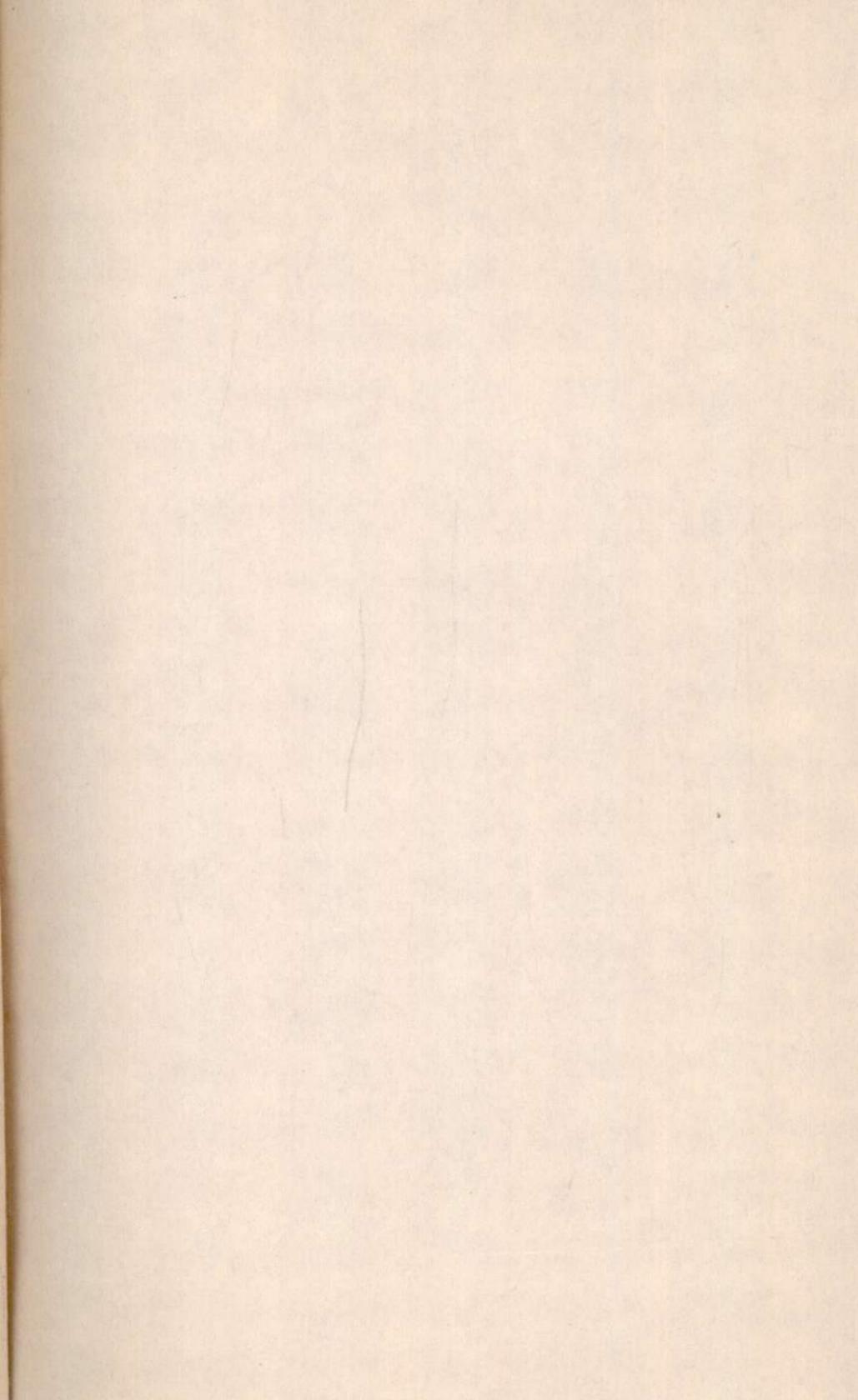
Termina el libro con una Carta de la enseñanza superior, técnica y secundaria en Francia.

Todo él es de sumo interés y de un carácter más general que el *Livret de l'étudiant de Paris*, útil y bien hecho, pero circunscrito a la Universidad renaciente de la capital.

(1891)

INDICE

	<u>Páginas.</u>
NOTA PRELIMINAR.....	v
Las reformas del Sr. Pidal en la enseñanza de las maestras.....	1
El decreto de segunda enseñanza.....	105
La circular sobre Instrucción pública.....	121
Problemas de la segunda enseñanza.....	127
Nota sobre la segunda enseñanza.....	161
Apología de nuestra educación popular.....	177
El curso superior de Letras de Lisboa.....	181
El Seminario del profesor Stoy.....	199
El Código escolar de Mr. Ruskin.....	203
Movimiento centralizador de la primera ense- ñanza en Inglaterra.....	207
Los trabajos de las alumnas de una Escuela Normal.....	215
Los colegios ingleses.....	229
Las escuelas de lechería en Dinamarca y Sue- cia.....	237
D. Francisco Amorós, fundador de la gimna- sia francesa.....	245
La enseñanza superior y técnica en Francia..	277



OBRAS COMPLETAS
DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

- 1.^a FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.^a EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.^a LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.^a EPISTOLARIO.

VOLÚMENES PUBLICADOS

- I. — *Principios de Derecho natural.*
- II. — *La Universidad española.*
- III. — *Estudios de Literatura y Arte.*
- IV. — *Lecciones sumarias de Psicología.*
- V. — *Estudios jurídicos y políticos.*
- VI. — *Estudios filosóficos y religiosos.*
- VII. — *Estudios sobre educación.*
- VIII. } *La persona social. Estudios y fragmentos.*
- IX. }
- X. — *Pedagogía universitaria.*
- XI. — *Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica.*
- XII. — *Educación y enseñanza.*
- XIII. } *Resumen de filosofía del Derecho.*
- XIV. }
- XV. — *Estudios sobre Artes industriales y Cartas literarias.*
- XVI. }
- XVII. } *Ensayos menores sobre educación y enseñanza.*
- XVIII. }
- XIX. — *Informes del Comisario de Educación de los Estados Unidos.*
- XX. — *Arqueología artística de la Península.*

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A.

Ríos Rosas, 26. — Madrid