

DD / 7

ELOY LUIS-ANDRÉ

EDUCACIÓN

DE LA

ADOLESCENCIA



MADRID

IMPRESA DE "ALREDEDOR DEL MUNDO"
Calle de Ferraz, núm. 82.

1916

R. 656

LA EDUCACIÓN DE LA ADOLESCENCIA



OBRAS DEL AUTOR

PUBLICADAS:

- El Histrionismo Español.** (De la Biblioteca de Autores Contemporáneos).—Barcelona Henrich y C.^a, 1906. 250 pág. en 8.^o
- Ética Española.** Problemas de Moral contemporánea.—Madrid, 1910. 300 págs. en 4.^o
- Mentalidad alemana.** (De la Biblioteca científico-filosófica). 560 págs. en 4.^o—Madrid. Jorro, 1914.
- Educación de la Adolescencia.** 256 págs. en 4.^o—Madrid, 1916.
- La cultura alemana** en su relación con la vida y los problemas del pueblo alemán. 400 págs. en 8.^o—Madrid. Jorro, 1916.
- Ideo-estética de la naturaleza.** 64 págs. en 4.^o—Madrid, 1916.

EN PREPARACIÓN:

- Elementos de Ética científica.**
- Problemas de Psicología y Filosofía.**
- Filosofía de la cultura.**
- Mentalidad española.**

DD / 7

~~R. 5901~~

LA EDUCACIÓN DE LA ADOLESCENCIA

ESTUDIO CRÍTICO DEL ESTADO DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA
Y DE SUS REFORMAS MÁS URGENTES

POR

ELOY LUIS-ANDRÉ

Catedrático de Filosofía del Instituto de Toledo



MADRID
IMPRESA DE "ALREDEDOR DEL MUNDO"
Calle de Ferraz, núm. 82.

1916

Es propiedad.
Queda hecho el depósito
que marca la ley.

PRÓLOGO

El núcleo celular de este libro es el capítulo titulado "El Instituto Normal", en torno al cual se han ido elaborando una serie de trabajos encaminados á plantear el problema de la formación de nuestra adolescencia, que es en definitiva el de nuestras futuras clases directoras; porque según sea el coeficiente de fervor y religiosidad con que nosotros trabajemos para depositar en la juventud que acude á nuestras aulas la simiente de vida nueva, así será también la cosecha que ellos recojan para sí. De este modo, la educación se convierte en un apostolado basado en el imperativo de la abnegación, del desinterés y del entusiasmo.

Mucho se ha escrito sobre estas cosas en nuestro país. Es ya un lugar común en la literatura pedagógica vulgar tronar contra los libros de texto, contra los exámenes y contra las enseñanzas é instituciones pedagógicas del Estado. Por eso constituye una obligación moral para el profesorado oficial hacer frente á estos problemas con aquel desinterés é imparcialidad, que hay que suponer en todo pensador que *á priori* sabe que, bien defienda ó bien ataque la función docente del Estado, la misma remuneración recibe. La pasión suele andar en estas cosas casada con la codicia, que es otra pasión también; y ambas son un obstáculo para que las cosas llenen objetivamente aquella ruta que su naturaleza les traza independientemente de nuestro modo de concebir.

En esta obra he procurado que la experiencia en el profesorado, el estudio científico de los problemas y el examen en vivo de las instituciones pedagógicas se encaminen en estrecha solidaridad hacia un mismo fin. El que la leyere por completo se

convencerá de que no es labor solamente de gabinete. Mi viaje á Alemania, Francia y Bélgica en el verano de 1913, y las experiencias cosechadas en Alemania en los años de 1910 y 1911, como profesor pensionado, me ayudaron á dar cima á mi tarea, en la cual si hay entusiasmo para sentir el ideal, no deja de haber serenidad y sangre fría para la crítica. Al menos tal es mi propósito, lejano desde luego á toda ambición personal y á un falso espíritu de cuerpo.

Bien sé que, dado el momento actual en que el problema de la adolescencia española está planteado, lo que yo pienso y escribo ha de ser inactual y algunas veces poco oportuno. Pero la conciencia moral obliga á supeditar las conveniencias sociales á la conveniencia ideal de la sociedad misma, pues lo que en ella nos toleramos en la mayoría de las veces obedece á cobardía ó á cautelosa é interesada previsión.

No he de terminar este prólogo sin dar públicamente las gracias al Excmo. Sr. D. Antonio López Muñoz, el cual, siendo Ministro de Instrucción pública, me dió el honroso encargo de hacer "Estudios superiores de segunda enseñanza". Si he cumplido mi misión ó no, el público ha de decirlo, porque á mí no me corresponde.

Toledo, Septiembre de 1915.

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
CAPITULO I.—ESTADO ACTUAL DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN ESPAÑA. SU CRÍTICA.	
I. Introducción.....	1
II. Análisis y crítica del estado actual de la segunda enseñanza	5
A) <i>La acción del Estado</i>	9
B) <i>El Plan vigente de enseñanza</i>	11
C) <i>Cómo se desenvuelve</i>	18
D) <i>Las vacaciones</i>	22
E) <i>Enseñanza oficial, privada y libre</i>	24
F) <i>Aspecto económico de la segunda enseñanza</i>	32
G) <i>Edificios escolares</i>	34
III. La vida académica.....	37
A) <i>Administración académica</i>	44
B) <i>Vida de relación</i>	47
IV. Padres, alumnos y maestros.—El Patronato de la adolescencia. Asociaciones escolares.....	52
CAPITULO II.—EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA.	
I. Bases para el mismo.....	61
II. Los planes de enseñanza en el Extranjero.....	75
A) <i>Francia</i>	76
B) <i>Alemania</i>	80
C) <i>Suiza</i>	84
D) <i>Pueblos anglo-sajones</i>	85
a) <i>Inglaterra</i>	85
b) <i>Norte-América</i>	87
III. Bosquejo de un plan de estudios de segunda enseñanza.....	89
CAPITULO III.—EL INSTITUTO NORMAL.	
I. Su concepto, sus precedentes en otros países. Crítica.....	95
II. Fines del Instituto Normal.....	106
III. Plan de su establecimiento.....	109
IV. Los medios económicos; los gastos.....	114
V. Plan de las enseñanzas teóricas.....	118

	<u>Pags.</u>
VI. Los métodos de trabajo y los medios.....	122
CAPITULO IV.—VICISITUDES HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN DE LA ADOLESCENCIA EN EUROPA Y EN AMÉRICA.	
I. Alemania.....	132
II. Francia.....	146
III. Norte-América.....	157
CAPITULO V.—EVOLUCIÓN DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS EN ESPAÑA RESPECTO AL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN DE LA ADOLESCENCIA.	
I. El espíritu nuevo y la mentalidad contemporánea.....	174
II. Jovellanos.....	176
A) <i>Educación general y Humanidades. Memoria sobre educación pública ó sea Tratado teórico-práctico de enseñanza</i>	177
B) <i>La educación técnica y el realismo en Jovellanos. Armonía entre el humanismo y el realismo</i>	181
C) <i>La educación nacional en Jovellanos</i>	185
III. Quintana.....	189
IV. Gil y Zárate.....	191
V. Giner.....	195
VI. Macías Picavea.....	198
VII. Becerro de Bengoa.....	201
VIII. Los planes de enseñanza y su crítica.....	205
A) <i>La opinión del Consejo de Instrucción pública á propósito del plan de Moret</i>	213
B) <i>Exposición del Claustro de Alicante sobre el mismo punto</i>	213
C) <i>El plan del profesorado</i>	214
D) <i>Planes posteriores á Moret</i>	215
CAPITULO VI.—NUESTRAS INSTITUCIONES DOCENTES Y TENDENCIAS EDUCATIVAS.	
I. El antiguo régimen hasta el establecimiento de los Institutos de segunda enseñanza.....	223
II. Los Institutos de segunda enseñanza.....	226
III. Los Colegios.....	231
IV. Las tendencias educativas.....	233
A) <i>Estadismo</i>	233
B) <i>Laicismo</i>	242
C) <i>Congregacionismo</i>	245
V. El criterio de las órdenes religiosas respecto al problema de la segunda enseñanza.....	249

EDUCACIÓN DE LA ADOLESCENCIA

Capítulo primero.—Estado actual de la segunda enseñanza en España

SU CRÍTICA

I

INTRODUCCIÓN

Entre los seis y veinticuatro años fórmase hoy el hombre profesional, algunas veces entre los seis y los veinte, y las más entre los seis y los quince. Diez, quince y veinte años, son, pues, por término medio, teóricamente, los necesarios para hacer un buen obrero, un buen comerciante ó industrial, un buen profesional de la abogacía, de la medicina, del profesorado, etc. De suerte que la función educativa abarca, por término medio, la tercera ó la cuarta parte de la vida. Entiéndase bien, que al hablar de función educativa nos referimos, desde luego, á la que tiene carácter intensivo y preparatorio, porque hay además otra fase educativa de carácter permanente, de proceso más lento ó menos intenso, que abarca toda la vida del individuo, que debe considerarse en proceso de evolución perfecta hasta la muerte. El hombre es, pues, la planta del Universo que da frutos más tardíos. Las cosechas de la cultura sólo adquieren significación considerable en la solidaridad histórica afirmada en su permanencia por la ley del progreso.

De aquí se desprende, que la Escuela, el Instituto y la Universidad deben ser tres elementos colaboradores y solidarios en el proceso de educación del niño, del adolescente y del joven, las tres etapas de la vida que sirven para preparar al hombre del porvenir. Porque así como la naturaleza va disponiendo las co-

sas de tal modo, que del niño surja y en el niño se forje el adolescente y en el adolescente se fragüe y se prepare la personalidad del joven, que ha de convertirse en hombre, así también un método *genético* en la educación, un método positivo, realista y experimental, que responda en su *proceder* al proceso del llegar á ser causal de la naturaleza objetiva, debe procurar que los centros de formación y desarrollo educativo y cultural de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes, tengan entre sí solidaridad estrecha, íntima conexión. Podrá haber á lo sumo *jerarquía funcional* de unos respecto de otros; pero no puede ni debe haber de ningún modo *jerarquía institucional*, que suponga mayor estimación social en unos organismos educativos, que en otros.

Aplicadas estas consideraciones á España, observamos desde luego, que la Escuela, el Instituto y la Universidad, por lo que respecta al agente educador, que es el *maestro*, vienen á significar el órgano educador del *pueblo*, la *mesocracia* y la *aristocracia*. La atención pública, cuando de reformas ó de reivindicaciones económicas se trata, suele más bien fijarse en los extremos que en el término medio. La propaganda pedagógica va encauzada á la reforma de la Universidad y de la Escuela, olvidando el Instituto de segunda enseñanza, que es el órgano educativo de transición entre ambos. Algunos hay, que considerando el Instituto como mera continuación de la Escuela, le niegan sustantividad y razón de ser, fundándose en que los productos culturales á asimilar son los mismos en ambos organismos docentes, pero olvidando la distinción psicológica que existe entre un adolescente y un niño, base y fundamento del cambio de procedimientos educativos y en general de métodos de trabajo. Otros, por el contrario, distanciando el Instituto de la Escuela, aislando el personal docente y discente de ella, tanto en la jerarquía como en la función, asimilan el Instituto á la Universidad desnaturalizándolo por completo é incapacitando al adolescente para que en la Universidad dé como joven todos los frutos de que es susceptible. Como se ve, pues, al antagonismo que entre estos tres centros docentes crea el espíritu de gerarquía, se suma la tendencia á la hegemonía en los que disponen de más vitalidad, la cual trae como resultado el querer aniquilar la institución intermedia, que debe tener un carácter orgánico, armónico ó conciliador en-

tre los dos extremos. Y este mal, no sólo arranca del exclusivismo sistemático de aquellos educadores, que no conciben el problema en toda la amplitud de su desarrollo orgánico, sino también del carácter de la población escolar de los centros de segunda enseñanza, que ni son genuinamente populares como la escuela, ni genuinamente aristocráticos como es ó tiende á serlo la Universidad, respecto de la preparación profesional.

Estos radicalismos aristocráticos ó democráticos están muy lejos de triunfar en la realidad; porque así como el proceso cultural ha ido elaborando en la edad antigua y en la media las dos instituciones extremas, la Escuela y la Universidad, de la cual en la edad media la institución del *trivium* y el *quadri-vium* fué primero su precursor y después un mero apéndice, así también, en la época moderna, sobre todo en el siglo XIX en que las ideas de cultura, de trabajo técnico y de preparación para la vida cívica y para la vida profesional, para la formación del carácter y de la personalidad adquieren enorme arraigo y desarrollo, se hace preciso—y por hacerse preciso se ha establecido en todos los países cultos—un órgano educativo que responda á estos valores éticos culturales y profesionales, que continúe la labor de la escuela, pero que haga algo más que ella, que responda al proceso de formación genética de la personalidad del adolescente, que le prepare para vivir en la vida y trabajar si es preciso en la Universidad que dé disciplina y temple á su carácter, que sepa salvar al joven de los peligrosos escollos de la pubertad donde no pocas individualidades naufragan, que sepa inspirarle serenidad de espíritu, para que en la zozobra y en los latigazos crueles, con que saluda al adolescente la realidad, pueda mantener incólume la convicción, firme la creencia y persistente el culto al ideal, que sólo puede infundirse en aquellas almas capaces de sentir y querer religiosamente en aquel momento dichoso de la vida, en que la admiración brota generosa del espíritu ante los espectáculos inesperados de la realidad. Aquellos que prestan tanta atención á formar niños y á educarlos ó á formar jóvenes para hacer hombres, ¿discurren lógicamente al querer suprimir el Instituto, que debe ser órgano de la cultura integral de dos ó tres etapas parciales de la vida, con dos ó tres transiciones en ellas de muy distinta significación?, ¿tendrá su-



ficientes garantías tratándose de la formación de los ciudadanos del porvenir en la etapa de la vida comprendida entre los diez y los diez y ocho años al entregar los niños, desde luego, y sin más ni más á las Corporaciones eclesiásticas que, como es natural, aspiran más bien á hacer ciudadanos para el cielo que no para la tierra, ó á los Colegios laicos, que á lo sumo aspiran en su mayoría á hacer buenos negocios á la sombra de la enseñanza, y que amparándose en su derecho constitucional desvirtúan la función social de enseñar, que exige apostolado y hasta la desnaturalizan al convertirla en una industria de fabricación de bachilleres? Eso que llamamos *civismo* y que es conciencia de nuestros derechos y de nuestros deberes humanos, sociales y políticos, encarnados en las formas concretas de la vida colectiva y por antonomasia en la ciudad, eso que llamamos *civismo* y que es conciencia y posesión de virtudes públicas, positivas, y que después de todo es la base orgánica del Estado, no puede, desde luego, sembrarse en el niño, ni cultivarse en el adolescente, ni procurar que nos ofrezca en el joven sus primicias, si es que los tres organismos encargados de la formación del *hombre del porvenir* no tienen un carácter genuinamente público, y genuinamente nacional también, porque la cultura en último término, si ha de ser real y positiva, ha de arraigar desde luego en formas concretas y adecuadas á la vida psicológica y á la vida histórica del pueblo, que organiza el Estado. Y un Estado que aspire á ser nacional, genuinamente nacional y cultural, ha de fijarse muy mucho en esta norma de solidaridad cultural y educativa de los tres organismos susodichos, ha de procurar que los informe un mismo espíritu, ha de otorgarle á cada uno aquella libertad y autonomía que responde desde luego á la sustantividad propia de la fase de la vida humana, cuyo proceso tratan de normar; pero ha de aspirar ante todo á que esta libertad no degenerere en anarquía, porque bajo tal régimen, los niños, los jóvenes y los adolescentes serán triplemente víctimas ó esclavos: ¡esclavos en aquel momento histórico de su vida, el más decisivo, aquél en que han de comenzar á educarse para la libertad!

Lo que más contribuye á mi ver á mantener entre nuestras clases llamadas cultas, el espíritu de antagonismo y de intolerancia, la falta de elasticidad mental y de adaptación social de

la propia individualidad, es ese modo de educar y de instruir actualmente en Institutos oficiales, Colegios religiosos y Colegios laicos. La concepción del mundo y de la vida, que se forja un niño, que entre en nuestras cátedras oficiales á los diez años para salir bachiller á los diez y seis, es muy distinta de la que se forma un colegial, educado por escolapios ó jesuítas (que son los que yo conozco), ó un colegial educado en Colegios laicos. Y estos jóvenes son los que más tarde han de ocupar puestos en eso que llamamos Estado oficial, convirtiéndose en ruedas de su mecanismo, pero en ruedas que en vez de girar armónicamente y con la misma intensidad cultural, son respectivamente rémoras respecto de las demás: distintos hábitos, distintos puntos de vista, distintos criterios morales, distintos recursos para la lucha y selección social y para la adaptación al medio, distintos valores culturales, en una palabra, que debieran armonizarse dentro del Estado, dando á su cultura el carácter de una cultura nacional y colectiva; pero que siendo tres las distintas esferas en que han adquirido los hábitos de obrar y de vivir, han de vivir entregados á perpetua guerra. Si otras razones no hubiera, bastaría ésta sola para que el Estado prestase especial empeño, un cariñoso fervor á la enseñanza oficial en los Institutos, porque la Escuela oficial en un estado genuinamente democrático como el nuestro, es ó debe ser la única salvaguardia de las libertades para el porvenir la atmósfera purificada de la tolerancia, y al mismo tiempo el hogar inapagable de la convicción. Sólo enseñando á vivir en libertad y á comulgar en tolerancia en la escuela, puede haber garantía firmísima para que los ciudadanos del porvenir no forjen otra tercera guerra civil. ¡Cuánto camino queda aún por recorrer!

II

ANÁLISIS Y CRÍTICA DEL ESTADO ACTUAL DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Una crítica exacta y completa del estado actual de la segunda enseñanza debe abarcar, desde luego, el conjunto de factores que en la enseñanza intervienen: la sociedad, el Estado, el padre de familia, el alumno y el maestro ó catedrático; y ha de basarse,

ante todo, en la determinación lo más objetiva posible del valor y de la función ideal de cada uno de estos factores en la enseñanza, ó mejor dicho, en la educación secundaria y complementaria de la Escuela primaria. Se dice que el enseñar es una función social, y á mi ver más que como social debe considerarse primordialmente como humana; como humana en el sentido ideal de la palabra *humanidad*, y como humana en el sentido concreto ó colectivo. Es decir, que sólo por la educación el hombre llega á realizar en su persona la idea y el ideal perfectible de humanidad, y á hacer posible por esta realización personal la convivencia y la corporación con los demás hombres. De este concepto capitalísimo en la esfera de la educación, que es una forma específica del aprendizaje de la cultura, arranca la libertad intrínseca de todo ideal educativo verdaderamente *humano*, en el sentido universal y en el sentido colectivo de la palabra *humano*. Hay que sacar del ser con figura de hombre—y que tal cual nos lo proporciona el parto de una mujer semicivilizada. ni es *animal* ni *hombre* por completo,—el *homo sapiens* de Linneo, que yo calificaría mejor de *homo cultus* ó *cultivatus*, por ser esta palabra la que mejor traduce el proceso integral del desarrollo psicofísico de la personalidad, con toda la perfectibilidad de que es susceptible en el empleo de cada una de sus actividades parciales, sintetizadas en la actividad total del vivir conviviendo, afirmando y conservando la propia vida y colaborando al progreso total de la especie humana.

Pero esta libertad *á priori* que exigimos nosotros para toda forma de institución educativa y hasta en general para todo contenido que se ofrece como material asimilable al agente educable, está *á posteriori* limitada por las condiciones de la herencia psíquica y cultural y, sobre todo, por la conciencia cultural de cada época, que cristaliza en forma de instituciones ideas é ideales, que tienen por órgano sintético la conciencia colectiva de un pueblo, cuyo órgano y forma suprema de organización en el momento presente es el Estado. De aquí surge precisamente, pues, la misión, la facultad y hasta la necesidad que tiene el Estado de intervenir en la *función educativa*, normándola sintéticamente en relación con las exigencias, orientaciones y el estado histórico actual de la conciencia colectiva del pueblo; pero

rectificando también estas orientaciones, cuando á la larga se oponen á la permanencia histórica de dicho pueblo y hasta podríamos decir á su perfección y conservación actual del mismo. Pero en el Estado, como tal Estado, para cada momento histórico no puede determinar por sí la fórmula normativa expresa, porque él como persona colectiva es en su mentalidad colectiva expresión de múltiples mentalidades individuales que forzosamente han de contradecirse y que en orden á la verdad sólo pueden estar en relación de posesión ó de carencia de ella. De ahí que el Estado, como modificador de las orientaciones colectivas actuales de la conciencia histórica de un pueblo, no pueda tener otro criterio que el de la ciencia y el de sus órganos ó representantes, por ser esta la única garantía de posesión de la verdad. *In dubiis libertas*: cuando la ciencia no habla taxativamente, la función del Estado es orientar las actividades educativas del pueblo en forma armónica y sintética.

Pero la acción del Estado no es meramente *normativa y rectificadora*; es también sustitutiva y tutelar para la educación.

El Estado considerado como producto de un *epifenomenismo cultural* respecto de las actividades reales del pueblo, tiene el deber y la misión, por consiguiente, de proteger y salvaguardar en la conciencia del pueblo aquellas orientaciones que nacen á la vida pública y que sirven para afirmar, conservar y perfeccionar la vida de dicho pueblo. Y en aquel caso concreto en que el aspecto social de la vida del pueblo no se revelen tales manifestaciones espontáneas de actividad educativa, es misión del Estado suplirlas con su propia actividad y eficacia política siempre que sean sugeridas por una minoría directora consciente é imparcial. En resumen: el Estado debe normar la actividad educativa que debe ser predominantemente social, haciendo que responda á los ideales *sociales, nacionales y humanos* en cada momento histórico de la cultura; y rectificándola en aquellos casos en que deje de responder; el Estado debe proteger y fomentar aquellas orientaciones educativas de carácter espontáneo y personal dentro de la conciencia social, á fin de que puedan arraigar en la conciencia colectiva, siempre que signifiquen un elemento de vida y perfección para los susodichos ideales; el Estado debe en cada momento histórico de la cultura adquirir conciencia de las instituciones, for-

mas y funciones é ideales educativos de una época, porque sólo así podrá velar por la conservación y perfección del pueblo que organiza. El Estado en la función educativa debe tener conciencia de su relatividad, procurando que en toda el área de la conciencia del pueblo, puedan proliferarse y crecer instituciones, ideales, tendencias y formas educativas, de índole eminentemente social, con la mayor libertad posible y compatible con el orden, porque en esta proliferación de múltiples modalidades se encuentran precisamente el material y la energía de reserva necesarios, para que con el mayor acierto siga el Estado desempeñando su papel.

Veamos ahora cómo en el orden de la segunda enseñanza cumple el Estado español su función educativa. En primer lugar hay que criticar, desde luego, el criterio fundamental de esta enseñanza. El Estado en sus funciones legislativas y gubernamentales establece una separación absoluta entre la Escuela, el Instituto y la Universidad, en vez de establecer una solidaridad profunda y duradera. El Instituto debe ser una continuación de la Escuela orientada para las profesiones técnicas ó para la vida, una preparación para la Universidad. El examen de ingreso en el Instituto y los cursos preparatorios en la Universidad son dos hechos que demuestran la desconfianza mutua y el antagonismo mutuo que existe entre estos tres centros, acentuados ambos por un falso espíritu de jerarquía *institucional*, que yo llamaría burocrática, jerarquía que á lo sumo debiera ser meramente funcional ó de forma de trabajo, dada la índole del trabajo mismo y del alma que trabaja. El Instituto considerado como institución pedagógica debe basar sus planes de enseñanza y sus métodos de trabajo en el ideal educativo de la segunda enseñanza y en la psicología del educando, que es primero niño, después adolescente y después joven. La segunda enseñanza, respondiendo á la psicología del educando, debiera comprender, pues, tres fases: una preparatoria de los diez á los catorce años, fase que sirve de entronque común á la Institución educativa *Instituto*, y á la Institución educativa *Escuela*; una fase intermedia, desde los catorce hasta los diez y siete años, período que tiene por característica la *pubertad*, donde la forma, el contenido, el régimen y las tendencias educativas debieran ser dis-

tintas; y una fase que pudiéramos llamar preparatoria y *profesional*, según que orientase para la Universidad, las Escuelas especiales, tanto militares como civiles, las Escuelas de Comercio, las Escuelas Normales, etc, y que podría abarcar uno, dos ó tres años. El primero de estos tres períodos y el segundo está ya adoptado de hecho en Francia, en Suiza y en los Estados Unidos; el tercero empieza á incorporarse á las instituciones educativas en algunos establecimientos de segunda enseñanza de Alemania, dando al alumno, al *Primaner*, una libertad más grande de vida y de trabajo. El profesor Eucken, cuyas doctrinas filosóficas están trascendiendo al campo de la educación en Alemania, me decía que para él era inexplicable y desde luego de efectos muy perniciosos para la juventud, el tránsito súbito de la tiranía pedagógica del *Gimnasio* ó de la *Real Schule* á la libertad absoluta, de que goza el joven alemán en la Universidad. Si hubiese visitado los establecimientos de segunda enseñanza de España, observaría desde luego que el Estado deja en esto libertad absoluta al niño de diez años, para que en la ciudad haga lo que le venga en ganas. Así han surgido al lado de los Institutos, la mayoría de los cuales son *Universidades en cuarto menguante*, las *Casas-pensión* y los *Establecimientos de repaso de asignaturas*, cosas que á los padres de familia acomodados no les convencen ni mucho menos, por completo, porque prefieren la enseñanza Colegiada á la enseñanza oficial.

A) *La acción del Estado.*

Respecto al contenido, tendencias y orientaciones de la segunda enseñanza ¿qué hace el Estado? ¿Tiene criterio? El único criterio público y político que en estas materias existe es el de procurar habilitar al alumno para entrar en la Universidad, sepa mucho, sepa poco ó no sepa nada. Al alumno al entrar en la Universidad no se le pregunta, ni por la edad, ni por el conjunto de valores culturales positivos que en el Instituto ha adquirido, ni por los métodos y formas de trabajar que ha empleado, ni por los medios que á su alcance tuvo para determinar su vocación, ni por el ideal de vida moral, científica y profesional que en el Instituto le han inspirado, ni por la intensidad y cultura de su carácter y, sobre todo, de su sentimiento y de

su voluntad en dicho centro. El alumno entra en la Universidad con el título de bachiller en una mano y doble número de pesetas en la otra, para matricularse en cada asignatura. Y en la Universidad sigue siendo víctima de las mismas rutinas y de los mismos procedimientos, de tal suerte, que así como hemos considerado el Instituto español como una *Universidad en cuarto menguante*, no había inconveniente alguno en considerar la Universidad como un *Instituto en cuarto creciente*, estando á mi ver esta comparación justificada, porque el Instituto y la Universidad y hasta la Escuela en vez de ser constelaciones de la cultura, son tres satélites de un mismo planeta, á saber: de la *política* (tal como aquí se entiende la política).

El Dr. Lietz, que es uno de los campeones más denodados de la reforma *gimnasial* y *real* en Alemania, al lado del Dr. Buddee, de Matthias, Münck, Paulsen, Schiller y otros, formula en tres problemas capitales lo que es la segunda enseñanza y lo que debe ser en el momento histórico presente. El primer problema se refiere á la misión de la escuela secundaria ó superior; el segundo se refiere á determinar hasta qué punto dejan de llenar las instituciones pedagógicas secundarias de Alemania esta misión; el tercero se refiere á la determinación del problema de la reforma de los centros y planes de segunda enseñanza.

Para el Dr. Lietz, la escuela es instructiva y educativa. Para el Estado español, la *escuela secundaria* es meramente instructiva, y más que instructiva debiera decirse *memorista* y *burocrática*, donde el examen de las asignaturas y el *título de bachiller* son los únicos fines á que en estos centros se responde. La formación del carácter, el cultivo de la propia personalidad, la conservación y perfección de la salud, de la fuerza física y de la enegía moral, la organización de los juegos, de las diversiones y de los deportes, la preparación para la vida profesional y para la vida cívica, la adquisición de la conciencia del valor ético de la propia personalidad para convertirse en centro irradiador de la cultura nacional y humana, el aprendizaje del trabajo manual, único medio de lograr la educación integral de la persona humana, la institución de organizaciones corporativas de estudiantes, de carácter rudimentario, como medio de ir fomentando entre ellos los elementos de la vida corporativa dentro de la vida

social, la adquisición de un criterio personal que les sirva de pauta para vivir su propia vida y juzgar la de los demás, para ser conscientes del lugar que ocupa el joven en la patria y en el mundo, el culto al ideal, en todas sus formas culturales, que es el imán más poderoso que en la vida de los adolescentes contribuye á afirmar, agrandar y orientar su espíritu creador, la actividad poética de su personalidad en forma de vocación, todo esto y mucho más que queda por decir no lo piensa el Estado, y está muy lejos de realizarlo y mandarlo realizar.

El Estado da un plan de enseñanza, plan pedagógico que carece de plan lógico, porque ni responde por la materia al estado actual de la ciencia, del arte y de la vida, ni por la forma de desenvolverlo al método genético del desarrollo individual del alumno. Y á dar el plan y á exigir dinero por él al alumno, y á nombrar catedráticos por oposición, ó por R. O., ó por las dos cosas á medias, ó por la puerta falsa, para otorgar después de seis años un título que él mismo no le da valor ninguno, se reduce toda su labor.

B) *El plan vigente de enseñanza.*

Un plan de estudios para el Bachillerato, si ha de responder al espíritu de la segunda enseñanza y de la educación general, ha de abarcar como contenido todos aquellos productos, formas y factores de la cultura que pueden servir para que el educando asimile *integralmente* los materiales que son indispensables para formar y desenvolver su personalidad, para orientarla en el mundo y en la vida, para convertirle en un agente útil de trabajo dentro de la organización profesional del mismo, para despertar y agrandar en él el culto al ideal, el sentimiento cívico y patriótico, para imprimir el carácter general de humanidad, en su persona y en su obra, en su espíritu, en sus aspiraciones y en sus tendencias. La ciencia, el arte, como arte puro y como técnica, y la vida en su forma personal, corporativa, cívica y nacional, son los diferentes elementos ó materias que deben servir para constituir un plan educativo del adolescente. La ciencia debe ofrecerse á su mentalidad, distribuída en los dos grupos fundamentales en que hoy se presenta sistematizada: 1.º, grupo de ciencias de la naturaleza (ciencias matemáticas, ciencias físi-

cas y ciencias naturales); 2.º, el de las ciencias del espíritu (ciencias históricas, filológicas, sociales y filosóficas), viniendo á ser las ciencias filosóficas la síntesis ó coronamiento de los dos grupos de ciencias anteriores. El sistema de las artes ha de ser integral también; y dentro del concepto de la vida ha de comprenderse todo aquello que, como la higiene, la moral, la educación cívica, etc., contribuye á determinar en el adolescente su exacto sentido, su verdadera significación y al mismo tiempo la propedéutica indispensable para ser agente consciente en ella y colaborador á la intensificación de sus valores.

El desarrollo de este plan ha de hacerse obedeciendo al procedimiento *genético*, que los pedagogos franceses llaman *cíclico*, y que consiste en que las disciplinas se vayan desenvolviendo ante la mentalidad del joven, según las condiciones objetivas de su formación natural como procesos del sentimiento de la voluntad ó del entendimiento, y las condiciones psíquicas del alumno, que es una mentalidad en formación ó crecimiento y que por lo mismo no se presenta, ni respecto del educador, ni respecto del material de la educación en la misma y constante ecuación personal. A medida que va creciendo la propia personalidad del alumno debe ir desarrollándose también el horizonte objetivo, que se presenta en el campo de visión y acción distinta de su conciencia. Y obedeciendo la ley de formación y crecimiento genético de su personalidad consciente, á la ley general de permanencia dentro de la variación, es indispensable que el desarrollo objetivo de aquello que constituye el material de toda educación, se haga también en forma paralela á este *llegar á ser*, con lo cual, comprendiéndose dentro de la idea general del *desenvolvimiento*, el llegar á ser genético del material y el llegar á ser genético de la personalidad del alumno, los resultados logrados por la educación han de ser más fructíferos, que cuando se trate de dar solamente los resultados de un saber ya cristalizado á una personalidad que se supone *á priori* sin fundamento, cristalizada también. De hecho, lo que resulta es esta prematura cristalización ó atrofia de la personalidad y la concepción estática é inmutable que de la ciencia del arte y de la vida se forma el alumno, cosa que le incapacita para ser un reformador ó inventor en la ciencia, en el arte ó en la vida.

Analizando á la luz de estos principios el plan actual de la segunda enseñanza, observamos desde luego, que objetivamente considerado, no obedece al desarrollo genético de las materias, sino que éstas se van superponiendo sucesivamente en cada año como diferentes estratos ó capas geológicas, que tienen por finalidad la formación aparential de una cultura de aluvión, cuyo análisis nos descubre la personalidad fosilizada del alumno soterrada bajo la pesadumbre de estudios que debe hacer sin personal interés, y, desde luego, para su modo de ver sin finalidad. Por otra parte, se supone que el alumno es un ser ya completamente adulto, y el documento más vivo de esta aserción es el libro de texto ó la conferencia de carácter puramente expositivo ó erudito, por regla general.

Otro de los defectos del plan actual es el carácter puramente amorfo y anodino que le distingue. No podemos decir de él que predomina el elemento clásico ó humanista, ni el elemento realista ó científico. En él la religión, las lenguas, la geografía é historia y la filosofía se equiparan con las ciencias exactas, físicas y naturales, pues se les concede al grupo de la sección de Letras cincuenta horas por semana para los seis años, y cuarenta y dos al grupo de la sección de Ciencias. No tienen derecho, pues, los humanistas y los realistas de echarse por este motivo los trastos á la cabeza. A todo muchacho se le da indefectiblemente en forma dosimétrica igual cantidad de ciencia que de arte, por más que predomine la idea tradicional del arte sobre la ciencia en el Bachillerato, como reza el refrán de *Bachiller en artes...*, etcétera. El principio de la división del trabajo, no se ve por ningún lado.

Por otra parte, llama la atención que en el estudio del arte falte un arte tan importante como es la música y el canto, tan importante, que ya en el plan del *trivium* y del *quadrivium* entraba. Según la pedagogía experimental existen entre el canto y el lenguaje hablado íntimas estrechas afinidades, habiendo algunos psicólogos, como Thery y Hermann, que afirman la unidad de gamas fonéticas para el lenguaje y para la música. El canto, por otra parte, contribuye poderosamente á desarrollar la vida afectiva, y la capacidad pulmonar de los alumnos, y á dar forma plástica á ciertas ideas abstractas é indefinidas, en un vínculo

común de representaciones colectivas. En él cristaliza lo que hay de vivo en la conciencia histórica de un pueblo, y en él laten los estímulos más poderosos y las ansias más puras del culto al ideal. En la música de un pueblo se revela lo que ha sido, lo que es y lo que quiere ser. Para los jóvenes, la música tiene una significación cultural de primer orden. Tal vez por no tener cultura musical, nos entusiasma tanto la oratoria.

Viendo la forma en que están distribuídas las cuarenta y cuatro horas semanales dedicadas al grupo de Letras en los seis años del Bachillerato, nos llama la atención, desde luego, el escaso valor que se concede á la Religión y á la Filosofía, que son las dos únicas disciplinas que tienen dentro del grupo relativamente mayor valor *humanístico y cultural*. La Religión, por otra parte, es voluntaria, y ya sabemos lo que esto significa para la mayoría de los alumnos: se da en el plan, pero para ellos es como si no existiera.

Entre las lenguas, se presta más atención á una lengua muerta, como es el latín, y á una lengua extraña, como es el francés, que al lenguaje nacional, que es el castellano, que se equipara en extensión é importancia á la Retórica y á la Historia universal de la Literatura, concediéndole solamente tres horas semanales.

Esta falta de criterio nacional en la enseñanza prevalece también en la enseñanza de la Historia y de la Geografía, pues se concede igual extensión á la enseñanza de la Geografía y de la Historia nacional, que á la de la Geografía y la Historia Universal, advirtiéndose que la enseñanza de la Historia y de la Geografía Universal se hace sin finalidad nacional alguna. Basta ver los programas de enseñanza de las escuelas inglesas y alemanas, para vislumbrar el modo cómo estos dos pueblos entienden la enseñanza de la Geografía y de la Historia. El Dr. Lietz, en el plan que desarrolla en el *Landeserziehungsheime*, propone la enseñanza de la Geografía partiendo de la *Heim*, que es la casa, para llegar á la *Heimat* (pueblo natal), á la *Vaterland* (patria) y por último á la Tierra y al Universo (*Erde und Welt*). En las escuelas de Leipzig he visto aplicar ya el mismo plan; y hace dos años recuerdo haber leído en unos artículos del *Times* una curiosa información abierta entre profesores ingleses de Historia y de Geografía del Imperio británico. Tan grande es

la importancia que tiene la concepción histórica sobre la vida, que baste recordar la influencia ejercida por historiadores como Mommsen Nieburg, Ranke, Treischckie, Sybel y Lamprecht en la conciencia histórica del pueblo alemán para comprobarlo. Por otra parte, la enseñanza actual de la historia entronca con la de las ciencias geográficas, políticas y sociales, que son las que fundamentalmente contribuyen á la formación del sentimiento y de la idea de ciudadanía en el alumno. Si en las clases cultas de un país no se cultiva el patriotismo, y éste se transmite solamente por instinto, á la larga habrá de adormecerse ú obliterarse hasta tal punto, de que á nadie choque ya aquello de *si uno habla mal de España, es español*.

Tal como se desarrolla la enseñanza de las artes en general dentro del Bachillerato, más propenso parece á formar espíritus pedantes previamente despersonalizados por la enseñanza memorista dada en mamotretos sobrecargados de cultura intelectual acumulada, que á hacer una cultura sólida é integral de la personalidad.

La escasa importancia concedida al dibujo en un pueblo eminentemente visual como es el español, que ha producido los mejores pintores del mundo, y que aún hoy hace rayar el estado de esplendor de las artes plásticas á la altura de cualquier país, por elevado que sea su nivel de cultura, viene á confirmar la falta de criterio de adaptación del contenido ó conjunto de disciplinas al alumno que se ha de educar. Por otra parte, en un país donde tan descuidado se encuentra el estudio de las lenguas vivas, que en algunas naciones, como en Alemania, son materia de los programas de primera enseñanza, contentarnos solamente con el francés que es el lenguaje de los diplomáticos y de las mujeres que viajan poco, é ignorar que las orientaciones económicas y culturales de España giran hoy en torno al inglés y al alemán, denota, desde luego, la más absoluta estrechez de miras en lo que respecta á la enseñanza de las lenguas extranjeras. Puesto que ya tenemos el alma y el cuerpo de la nación bastante afrancesados, el aprendizaje obligatorio del inglés y del alemán, á elección alternativa, debería contribuir no poco á desafrancesarnos. En esto los portugueses ya nos dan lecciones al hacer figurar el inglés en el plan de su segunda enseñanza.

Ignorancia absoluta del idioma y de la cultura patria, aprendizaje de la Literatura, de la Historia y de la Geografía sin criterio nacional, descuido en el cultivo de las aptitudes espontáneas de la raza, dando al dibujo y á la plástica la elasticidad suficiente para desarrollar el espíritu de invención y de precisión como ya vislumbraba Jefferson al recomendarlo á los alumnos de las escuelas americanas, he ahí el balance cultural del bachillerato español en lo que respecta á la enseñanza de las Letras y de las Artes. Hasta hemos descuidado el ideal *humanista* y el ideal dialéctico ó escolástica del Renacimiento, que determinaron con todos sus defectos y virtudes los siglos de oro de nuestra producción literaria. Es decir, que no puede darse nada que sea más anodino.

Fijémonos ahora en la enseñanza de las ciencias. En los seis años del Plan se le consagran cuarenta y dos horas semanales; y si bien es cierto, que la enseñanza de las matemáticas se desarrolla en los cuatro primeros años, como su contenido es puramente formulista y el estudio de las ciencias físicas y naturales se hace solamente en los dos últimos grupos, no sólo resulta inaplicable la matemática como ciencia formal de la cantidad ó la ciencia física en general, como ciencia de los procesos y de los cuerpos cuantificables, sino que, además, suponiendo que en la escuela se siga el procedimiento genético en la enseñanza, al llegar al Bachillerato este procedimiento se interrumpe. Por otra parte, la enseñanza de las artes, aunque poco, prepondera algo sobre la de las ciencias. Pero lo que es más de lamentar es que á las ciencias físicas se le dé en la enseñanza un criterio puramente literario, con lo cual el alumno adquiere un conocimiento de las ciencias de la naturaleza, pero no se pone en condiciones para conocer, amar é interesarse por la naturaleza que le rodea, único modo de hacerla suya, por medio de una *Técnica* y de una *Economía nacional*. Así Paulsen en su *Richetlinien der jüngsten Bewegung in Höheren schulwesen Deutschlands*, nos dice, pág. 20, “todo el mundo sabe, ó nadie ignora que la índole actual de la vida se apoya en la ciencia actual de la naturaleza y de sus fuerzas, pudiendo afirmarse que todo pueblo, que en estas materias marche rezagado, deja de formar parte de la serie de los pueblos encargados de hacer avanzar y orientar la cultura”. ; Y qué triste y dolorosa es esta verdad, respecto de nosotros! Apenas podemos llamar nuestra

esta tierra que llamamos patria: el hierro, el cobre y el carbón se los llevan afuera, porque nosotros no hemos sabido crear industrias nacionales capaces de convertirlos en productos industriales. En productos químicos nos vienen del Extranjero muchos millones de pesetas anuales, porque en España el estudio meramente teórico de la química, no ha trascendido á una tecnología química industrial. Podemos decir que si la invasión del suelo peninsular nos vino por el *Sur*, los acaparadores y dominadores del subsuelo, nos vinieron por el *Norte*. ¡ Y qué grande y gigantesca tiene que ser la epopeya de la reconquista de la naturaleza española y su consolidación en las formas estables de la economía nacional ! ; Es la epopeya del trabajo, que requiere nuevos héroes ! El estudio literario de las ciencias físicas, la falta de amplitud en su desarrollo, es tal vez lo que más contribuye á que no arraigue entre nosotros el espíritu científico, el genio creador, los hábitos de investigación. No debemos olvidar que el siglo XX es el siglo de la ciencia y de la técnica. En las Escuelas Reales superiores de Alemania se le consagran ochenta y tres horas, es decir, casi exactamente el doble de lo que se le consagra en el plan del Bachillerato español, si bien es cierto que el plan de las escuelas reales de Alemania comprende nueve años y el nuestro solamente seis. A la autoridad de Paulsen que considera el estudio de las ciencias naturales como ventajoso para habituar el alumno á *subordinar sus genialidades á las nociones objetivas*, para lograr un *criterio autónomo y para acostumbrar al individuo al trabajo colectivo* tres cosas absolutamente indispensables para nuestro país, hay que añadir de autoridad de Guillermo Ostwald, con la ventaja de ser Ostwald un *naturalista*.

Para terminar, diremos que en el plan hay un desequilibrio manifiesto entre el tiempo que se consagra á desarrollar el espíritu ó más bien la memoria y el cuerpo. Mientras en los planes alemanes figura la gimnasia en los nueve años, nosotros sólo le concedemos seis horas en el segundo y en el tercer año, es decir, cuando el alumno tiene teóricamente doce y trece años. Además de la gimnasia que suelen aprobar muchos alumnos por certificado, no se consagra absolutamente ningún tiempo á los juegos escolares, ejercicios de deporte y aprendizaje del trabajo manual. De esta manera el adolescente se convierte en un *niño gótico*, con la ca-

beza amueblada de noticias, en un tipo, que sabe llevar muy bien el bastón, el nudo de la corbata, el pantalón planchado y remangado, la chaqueta en declive, mirar oblicuamente y marchar con pausa y solemnidad. Los sastres y nosotros, los catedráticos, nos encargamos de formar estos seres de gran aparato, pero sin fuerza, sin cultura y sin afectos. Son jóvenes con el nombre nada más de jóvenes, porque piensan y obran como viejos. Sólo son jóvenes en el sentido de considerarse condenados eternamente á vivir sin libertad, en la perpetua tutela del padre y del padrino. La formación de la personalidad y del carácter, el culto al ideal, la confianza en sí mismo, el ánimo y el valor para hacer algo original, la alegría de vivir una vida creada con las propias fuerzas, son valores que ellos no cotizan porque no se los enseñaron á crear.

C) *Cómo se desenvuelve.*

Fijémonos ahora en la forma de desarrollarse este plan, por lo que respecta al tiempo. El plan se desarrolla entre los diez y los diez y seis años; y esto da lugar á dos cosas: 1.^a: á que dado el carácter de enseñanza superior que prevalece en los Institutos, á mi ver sin razón, los alumnos que ingresan tienen poca preparación, pues cuatro años de escuela no bastan para ello. Otra cosa sería si los Institutos se considerasen divididos en las tres secciones que anteriormente hemos indicado, pues la primera sección ó etapa de la segunda enseñanza, que debería abarcar desde los diez á los catorce años, debiera considerarse desde luego como una continuación de la enseñanza elemental, procurando poco á poco intensificarla, á medida que iban avanzando los respectivos períodos de tiempo. Conozco muchos muchachos que se han hecho bachilleres á los catorce años, y abogados á los diez y nueve. En cambio llegaron á los veinticinco sin estar en condiciones de ejercer la abogacía. ¡ Los padres se dejaban fascinar con los prodigios de sus hijos, hechos hombres prematuramente! Claro está que, creyéndose ellos hombres sin serlo y, haciendo hombradas que no debían hacer, pero que el ocio se lo permitía, cuando debían ser hombres ya no pudieron serlo. Esta es la causa de la prematura decrepitud de no pocos jóvenes; 2.^a: que careciendo nuestras instituciones de enseñanza secundaria de los dos períodos siguientes y no siendo su finalidad integralmente educativa, al ingresar en

La Universidad no están en condiciones para trabajar como debe trabajarse en la Universidad, por lo cual la enseñanza universitaria (de educación no hay tampoco motivo para hablar aquí) es una mera enseñanza teórica, de repetición y exposición, de psitacismo más ó menos disimulado.

En el cuadro siguiente se exponen de un modo claro y comparativo la edad de los alumnos, el número de horas, por semana, que corresponden á cada grupo y el promedio de la duración de la enseñanza en los seis grupos.

GRUPOS	Edades.	Horas de clase por semana. (Clases de una hora.)	Horas de clase por semana. (Clases de hora y media.)
1.º.....	10 años.....	14	17 1/2
2.º.....	11 ».....	14	17 1/2
3.º.....	12 ».....	19	23 3/4
4.º.....	13 ».....	18	22 1/2
5.º.....	14 ».....	18	22 1/2
6.º.....	15 ».....	18	22 1/2
Total.....	101	126 1/4
Promedios..	17	21 (1)

Fijémonos ahora en la relación que guardan la edad, el número de grupos y el número de horas por semana en nuestro plan de enseñanza comparado con diferentes países cultos.

INSTITUCIONES SECUNDARIAS	Número de grupos.	Edad de los alumnos.	Horas por semana.
Gimnasios prusianos.....	9	10 años.	304
Escuelas reales superiores.....	9	10 »	307
Gimnasios reales.....	9	10 »	307
Escuelas Secundarias de Suecia.....	9	» »	273
Liceos franceses.....	8	11 »	156
Escuela Superior de San Luis (E. U. A.)	8	12 »	205
Institutos de segunda enseñanza.....	6	10 »	126

Para que se pueda apreciar lo más exactamente posible el contenido y valor comparativo de los números de este cuadro hay que tener en cuenta que en la práctica de la enseñanza, el *Pensum* alemán dura para cada período de cuarenta y cinco á cincuenta

(1) Siendo los períodos semanales efectivos de cinco cuartos de hora y de hora y media en teoría.

minutos con lo cual resulta que en realidad el número de horas por semana, por ejemplo, en los Gimnasios desciende á 234 y que en los Estados Unidos las clases son, por regla general, de cuarenta minutos, con lo cual la enseñanza queda restringida á ciento sesenta horas y media por semana; y que en España en realidad son más los que optan por la clase de una hora que por la clase de hora y media, con lo cual el número de horas por semana se restringe á ciento una para todo el plan. En este sentido podemos decir que el trabajo efectivo en clase para las instituciones de segunda enseñanza en Alemania es vez y media más grande que en España, el de los Liceos franceses es un 50 por 100 más grande, el de los E. U. es relativamente un 60 por 100 más grande y el de Suecia es dos veces más grande que en España, también, aunque no en la misma proporción que en Prusia que bate el record en la pesadumbre del trabajo que es evidentemente excesivo para los adolescentes.

No se nos oculta, porque por experiencia lo sabemos, que en la enseñanza colegiada de España el número de horas aumenta, por regla general, bastante, hasta el punto de acercarse á la duración que exige el plan francés, es decir, 156 horas ó 160 horas por semana; pero aún así queda mucho terreno que andar para acercarnos á los Gimnasios prusianos, donde, efectivamente, todo alumno tiene cerca de cinco horas efectivas de clase diaria. Y es claro, que siguiendo los métodos de trabajo en clase que no deben ser puramente pasivos ó receptivos, restringiendo el número de alumnos en cada clase, para trabajar con todos ellos, siempre resultará que el alumno quiera ó no, adquiere insensiblemente la virtud del trabajo, porque la adquiere trabajando y además de la laboriosidad, se entrena, efectivamente, en la técnica del trabajo, técnica que sólo se adquiere trabajando con la guía del profesor.

De suerte que si para los pedagogos alemanes es una cuestión álgida á resolver la del *Ueberburdung*, es decir, la del exceso de la jornada en los Gimnasios, para nosotros hay que resolver la cuestión inversa, es decir, la que se refiere á intensificar la labor de nuestros alumnos en clase; porque es indudable que trabajando los alemanes dos veces y media más que nosotros, á la fuerza tendrán que saber, en igualdad de condiciones, dos veces y media más; y si á esto se añade que trabajan con mejores métodos, el

resultado educativo será cada vez mayor. En Alemania se tiende hoy á restringir todo lo posible la labor del alumno en la casa.

Lo que es indudable también, y en esto están unánimes todas las instituciones educativas del mundo culto, es que el período educativo de la segunda enseñanza tiene que ser forzosamente mayor que el actual. A los diez y seis años un muchacho pudo haber saboreado lo divino y lo humano en treinta y tantas asignaturas; pero no está plenamente desarrollado para ingresar en la Universidad ó en cualquier otro centro de preparación profesional. El tener criterio propio, no es asignatura que puede suponerse aprobada á los diez y seis años, ni mucho menos. Para gobernarse á sí mismo, no sirve la cartulina que se entrega al joven bachiller aun cuando vaya adornada con la nota de Sobresaliente; porque aprendió varios idiomas y no habla ni traduce ninguno, aprendió muchas matemáticas y se verá perplejo para descontar una letra, aprendió mucha filosofía y no podrá descifrar los errores que se deslizan en el fondo de un periódico, mucha historia natural y no sabe catalogar y clasificar un mosquito. *Et sic de caeteris...*

Se impone, pues, la necesidad de aumentar el número de cursos del Bachillerato, si es que queremos que nuestros jóvenes adquieran una sólida y elevada cultura, y no se nos presenten enmascarados en la vida con erudición oropelesca; se impone también la necesidad de que se organice mejor para cada grupo el trabajo académico, á fin de que los alumnos sean más activos y no tan meramente receptivos en la educación, porque sólo adquiriendo la virtud del trabajo y la posesión concienzuda de una forma de trabajar en la vida, podrá un pueblo tener la garantía de que los jóvenes y adolescentes de hoy, que serán los hombres de mañana, sean también hombres trabajadores por convicción y no por mera necesidad. Pero esta ampliación del tiempo en que se desarrolla el plan del Bachillerato en España, para ponerlo en igualdad de condiciones que los demás países cultos, supone al mismo tiempo una reforma en los planes de la enseñanza universitaria, porque con los planes existentes para las carreras actuales, terminando un muchacho el Bachillerato á los diez y nueve se hará doctor en Medicina, á los veintisiete; doctor en Derecho, á los veintiséis; en Farmacia, á los veinticinco y en Ciencias, Filosofía ó Letras á los veinticuatro, edad en la cual, por regla general, comienzan á

ejercer ya una profesión nuestros jóvenes. Y no sería absurdo llegar sin gran trabajo á la reforma, teniendo en cuenta que el Preparatorio que se cursa en la Universidad es en realidad un año de Bachillerato, y este Preparatorio no tendría razón de ser si el Bachillerato se estudiase de otra manera. Pero además no sería difícil reducir los seis cursos de Medicina á cinco, y los cinco de Derecho á cuatro, considerando que los muchachos al tener más edad tendrán también más resistencia física é intelectual para el trabajo, pudiendo ganar muy fácilmente un año en cinco ó seis racionalmente distribuído. Tal vez convendría para ello introducir en nuestra Universidad la división del año académico en semestres, y, sobre todo, refundir en el período de Licenciatura los cursos especiales del Doctorado, que duran un año, suprimiendo la Licenciatura.

D) *Las vacaciones.*

Tratándose del trabajo intelectual, como de todo trabajo manual en general, son imprescindibles las vacaciones, único medio de hacer más eficiente ó creador y además original el trabajo mismo, evitando también de paso, que degenera en rutina ó mero automatismo. Pero podemos decir, que tanto perjudica el exceso de vacaciones como el defecto de las mismas, tanto se peca por carta de más como por carta de menos. Restringir las vacaciones, imprescindibles para la labor á reanudar, es exponer al estudiante á un agotamiento intelectual prematuro, y por consiguiente al odio á verificar toda clase de esfuerzos de dicho género. Exagerar las vacaciones haciéndolas demasiado largas es fomentar á sabiendas la pereza en el estudiante, ya de suyo inclinado á tal defecto por índole de raza.

Sé por experiencia profesional que las vacaciones largas embotan la inteligencia del alumno, establecen grandes paréntesis ó soluciones de continuidad en el proceso de su formación educativa, impiden fácilmente que el alumno imprima solidaridad y armonía á sus adquisiciones mentales y dejan sin efecto el esfuerzo verificado para consolidar hábitos educativos capaces de multiplicar la energía y eficiencia del alumno. A parte de que viviendo el alumno menos en el Centro docente y en la casa, que en la vida social, se deja moldear fácilmente por la sociedad copiando de

ella lo que más le halaga, pero sin poder discernir en su contemplación aquello que de ella debe asimilar para poder prepararse á vivir en una sociedad futura. Los conatos á la indisciplina, los atrasos y caídas, los desmayos en el progreso ó avance cultural y otras muchas cosas por el estilo son otros tantos efectos de las vacaciones excesivas.

Como sólo nos gusta proceder en esta crítica de una manera objetiva y procuramos siempre documentar nuestras aserciones, debemos ante todo tener en cuenta hasta qué punto son excesivas nuestras vacaciones actuales comparándolas con las de otros países cultos. En Alemania, se observa, por ejemplo, que hay mayor número de vacaciones que en España, pero en cambio aquéllas son más cortas. Las vacaciones son las siguientes: *Osternferien*, término del año académico y que suele tener lugar á fines de Marzo, abarcando esta primera vacación hasta el 15 de Abril. *Pfingstenferien*, que coincide con la semana de Pascua de Pentecostés. *Sommerferien*, ó sea las vacaciones de verano, que son las de mayor duración y comprende, por término medio, unos cuarenta y cinco días; hay después en el mes de Octubre otra semana de vacaciones llamada *Herbstferien*; y por último, existen también las *Weihnachtsferien* que constituyen las vacaciones de Navidad desde el 21 ó el 23 de Diciembre hasta el 3 de Enero. En números redondos podemos afirmar que las vacaciones en los establecimientos alemanes de segunda enseñanza, fuera los domingos y otros días especiales, comprenden unos noventa días. Podemos dejar establecido para los efectos de la comparación que el curso, en general, comprende unas cuarenta semanas y las vacaciones trece, es decir, algo menos de la tercera parte del año. La relación, pues, de las vacaciones á los días de clase es de 1 á 3.

En España, las vacaciones son cuatro: las de Verano, Navidad, Carnaval y Semana Santa. Las de Verano para los alumnos oficiales abarcan cuatro meses, es decir, ciento veinte días y las del curso deben abarcar con domingos y días de fiesta unos setenta: es decir, que en nuestro calendario escolar tenemos ciento noventa ó doscientos días sin clase, ciento setenta y cinco ó ciento sesenta y cinco con clase. Según una investigación hecha por mis alumnos, los Sres. Bravo, Pacheco y Uzalayeta, en el curso de 1911-1912 el año académico del Instituto de Orense se distribuyó para los

efectos de la vacación, de este modo: ciento setenta y un días sin clase por vacaciones; treinta y cinco por domingos y días festivos y diez y nueve por diferentes causas. De donde resulta que los días sin clase ascendieron á doscientos veinticinco y los días con clase á ciento cuarenta, poco más de cuatro meses. Aquí, pues, la proporción se invierte por completo, respecto á la de Alemania, es decir, que los días sin clase comprenden aproximadamente las dos terceras partes del año, y los días con clase comprenden tan sólo una tercera parte. Siendo mayor el número de Asignaturas, menor en una tercera parte el número de cursos, menor el número de horas de clase, por semana, y menor en dos tercios del año el curso, respecto al número de días de clase que abarca, nos podremos ahora explicar la enorme esterilidad á que está condenada en España la formación educativa de nuestra adolescencia, comparada con la de aquel país que hoy marcha á la cabeza de la cultura.

E) *Enseñanza oficial, privada y libre.*

Uno de los extremos que hay que analizar tratándose de hacer la crítica de los establecimientos de segunda enseñanza es la forma de distribución de la población escolar en tres distintas esferas y formas de enseñanza. Según el Anuario estadístico de Instrucción pública, impreso en 1912, la población escolar total en los establecimientos de enseñanza superior, profesional y técnica ascendió para el año 1909 á 1910 á 79.434, correspondiendo 47.841 á la enseñanza oficial y 31.596 á la enseñanza libre. De este total de la población escolar, que se refiere á la enseñanza superior, corresponde á las Universidades menos de la quinta parte y á los Institutos muy cerca de la mitad con sus 34.847 alumnos para el Bachillerato y 2.223 para el Magisterio. La progresión ó incremento de la población escolar de los Institutos de segunda enseñanza desde 1867-68 hasta nuestros días ha sido la siguiente:

CURSOS	Número total de alumnos.
1867-1868.....	26.698
1878-1879	31.500
1901-1902.. ..	32.297
1909-1910.....	37.070

Es decir, que en cuarenta y dos años, que no es aún medio siglo, el incremento efectivo de la población escolar de los centros de enseñanza secundaria fué de 10.372 alumnos. Habría que determinar la relación entre el incremento total de la población española y el incremento relativo de nuestra población escolar secundaria, para ver que no hay un exacto paralelismo entre ambas, máxime teniendo en cuenta que más que la población aumentó entre nosotros la cultura en sus diversas ramas. Y esto, vendría á ser la más decisiva condenación del valor educativo de nuestros centros de enseñanza, propensos á la esterilidad y á la muerte aun sin cumplir el primer cincuentenario de su fundación.

Si nos fijamos en los datos aportados por Knabe á su librito *Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart*, observaremos que el número total de alumnos de segunda enseñanza de la Confederación Germánica en 1.º de Mayo de 1908 era de 372.461, es decir, algo más del décuplo de nuestra población escolar, no siendo la población total de Alemania más que el triple de la nuestra. Pero en Alemania el Gimnasio y la Escuela Real llenan ó satisfacen una función imprescindible de cultura, y en España son meros establecimientos preparatorios para ingresar en la Universidad. Hasta tal punto ocurre esto, que á muchos alumnos de las escuelas especiales no se les exige el título de Bachiller, que es lo mismo que no creer necesario para ellos una cultura general, además de la preparación profesional. ¿No podría explicarnos esto muchos fenómenos relativos al bajo nivel cultural del pueblo español en aquellas clases acomodadas, más capacitadas por su situación económica para dar un valor efectivo á sus aptitudes y al desarrollo de su espíritu?

Con el reducido coeficiente de nuestra población escolar coincide el reducido número de nuestros establecimientos docentes, y tal vez sea una de las causas de aquel fenómeno este reducido número de centros. Según el citado anuario de 1912, durante el curso 1909 á 1910 había en España 58 Institutos y 263 Colegios incorporados, en total 322 centros de segunda enseñanza. La proporción entre los establecimientos oficiales y los establecimientos particulares es de 1 á 5, es decir, que por cada Instituto hay cinco Colegios particulares, siendo de advertir que solamente el distrito universitario de Madrid, tiene más Colegios particulares que

España entera Institutos, pues aquéllos ascienden á 78 y éstos á 58. Barcelona tiene 25 Colegios y su distrito universitario, 31. El distrito universitario de Sevilla, 47, siendo la mayor parte para Sevilla, Badajoz y Cádiz. El distrito univervstario de Valencia tiene 27 y la capital solamente 11. Se observa, por lo tanto, que proporcionalmente á la masa de la población urbana y á la riqueza crece, entre nosotros, el número de centros privados de segunda enseñanza. Y en esto encontramos nosotros el documento más elocuente para probar el enorme divorcio que se ha establecido entre la enseñanza oficial, como monopolio del Estado, y la enseñanza privada como negocio lucrativo de los particulares. El número de Institutos en España se ha estancado en un lamentable *statu quo*, que viene á consolidar los dos males que padece la segunda enseñanza: los vicios de la enseñanza congregacionista y los perniciosos resultados de la industria de la enseñanza. Se ha suprimido el Instituto de Tapia, que era de fundación particular. Tienden á suprimirse los de Mahón y Figueras. Se concede con mucha parsimonia la creación de Institutos nuevos como el que reclamó y hoy tiene Cartagena, el de Vigo y los de nuestras ciudades africanas, Melilla, Tetuán, Ceuta, Larache y Alcázar. En 1901 el número de Colegios particulares existentes en España era de 466 dotados con 3.292 profesores. Este número ha disminuído notablemente merced al R. D. de 1.º de Julio de 1912 que cerró las puertas á 147 Colegios no congregacionistas, y que favoreció se estableciesen cuatro colegios más congregacionistas. Los efectos de este R. D. se dejaron sentir lentamente y á la larga, hasta el punto de que actualmente casi quedaron reducidos á la mitad de los existentes en 1901. El complemento de este Real decreto debiera ser el de la organización de la inspección de la segunda enseñanza priyada y oficial y de los locales destinados á darla; sería probable, casi seguro, que se cerrarían muchos centros más que hoy no responden á los ideales de la educación y cultura integral de la adolescencia. Ante esta crisis porque atraviesa la segunda enseñanza, en lo que se refiere al número de establecimientos destinados á darla, solamente el Estado puede poner remedio á la situación, porque él es el único que está en mejores condiciones que nadie para hacer frente á la industria de la enseñanza por Colegios congregacionistas y congregacionistas.

En Alemania, según el autor anteriormente citado, el número de centros superiores destinados á la enseñanza es de 1.225, es decir, de tres á cuatro veces mayor que el de Institutos y Colegios españoles, proporción que se ajusta á la que entre sí tienen las respectivas poblaciones de ambas naciones. Pero hay que tener en cuenta que del citado número de establecimientos tan sólo 56 son de carácter privado, siendo el resto instituciones de carácter oficial. Tan sólo en Prusia desde 1860 (véase *Die Reform der höheren Schulwesens in Preussen*, publicación dirigida por Lexis) el número de establecimientos de enseñanza secundaria se elevó de 229 hasta 626, es decir, que casi se triplicó.

Los Estados Unidos, desde 1865 hasta 1900, aumentaron el número de centros de enseñanza superior (*American College*) en 236 establecimientos. Elmer Ellsworth Brown en la monografía titulada "*Secondary Education*" presentada por el Gobierno norteamericano á la Exposición Universal de París de 1900, dice que el número total de establecimientos de segunda enseñanza existentes en Norte-América se elevaba en el año 1898 á 7.305, de los cuales 5.315 tenían carácter público y 1.900 tenían carácter privado. El número total de estudiantes varones y hembras era de 554.825, de cuya cifra poco más de la quinta parte se educaba en los establecimientos privados (105.225). Es decir, que Alemania y Norte-América, países que marchan á la cabeza de la cultura, procuran aumentar considerablemente sus establecimientos docentes de segunda enseñanza, dándoles carácter público y oficial sobre todo para que dentro de un régimen de libertad absoluta, nadie pueda ponerse al mismo nivel ó altura que el Estado, por las ventajas que pueden solicitar los alumnos de segunda enseñanza. Por lo que respecta á Francia, no hay más que leer las lamentaciones hechas por Alejandro Ribot en su libro titulado *La réforme de l'enseignement secondaire*, para confirmar que Francia padece los mismos males que padecemos nosotros. La última parte del libro, donde Ribot hace un parangón entre la enseñanza oficial y la enseñanza privada, es una confirmación plena de lo que en nuestro trabajo "Estadismo, laicismo y congregacionismo en la segunda enseñanza", hemos escrito nosotros respecto de España. Con esto creemos haber indicado lo bastante para que los que están llamados á reformar nuestra segunda enseñanza, se

inspiren en el criterio de su *estatificación* no basándola precisamente en el monopolio sino en un régimen de libertad, debiendo confiar en que al fin la enseñanza pública triunfará en toda la línea. El día que esto suceda habrán desaparecido no pocos nubarrones del horizonte de la tolerancia española y se habrá garantido la paz de muchas conciencias esclavas unas veces del odio al dogma y otras de su férrea pesadumbre.

Pero para hacer una comparación exacta entre la enseñanza oficial, la privada y la libre, no basta lo dicho anteriormente, hay que tener en cuenta además la forma de distribución de la población escolar absoluta entre las tres distintas clases de enseñanza, oficial, colegiada y libre propiamente dicha. Y ateniéndonos á la estadística anteriormente citada obtendremos el siguiente cuadro:

CURSOS	Enseñanza oficial.	Enseñanza colegiada.	Enseñanza libre.
1867-1868.....	18.903	6.385	3.410
1878-1879.....	12.734	14.290	4.476
1901-1902.....	9.287	17.000	6.008
1909-1910.....	11.890	9.035	13.081

En 1906 el número de alumnos libres era de 10.069. Es decir, que en tres años aumentó en tres mil alumnos siendo el incremento absoluto de la población escolar en los Institutos solamente de unos 600 alumnos. Es cierto que este mal, como puede comprobarse (Anuario estadístico de Instrucción pública, 1912), no es exclusivo de la segunda enseñanza sino de toda. En el curso de 1906 á 1910 el número de alumnos libres representaba escasamente la mitad ó sea el 50 por 100 de los alumnos oficiales. En el curso de 1909 á 1910 la enseñanza libre aumentó cerca de 6.000 alumnos, siendo el incremento absoluto de la población escolar oficial y libre solamente de 1.590.

Si en vez de atender al número de de alumnos tenemos en cuenta el de inscripciones, observaremos que el número total de éstas en el curso de 1909-1910 ha sido de 144.171, correspondiendo á la enseñanza oficial 53.499; á la colegiada 41.944 y á la libre 48.728. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

	<u>Sobresalientes</u>	<u>Notables.</u>	<u>Aprobados</u>	<u>Suspensos.</u>
Oficiales.....	9.266	11.348	27.975	4.910
Colegiales.....	8.219	9.699	21.055	2.971
Libres.....	7.386	11.069	25.497	4.776

Como se ve, pues, la enseñanza libre en los resultados obtenidos en los exámenes casi se equipara á la enseñanza oficial en nuestros Institutos, lo cual significa ó un abandono muy grande en la enseñanza de los oficiales ó una indulgencia muy grande en el examen de los alumnos libres.

La enseñanza libre que se puso en auge á raíz de la Revolución de Septiembre y que sufrió una restricción en los primeros días de la Restauración, ha ido creciendo de tal modo que hoy en nuestros Institutos supera á la enseñanza colegiada y á la enseñanza oficial. Si el desnivel se sigue acentuando, la misión del profesorado oficial quedará reducida á la de examinar alumnos libres y alumnos de la enseñanza privada y en ella pueden ser muy bien sustituidos por comisiones examinadoras formadas por los inspectores de la segunda enseñanza y por los profesores de la Universidad. Sería evidentemente injusto, es más, sería anticonstitucional suprimir de raíz la enseñanza libre; pero un saludable rigor, que no fuese sistemático, en los exámenes y, sobre todo, el establecimiento de exámenes que por su carácter práctico, tratasen de inquirir más bien los valores educativos que los conocimientos meramente almacenados, sería lo suficiente para ir acabando poco á poco con este abuso, con este crecimiento exagerado de la enseñanza libre, que sólo está justificada en un caso excepcional: tratándose de un individuo que tenga la cultura y los conocimientos suficientes para darle una valoración académica inmediata; pero no de aquéllos que por la única causa de querer eximirse de los rigores de la disciplina académica ó de las austeridades y trabajos de la vida de colegio, confían al acaso, es decir, al examen, dulcificado por la recomendación en no pocos casos, el salvoconducto de su ignorancia. Esto obedece, á mi ver, al falso concepto que en España tenemos de la educación y de la cultura general en el Bachillerato. Se cree que la adquisición del título de Bachiller es un mero precedente, que tiene más de burocrático que de académico para ingresar en la Universidad. Se

llega á la Universidad y se sigue pensando lo mismo; y se entra en el desempeño de una profesión sin aquella cultura espiritual suficiente para renovarla; antes al contrario, el profesional suele encarrilarse pronto por la vías seculares de la rutina. Pero no son las enumeradas las únicas causas que contribuyen al excesivo desarrollo de la enseñanza libre, á la crisis de la enseñanza oficial, y al decremento visible, en estos últimos años, de la enseñanza colegiada. A mi ver, en estos últimos años, se ha despertado en todas las clases sociales de España una enorme sed de cultura que se acentúa tanto más cuanto mayor es el bienestar relativo de dichas clases. Pero no ha coincidido con este incremento que se observa en la aspiración á los títulos académicos, el establecimiento de centros oficiales de enseñanza y de Colegios en aquellos puntos que están necesitados de ellos. La enseñanza colegiada afluye á aquellos grandes centros de vida urbana que por su bienestar económico pueden significar una previa garantía para su existencia y hasta para su prosperidad. La enseñanza oficial sigue contando con el mismo número de establecimientos que contaba hace muchos años. De aquí el incremento de la enseñanza libre, que además se presta á que el alumno pueda seguirla sin salir de casa de sus padres, los cuales envían sus hijos al Instituto con recelo por no encontrar en ellos garantías de tutela y defensa en instituciones sociales complementarias de la institución académica, y dejan de enviarlos también á los Colegios, porque la vida en ellos suele ser más cara y además hay poca propensión en el padre moderno al internado, donde no se aprende todo lo que es preciso para la vida y donde se aprenden cosas que son un perjuicio para ella.

A mi ver pudiera condensarse en tres pensamientos la política académica, que es preciso seguir en el porvenir respecto de estas tres enseñanzas, en relación con el estado presente y con las necesidades de nuestra cultura: 1.º Restricción prudencial de la enseñanza libre hasta que quede reducida á aquellos límites indispensables, para que sin faltar al precepto constitucional, responda á la finalidad y al espíritu del mismo solamente, dentro de aquella extensión, que es sólo compatible con casos excepcionales. La libertad de enseñar y la libertad de aprender, no debe confundirse nunca con la libertad de examinarse, para justificar á la

ligera valores mentales que no se poseen, aun cuando se ostenten más ó menor urdidos en un período de atracamiento más ó menos largo. La formación moderna de la adolescencia y de la juventud, exige algo más que llenarle la cabeza de asignaturas y libros de texto. Supone una técnica y una ciencia que hay que justificar como si se tratase de la medicina ó de la ingeniería. Y si es difícil curar un enfermo ó construir un puente, ¿por qué ha de considerarse cosa fácil hacer un bachiller? 2.º Normalización de la enseñanza privada, sometiéndola á una inspección con todas las garantías de independencia y procurando que sea cooperadora á los fines de la cultura personal, nacional y humana, que el alumno ha de recibir desde los doce hasta los diez y nueve años, fines que la enseñanza oficial ha de realizar en más alto grado que otra ninguna enseñanza. Es preciso que desaparezca ese antagonismo entre la enseñanza colegiada, de carácter frailuno ó industrial meramente, y la enseñanza oficial, porque sólo educando á una juventud en una atmósfera de cultura uniforme y orientándola con tendencias concordantes se logrará la paz social el día de mañana entre todos los hombres cultos que son las clases directoras del país, paz que es la verdadera garantía de una convivencia duradera en tolerancia. Por eso hay que procurar que la educación colegiada sea más humana y menos eclesiástica. Entre la enseñanza dada por frailes y la enseñanza dada por seglares, con fines religiosos é industriales, deben interpolarse las hermosas instituciones creadas en Alemania por el Dr. H. Lietz, y tituladas *Landeserziehungsheime*, que es una especie de internado en el campo, de carácter puramente familiar y con un número reducido de alumnos, al frente de los cuales se encuentra un verdadero educador, con personalidad suficiente y con carácter para no dejarse tabicular en la colmena de la enseñanza oficial, y con más entusiasmo que codicia, para imprimir carácter de apostolado y no de industria á su institución. 3.º Difusión, democratización y asistencia social en la enseñanza oficial. El Estado debe considerarse como el órgano supremo en la formación de la conciencia y de la vida de la juventud, viendo en ella el plantel donde precisa escoger las clases directoras de mañana. Por eso ha de pensar en difundir la segunda enseñanza todo lo posible, para que en cada villa, por lo menos, se encuentre un centro oficial más ó

menos completo de segunda enseñanza; y ha de pensar también en que tratándose de un país relativamente pobre como España, se hace imprescindible la fundación de becas y pensiones para aquellos hijos de los pobres que habiendo revelado, en la escuela, aptitudes excepcionales puedan emular á los ricos la ocupación de los primeros puestos de la nación; y, por último, recomendamos el establecimiento de instituciones periescolares de carácter social, económico y científico, que puedan garantizar una perfecta tutela en la casa, en el Instituto y en la sociedad al alumno oficial.

F) *Aspecto económico de la segunda enseñanza.*

Se ha resuelto al fin, gracias al meritísimo esfuerzo del Ex ministro de Instrucción pública, Sr. López Muñoz, la cuestión relativa á la escala gradual de sueldos por la cual el profesorado español de segunda enseñanza colocó al mismo nivel que el de los países cultos del Continente. Pero la cuestión económica es algo más amplia. Según el presupuesto vigente, lo que gasta el Estado con el Profesorado de segunda enseñanza asciende, en números redondos, á unos 4,25 millones, cifra de la cual hay que deducir 2,76 millones á que ascienden los derechos de matrícula y de examen. Resulta, pues, que el Estado consagra á los Institutos cada año solamente 1,50 millones, ocho veces menos que á la Transatlántica. Si de esta cifra se deduce lo que las Diputaciones provinciales pagan al Estado en concepto de subvención para atenciones de enseñanza superior, que asciende por término medio á tres millones, resulta que los Institutos les sirven de ocasión al Estado para que en su capítulo de ingresos figure anualmente á su favor una cifra de millón y medio de pesetas. Con sólo destinar esta cantidad á mejorar las atenciones del material, al cual sólo se le consagran en el presupuesto vigente unas 268.450 pesetas, y á instituir becas para los alumnos más necesitados y mejor capacitados de las escuelas primarias, se habrían resuelto de plano muchas cosas siendo tal vez la más importante la relativa á la transformación de la enseñanza memorista en enseñanza técnica y la relativa á la transformación de la índole y naturaleza actual de la población escolar, hoy solamente formada por privilegiados. El día en que en cada clase haya diez becarios, el problema de los alborotos estudiantiles pidiendo vacaciones habrá perdido su im-

portancia, pues si hoy existe solidaridad para el ocio entre los hijos de las clases bien acomodadas, los hijos de los pobres no se sumarían á tal espíritu falso de solidaridad, sabiendo que el hacerlo les costaría su beca. Además, coexistiendo varias clases sociales en un mismo centro de cultura hoy, aprenderían en él tolerancia para soportarse y tolerarse en la vida mañana.

Prusia gasta en los centros de educación secundaria unos 69,34 millones de marcos, muy cerca de cien millones de pesetas, que se distribuyen de este modo: cooperación del Estado, 14,33; rentas propias, 31,33; subvenciones de los Municipios, 22; fundaciones, 1,66 millones. Los establecimientos del Estado (datos de 1909) que en Prusia ascienden á 243, le cuestan al Estado prusiano más de once millones, siendo su presupuesto total, sin contar los aumentos de sueldo de los profesores, de 22,49 millones d marcos.

Los datos que tenemos de Francia se remontan á 1904 y nos indican que los Liceos de muchachos en el año escolar de 1904-1905 tenían un presupuesto de gastos de 26 millones de francos, y los de señoritas de tres millones y medio, quedando además otros seis millones de francos para premios y becas.

Como se ve, pues, el camino que tenemos que recorrer en este orden de cosas es muy grande. Y aunque la cuestión del personal está ya resuelta, no debemos ignorar que hay muchas instituciones escolares de orden social, que en la vida contemporánea exigen una base económica.

La falta de conciencia municipal y el desconocimiento por parte de la conciencia social de la significación é importancia de la cultura que puede adquirir la población en donde los centros de segunda enseñanza están enclavados, es lo que principalmente determina el completo abandono en que la sociedad y el municipio tienen los intereses educativos por lo que á la formación de la adolescencia se refiere. Ni parques de recreo, ni cooperación económica de los municipios al sostenimiento de los Institutos, ni embellecimiento de la población en aquellos lugares ó parajes en donde el edificio escolar está enclavado, ni cuidado ni esmero de que la vecindad que rodea el edificio sea tranquila y moral; nada de esto establece y procura lograr el Municipio. Algunos Institutos hay, que tienen por vecindad casas de lenocinio y talleres de carruajes. Si Alfonso el Sabio resucitara y nos leyera lo que en

su Ley de partidas aconsejaba para el establecimiento de centros de enseñanza, se nos caería la cara de vergüenza.

Los elementos sociales, por otra parte, no ven en los centros de segunda enseñanza talleres donde la mentalidad, el corazón y el carácter de la adolescencia se forjan, sino casas de confección de Bachilleres, pero no á la medida, casas más bien de confección de ropas hechas. Los municipios prusianos, según el anuario de 1909, dedican á los fines de la segunda enseñanza 22 millones de marcos y las fundaciones provenientes de la cooperación social ascienden á cerca de dos millones. Y así resulta que siendo los ingresos que obtienen los centros de enseñanza de 31,33 millones, la cooperación prestada por el Estado y el Municipio y los elementos sociales asciende á 38 millones de marcos, mientras en España el Estado obtiene un beneficio líquido, según hemos visto, de millón y medio. Entre nosotros la cultura de la adolescencia es artículo de renta para el Estado y de lujo para ciertas clases sociales y como las que de tal beneficio participan suelen ser las menos aptas y laboriosas, de ahí que la producción y el consumo de tal artículo resulte caro, malo y, por decirlo de una vez, inútil. El Estado por instinto de conservación debiera ver en la institución de becas para alumnos pobres, el gran principio de renovación y sustitución de sus clases directoras, poniendo al hijo del obrero, que lo mereciese, en condiciones de poder llegar á los más altos puestos sociales. Tal cosa resultaría en un verdadero régimen de democracia, hoy falseado de tal modo, que sólo estudia el que tiene dinero ó tiene que apelar á la enseñanza libre,—que es como vimos un gran mal para la enseñanza oficial y hasta para los mismo alumnos libres—, el hijo del pobre, pero sin que pueda formar su espíritu y su carácter en un centro docente, respirando las verdaderas auras confortadoras de la vida académica, libre de la obsesión de tener que ganar el pan para vivir y tener para el estudio.

G) *Edificios escolares.*

No dejan, en general, tanto que desear los edificios escolares por su magnificencia externa como por su comodidad interior. Aparte del gran número de locales que hoy se destinan á edificios escolares para segunda enseñanza, y que primitivamente se construye-

ron para conventos ó para otros fines, hay muchos edificios modernos, construídos y en construcción, que demuestran bien á las claras la ignorancia no pequeña de los últimos adelantos de la arquitectura escolar en el extranjero. Desde el emplazamiento del edificio en los lugares más elevados, sosegados y céntricos de la población, hasta su disposición interna y externa hay un lujo de detalles que la arquitectura escolar tiene muy en cuenta para la comodidad, higiene y bienestar de los alumnos, medio único de poder hacerles agradable la estancia en el edificio y por consecuencia de esto la enseñanza misma. Por atender nosotros más á la fachada, al lujo de las salas de profesores y á otras varias causas, hemos descuidado muchas circunstancias, y así resulta que el coste de los edificios escolares españoles es más elevado que en el extranjero y que su valor para el fin á que se destina es más escaso. De los edificios de segunda enseñanza que hemos visitado en el extranjero, hay algunos de disposición evidentemente soberbia como es el Liceo Lacanal de París que ha costado más de cuatro millones de francos. Pero á nuestro modo de ver aún son más importantes los Gimnasios y Escuelas reales de Alemania, nación que en estas materias ha creado un verdadero estilo arquitectónico, en el cual ha inspirado sus modernas construcciones escolares Norte-América. Si el Museo pedagógico Nacional respondiera á sus verdaderos fines, á algo más que ser una sala de lectura y una biblioteca circulante, en él se encontrarían modelos de edificaciones escolares de Norte-América, de Inglaterra y de Alemania. Esta exposición permanente de arquitectura escolar sería la lección intuitiva más palpable que recibirían nuestros arquitectos antes de construir un edificio escolar. Y no poco contribuiría al progreso en este orden el hacer viajar á los candidatos de la Escuela de Arquitectura por el extranjero, antes de concederles el título profesional. Así los edificios escolares tendrían los retretes fuera del área del edificio para que no oliese éste mal, la sala de gimnasia tendría un pabellón aparte, con ventilación á los cuatro vientos para que el ejercicio fuese mejor, al lado de él habría otro para trabajos manuales, una piscina de natación, con establecimiento de duchas para que los muchachos se pudieran bañar por lo menos una vez por semana, una vivienda para el director, no enclavada en el edificio, sino en su perímetro, y, sobre todo, un

campo para juegos escolares, un patio de recreo, un jardín y un claustro ó cobertizo para el recreo al aire libre en los días de lluvia y de sol. De esta manera el edificio escolar sería una pequeña ciudad, un mundo cerrado en sí mismo; el estudiante se sentiría en él como ciudadano académico; pero no como prisionero; vería en el edificio un templo y un taller á la vez y no una cárcel y un tribunal de justicia. Si por el Ministerio de Instrucción pública, se llevase á cabo una catalogación de todos los edificios existentes con sus planos respectivos, se vería que en los que están contruídos y en los que se están construyendo, con gravar solamente el presupuesto con algunos miles de duros, se conseguiría la finalidad deseada. El establecimiento de la inspección de la segunda enseñanza, traería como secuela esta labor, que en muchos casos puede llevarse á cabo, poniendo fin al abandono y dando oídos á la iniciativa de los catedráticos, que viajan por el extranjero y estudian con detenimiento estas cosas.

Respecto á los edificios de la enseñanza privada destinados á enseñanza, la necesidad de la inspección es mayor aún, pues contando generalmente con medios más escasos que el Estado, los establecimientos en que se dan sus enseñanzas han de tener más deficiencias.

Sería muy conveniente que los inspectores provinciales de Higiene tuvieran el derecho y la obligación de ser consultados respecto al emplazamiento, área edificada y área no edificable de un edificio escolar, así como también, de la capacidad de las piezas, orientación, etc. La literatura científica en este punto es copiosísima. Véase entre otros á Wiese *Das höh. Schulw.* 2. 710 y la revista titulada *Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen: Das Schulhaus*, dirigida en Berlín por Baaselow. Respecto á la Higiene escolar, pueden tenerse en cuenta las prescripciones del Manual de Kotelmann, que forma parte de la Biblioteca dirigida por Baumeister y que titula *Schulgesundheitspflege*. En la pág. 35 del "Handbuch der Praktischen Pädagogik" de Schiller (4.^a edit.) se encuentran indicaciones bibliográficas completas sobre este punto. Sería de desear, que las numerosas sociedades españolas que constantemente se están formando en España y algunas de tanta antigüedad y fama como la Sociedad española de Higiene, procurasen intervenir más eficazmente con sus iniciati-

vas, con sus consejos y con su cooperación económica á la realización de estos fines en nuestros edificios escolares, pues no hay que olvidar, que la educación física de la adolescencia y el poder verificarse ésta en centros donde la arquitectura escolar se muestre con los últimos adelantos y responda á todas las necesidades es el único medio de forjar el hombre fuerte y casero del porvenir, engendrando en el adolescente el amor á la *casa*, base del verdadero *hogar* y reducto indestructible del *espíritu de familia*.

III

LA VIDA ACADÉMICA

Comienza la vida académica en nuestros Institutos con un acto inaugural de carácter más ó menos solemne, donde se nota más bien el aparato externo de una representación local de cargos y de personas que ejercen autoridad en la ciudad donde el Centro está enclavado, que la significación que ha de tener la fiesta del trabajo, santificado en sus comienzos por todas las fuerzas vivas que integran la vida académica: padres, alumnos y maestros, la escuela y la casa en íntimo consorcio y en mutua cooperación para formar las nuevas generaciones. Además de esta solemnidad yo no conozco otra. Es de lamentar que el día del santo del Rey, el día de la fiesta de la independencia nacional y algún otro, no se aprovechen para la celebración de fiestas académicas, dentro de los recintos del Instituto, que sirvan no sólo para estrechar las distancias tan enormes entre los padres y los maestros, colaboradores en la formación espiritual de los alumnos, sino también para que estos den expansión libre á su espíritu fuera de las rigideces y monotonías del trabajo diario, acostumbrándose así á considerar el Instituto, no sólo como taller de trabajo, sino como templo donde poder rendir culto al ideal; aparte de que en esta congregación espontánea y libre para las expansiones efusivas y edificantes del alma y del corazón de la juventud dentro de un ambiente á ella apropiado, se encuentra la única garantía de su preservación de las corruptoras sugerencias morales ejercidas por el medio social en que vive.



Una vez inaugurado el curso, lo que más sorprende al observador es esa dualidad artificial, que se establece entre la casa y la escuela. Puede decirse sin miedo á contradicción, que el alumno sólo está sometido á una disciplina y tutela efectiva dentro del Instituto desde las ocho de la mañana hasta la una de la tarde, que duran las clases, aparte de las intermitencias naturales establecidas por un régimen tan anormal de relaciones del cual ya hemos dicho lo que teníamos que decir. Es decir, que de las veinticuatro horas del día, hay á lo sumo cinco horas de régimen tutelar y autoridad académica, y el resto del tiempo queda el alumno, abandonado á sí mismo ó sometido á la tutela paternal, la cual la mayor parte de las veces cuando no es nula, no suele marchar paralela con la tutela académica. El alumno se acostumbra de este modo á vivir en tres ambientes completamente distintos: la *escuela*, el *arroyo* y la *casa*; ambientes que suelen sufrir alguna modificación, según que el alumno viva con sus padres, en casa de huéspedes ó en casa pensión, que ahora está de moda en nuestra vida académica. Este triple régimen tan antagónico por sus tendencias gravita sobre el alma del alumno, dejando en ella un poco de escepticismo y de indiferencia, que es la rémora mayor para toda obra edificante, con perseverancia emprendida por el más entusiasta apostolado educativo. Toda la labor de los hombres de buena voluntad, suele quedar anulada á las puertas del Instituto. Cuando el alumno las abandona cada día, ó para no volver, siente la misma alegría que el esclavo que abandona su prisión. Esto mismo se experimenta en vísperas de vacaciones. ¿Qué ocurre? En realidad, lo que ya dijo Förster en un hermoso libro—*Schule und Charakter*, que el alumno sometido á la autoridad férrea de la vida académica, á las influencias anárquicas é indisciplinadas del arroyo y á las complacencias de la casa, acaba por ser tal vez un chico muy instruído, pero en el fondo queda siempre mal educado. En la calle, las generaciones ya maduras no sienten ningún respeto ante la santidad de la inocencia; los padres, en casa, no se recatan de dar malos ejemplos, y los profesores suelen confundir, no pocas veces, el cargo de maestro, que tiene más de unción apostólica que de imperio militar, con el de instructor de reclutas. Surge de aquí de un modo palpable, no sólo la necesidad

de uniformar la autoridad que el padre y el maestro ejercen sobre el alumno, sino también la conveniencia de establecer un régimen preventivo de preservación del niño y del adolescente fuera de la casa y de la escuela. Hace años que á mis compañeros y á los padres de mis alumnos les vengo predicando la necesidad de establecer un Patronato escolar de adolescentes, que tenga por objeto ejercer sobre el alumno una influencia educativa constante, en la casa, en la escuela y fuera de ambas, á fin de que aquél vaya desenvolviendo su vida con completas garantías de independendencia y de respeto, y con la absoluta seguridad de que cuando dicha vida adquiriera conciencia de sí mismo, pueda ya reobrar por sí mismo contra las influencias contrarias que el medio pudiera ejercer.

Esta tutela ha de hacerse extensiva á la forma de trabajo y del descanso, para lo cual se hace indispensable que el Patronato ejerza su influencia de la manera más permanente posible sobre el alumno, no tan intensa que ahogue su espontaneidad, ni tan indulgente que se haga contraproducente. El registro de las condiciones higiénicas, morales, sociales y culturales de los domicilios destinados para estudiantes que no vivan con sus padres, los consejos á éstos para que condicionen el régimen interior de la familia en la forma más adecuada para la educación eficaz de los hijos, las confidencias y conversaciones entre padres y maestros relativas á la conducta académica del alumno, la adecuada inspección y policía académica para evitar que ningún alumno incurra en licenciosa conducta, ni dé mal ejemplo á los demás, son fines todos que ha de llenar el Patronato. Lo mismo decimos respecto al régimen interno del trabajo intelectual y de conducta intelectual, moral y física del alumno, á quien ha de amaestrarse de modo que vaya poniendo á contribución en cada caso su propia independendencia de carácter.

Hay que decir dos palabras respecto á la disciplina académica y al régimen interior de la vida académica, hacer la crítica de los exámenes, antes de pasar á determinar las condiciones de nuestra administración académica. El carácter de la disciplina académica es y sigue estando eminentemente basado en la obediencia y el respeto del alumno al maestro, que no en todos los casos está complementada por la obediencia y el respeto del maes-

tro al alumno y á la profesión, y sobre todo por un conjunto de vínculos de orden afectivo que vienen á dar á la autoridad del maestro un carácter paternal y á la obediencia del alumno, no la significación de una pesadumbre abrumadora que se soporta por necesidad, sino la de una firme adhesión filial al precepto acompañada de cariño y admiración al preceptor. Los vínculos de la disciplina sólo pueden ser estables cuando el maestro tiene personalidad, carácter y ciencia suficiente para ejercer sugestión de superioridad sobre el alumno. Hay que captar, no solamente su docilidad pasiva, sino también adueñarse de su interés para inspirar amor y simpatía á la disciplina que se profesa. Así conseguiremos que en vísperas de vacación el soldado disciplinado que luce por el saber, no se declare en licencia y se burle de las armas que maneja, cuando no desobedece también los consejos y mandatos del profesor que le guíe. Me hizo pensar muchas veces que esta juventud á quien enseñamos esto se rebele para no entrar en clase. Esto contrasta con el recogimiento, con la mansedumbre, con el buen comportamiento con que ordinariamente obedece. Presumo que la obediencia es meramente formal, porque tal vez el precepto tenga más de formal y profesional que de sugestión personal y paternal ejercida por el saber, por el efecto y por la voluntad del maestro. Tal vez ocurra que el alumno está sugestionado por el cargo de profesor más que por la persona del profesor. Si aquel á quien tan dócilmente obedece además de maestro no fuese también juez, ¿sería tan constante y segura la obediencia? Como se ve, pues, hay necesidad absoluta de transformar el régimen formalista de la disciplina, basándola en el carácter, en la personalidad plena y paternal del maestro y en los complejos vínculos de afecto, sugestión mental y voluntaria que deben existir entre el alumno y el maestro.

Veamos ahora la tan debatida cuestión de los exámenes y de los libros de texto, á la cual se reduce todo el clamoreo de la prensa, de los padres de familia y hasta del Parlamento, en materia de enseñanza.

En los centros directivos de la educación nacional, es decir, en el Ministerio de Instrucción pública y en el Consejo Superior de Instrucción pública, no hay criterio fijo sobre estos dos problemas; y esto se traduce en las contradictorias disposiciones

que sobre estas materias se han dado. Pues por una parte hay tendencia á manifestar una ostensible enemiga al examen y al libro de texto, y por otra hay miedo, ó recelo, ó conciencia de la imposibilidad de prescindir de los exámenes y de los libros de texto.

Empecemos por los exámenes: Desde luego sería absurdo pensar en su abolición total, y más tratándose de un país como el nuestro, donde el estudiante está más estimulado por el amor propio de no salir suspenso, que por el amor al saber por el saber mismo. Si se suprime el peligro que puede poner á prueba el amor propio, se suprime el único interés que, hoy por hoy, tiene el alumno para saber. Lo que hay que evitar á toda costa es que este amor propio, este interés negativo, sea el único móvil para trabajar que tiene el alumno, y sobre todo que cifre toda la finalidad del trabajo en el acto del examen, porque todo aquel que adquiere un saber solamente para el examen, acaba por no saber nada después de examinarse, aparte de que el atracamiento mental psico-fisiológicamente considerado, siempre suele ser perniciosísimo para la vida y para la salud del alumno, sobre todo del alumno que durante el curso no coge un libro, y que por consiguiente ha de considerar más abrumador el trabajo intelectual que aquél que está habituado á él.

Si los exámenes no deben suprimirse ni desterrarse en totalidad, todos convienen en la necesidad de transformarlos, y sobre todo de reducirlos. No hay que olvidar que desde el 20 de Mayo hasta 1.º de Julio (en Institutos de regular frecuentación), y desde el 15 de Septiembre hasta el 1.º de Octubre, los Centros docentes, no hacen otra cosa que examinar. Y hay que confesar, que si abrumadora es la tarea para quien se examina, no lo es menos para el examinador. Yo de mí he decir, que después de seis horas de exámenes quedo inutilizado para toda clase de labor intelectual; y conozco á muchos compañeros á quienes les pasa lo mismo, hasta llegar á los límites del agotamiento cerebral. El examen tiene algo de embrutecedor para ambas partes. Es á todas luces absurdo que los profesores oficiales de nuestros Institutos sólo puedan dedicar á desarrollar su programa cuatro meses escasos, de los doce que tiene el año, y dos meses, en cambio, á examinar alumnos que no han enseñado y en quie-

nes se nota exacerbado el vicio capital de nuestra instrucción intelectual—el memorismo,—y sobre todo una falta absoluta de maestros ó guías en aquellas disciplinas que tratan de aprobar, nuestros alumnos libres y nuestros alumnos de enseñanza privada. O han hecho la preparación sin guía, ó con guías semejantes á las que llevan los turistas por las regiones alpinas: á tanto el día, con cuatro lugares comunes y con un desconocimiento absoluto de la gea, de la fauna y de la flora de los Alpes. Este exceso de exámenes y del tiempo á ellos ocupado, está en función del crecimiento excesivo, mejor dicho, de la desnaturalización que inspira á nuestras faenas de enseñanza libre y enseñanza privada en relación con el espíritu de nuestra legislación. Sobre esto se insiste en otra parte.

Restringida la enseñanza libre á sus justos límites, y organizada la enseñanza privada con las debidas garantías que otorgue una diligente y celosa inspección, la transformación de los exámenes sería muy fácil.

La transformación de los exámenes permitiría restringirlos á cuatro ó cinco días á principios de Julio, y á cuatro ó cinco días á mediados de Septiembre. Así el curso se agrandaría, por lo menos para los alumnos oficiales, cerca de dos meses, lo cual implica la posibilidad de desarrollar oficialmente los programas con otra extensión y con más calma. El alumno oficial ganaría no poco por muchos conceptos al restringirse sus vacaciones estivales, y el profesor mucho más, porque su trabajo sería menos penoso y más fecundo.

Considerando dividido ya el período académico de la segunda enseñanza, comprendido entre los doce y los diez y nueve años, entre períodos que se corresponden perfectamente con el tránsito de la niñez á la pubertad y de ésta á la juventud, deberían establecerse, á mi modo de ver, tres exámenes: uno, á los doce años, después de una estancia preparatoria oficial potestativa de dos años en el Instituto, que podría suplirse por un certificado dado por una escuela graduada; otro, á los catorce años, que cierra el ciclo de la enseñanza primaria, que debe hacerse en presencia de un maestro de primera enseñanza superior; otro, á los diez y siete años, que cierra el primer ciclo de la segunda enseñanza, y que puede servir de certificado de aptitud para la

carrera del Magisterio, carrera de Comercio, ingreso en las Academias de Ingenieros y Arquitectura, ingreso en Correos, Telégrafos, sobrestantes, Banco de España, Ferrocarriles, etc., etc. De este examen podrían librarse los que siguiesen la enseñanza universitaria; y un tercer examen ó segundo, según los casos, que sería el certificado de validez en los estudios de segunda enseñanza equivalente á nuestro Grado de Bachiller, y hecho en presencia de un profesor de Universidad ó de una escuela especial ó Academia especial para justificar, no sólo la supresión del preparatorio de la Universidad, sino también la cooperación de todo el profesorado de Institutos y Universidades en la colación de este grado elemental, que sirve para ingresar en la enseñanza superior y para cerrar el ciclo de la enseñanza ó de la cultura general.

La forma de verificarse los exámenes debiera ser colectiva, tanto para los escritos como para los orales. Así se abreviaría tiempo y se haría la calificación más equitativa. Además, debieran concentrarse y limitarse el número de materias, como ocurre con el sistema alemán, y sobre todo con el sistema austriaco. No dejaría de ser conveniente también que el tribunal fuese formado por los profesores respectivos de cada grupo, y que empleasen en la calificación un sistema de valoración matemática con previa ponderación en cada materia, cuya suma total determinase la nota obtenida por el alumno en el acto del examen. Y por último, habrá de ser decisivo para el acto de juzgar la forma práctica de resolver problemas, traducir cartas ó manejar aparatos, pues el profesor debe estimar también, no solamente lo que se tiene almacenado en la cabeza, sino cómo se adquirió el saber de cada alumno. Con estas bases generales y las debidas reglas prácticas de experiencia que todo profesor ha adquirido en el curso de su vida, hay lo suficiente para que se comprenda la necesidad de hacer frente á este problema, cuya solución es tan urgente en nuestra vida académica.

Libros y programas de texto: El problema relativo á los libros de texto se encuentra ya resuelto en otros países, sobre todo en Alemania, donde el Ministerio y el Colegio provincial de educación secundaria intervienen para fijar previamente la lista de los libros de texto, entre los cuales puede elegir, y también el pre-

cio. Algo semejante ocurre en Suiza, donde la *Aufssichtskomision* (Cantón de Zurich) establece previamente los libros de texto; pero su dictamen, por regla general, siempre va de acuerdo con el del profesor. En algunos establecimientos de Alemania se alquilan libros á los estudiantes de pocos recursos; y en otros, los estatutos del régimen interior del establecimiento de enseñanza, determinan cuándo y en qué condiciones se pueden usar por los escolares, libros que fueran usados ya por otros escolares. Entre nosotros, no obstante disposiciones recientes, existe la libertad y anarquía más completa en esta materia. A mi manera de ver, la sección correspondiente del Consejo de Instrucción pública debiera prestar á este problema toda la atención que el caso requiere, y presentar al ministro un proyecto de decreto donde teniendo en cuenta lo legislado en Europa en estas materias, se adaptase á nuestra peculiar manera de ser el espíritu de tal legislación. Creo que debe procurarse evitarse á todo trance imponer al profesor un programa y un libro de texto; pero se debe limitar su capacidad de elección y se ha de procurar que su programa se adapte á un cuestionario general publicado por el Ministerio. Respecto al precio de los libros, sólo debe intervenir el Estado de una manera negativa, es decir, poniendo límites, y lo mismo decimos respecto á la extensión. Lo que hay que procurar es que ningún centro académico, por elevada que sea su jurisdicción y jerarquía, ejerza tutela y jurisdicción sobre otro inmediatamente inferior, porque pudiera suceder que en el orden de la investigación científica y del criterio pedagógico, no guardase relación la madurez del criterio con lo elevado de la jurisdicción. Todas aquellas personas que por su cultura y capacidad pedagógica puedan cooperar á la solución del problema, deben hacerlo previamente facultadas é invitadas por el Ministerio, constituyendo una comisión dictaminadora, al lado del Consejo en la sección correspondiente y de la Academia respectiva.

A) *Administración académica.*

Consideradas en su régimen de vida nacional las instituciones educativas, podemos decir que viven bajo la tutela permanente del Estado, y que en realidad carecen de autonomía. La

libertad del profesor, la libertad de la cátedra, la libertad del alumno, y la independencia económica de los organismos docentes, están más ó menos intervenidas por el Estado. Pero nuestros Institutos tienen un régimen aparente de autonomía ó *self-gouvernement* limitado económicamente, y restringido también en su capacidad de elegir quien le rija. Los claustros que primitivamente tuvieron los tres poderes, van quedando reducidos á ejercer una función meramente deliberadora y juzgadora. Todo el poder ejecutivo de nuestros centros docentes va siendo poco á poco absorbido por la capacidad personal del director, á cuyo cargo procuran dársele entronques más ó menos visibles con el régimen político actual, haciendo al director miembro nato de la Junta provincial del Censo. Y aun cuando teóricamente el Claustro es libre para elegir su director, en realidad no resulta así, porque su libertad se restringe á proponer tres candidatos, y en muchos casos la proposición de candidatos está también más ó menos restringida. La experiencia enseña que en centros culturales donde la propia individualidad se valora, más bien por su contenido interno que por su expresión numérica, un régimen de mayorías no es el más adecuado para determinar la selección en una aristocracia mental, en la cual muchas veces el que más vale académicamente no es el que más bulle entre los compañeros. Algo contribuiría á hacer prevalecer opiniones seguras, no por el número, sino por la significación, el establecimiento del *ad referendum* otorgado á todos los miembros del Claustro que llevaran en él cierto número de años, á aquéllos que por sus trabajos científicos mereciesen de la superioridad una señalada distinción; y á aquéllos que por haber ejercido un cargo académico superior estuviesen en condiciones de ser considerados *como votos de calidad* en los Claustros. El dejar reducido el régimen electivo á un puro régimen de mayorías, suele traer no pocos inconvenientes en la vida académica, donde las mayorías se ponen muchas veces de parte de aquel que las halaga ó las favorece, pero no de parte de la razón y de la verdad. Por eso sería conveniente, ó la acumulación del voto, según que se tratase de auxiliares, profesores ó catedráticos, ó la representación proporcional para emitirlo, siendo desde luego conveniente el limitar el cargo de director á cuatro años, prorrogables por otros dos, y

siendo también conveniente que el poder central dejase plena capacidad de elección y reelección á los Claustros, si bien imponiéndole limitaciones y señalándole motivos racionales de preferencia.

Un organismo, que creemos indispensable además de la plena autonomía económica, científica, deliberativa y judicial de la administración académica, es el Colegio provincial de Educación, que debiera tener tantas secciones cuantos grados de educación y enseñanza hubiese en la provincia, y por lo menos los dos primeros en todas ellas, debiendo ser presidido por un Comisario y formando parte de él elementos del Claustro (el director, desde luego), individuos del Patronato provincial de Educación, una comisión de padres de familia y los representantes principales de la autoridad local. Así se constituiría un Consejo provincial de Educación y un Gobierno especial de los problemas de la administración escolar y académica, que tendría la doble ventaja de estrechar los vínculos entre el poder central y el poder local de los organismos académicos, desde el momento en que á los Gobiernos ó Colegios provinciales de educación se les dotase de una función inspectiva sobre los respectivos centros de segunda enseñanza en que ejerciesen jurisdicción, siendo el Comisario ó presidente del Colegio provincial de educación, vocal nato para todos los exámenes, y teniendo además voz y voto en los Claustros que podría presidir y convocar en circunstancias y casos determinados. La existencia de este organismo dotado de una doble significación central y local á la vez, sería muy conveniente para lograr por una parte la libre autonomía de la administración académica, y por otra para evitar abusos y descuidos que quedan sin castigo ni correctivo por la falta de una relación constante y permanente entre los organismos centrales de la administración académica y las instituciones educativas locales.

Prusia, que se adelantó en el establecimiento de las instituciones educativas y de sus organismos administrativos correspondientes á toda Europa, hace datar de comienzos del siglo pasado, coincidiendo con los proyectos de Süvern (1819), y los de Wolff y de Schleyermacher (1814), su Diputación científica, compuesta de dos secciones, la *Prüfungskommission*, que tenía por objeto el examen de los candidatos que se dedicaban á la enseñanza su-

perior y la inspección ejercida sobre los exámenes en los centros docentes de educación secundaria. Los Gobiernos y consistorios prusianos que al fundarse el *Oberschulkollegium* se utilizaban como *Provincialschulkolegien*, en 1825, se dividieron en dos secciones: una de carácter eclesiástico y otra de carácter pedagógico, que se llamó *Provincialschulkollegium*, dedicado exclusivamente á la administración académica de los centros de segunda enseñanza. Este organismo está presidido por un Superintendente, siendo el director del mismo unas veces un pedagogo de fama y otras veces el gobernador de la provincia. Los consejeros de este centro son todos profesores. Las condiciones de este organismo burocrático y las funciones principales que ejerce son estudiadas por W. Schradrer (*Die Verfassung der höheren Schulen*). Considera Schradrer (obr. cit. pg. 239, 3.^a edit.) que las funciones propias del Colegio provincial son la administración, la inspección y el régimen de los establecimientos de segunda enseñanza. El estudio de los presupuestos anuales de cada establecimiento, en relación con las necesidades de cada localidad, la vida de relación del mismo, el sueldo de los profesores, la determinación de la parte contributiva del Estado, etc., etc., son todos fines á los cuales ha de responder en su funcionamiento el Colegio provincial. Además, el Colegio provincial desempeña en Prusia un papel muy importante en el nombramiento de los nuevos profesores.

B) *Vida de relación.*

La vida de relación de los centros docentes de segunda enseñanza: Sólo es concebible la vida de relación académica bajo dos aspectos, uno de carácter científico y otro de carácter social. La vida de relación científica ha de referirse necesariamente á los organismos educativos similares de igual grado de enseñanza, á los organismos superiores en jerarquía académica y á los organismos inferiores. Además de los dos aspectos considerados en la vida de relación de nuestros Institutos, cabe pensar también en un tercer aspecto, en el que se refiere á las relaciones de carácter burocrático entre los susodichos organismos y el poder ejecutivo central; pero esto encaja más bien en las funciones del Colegio provincial de educación, anteriormente estudiadas, y

por eso en realidad circunscribimos á las relaciones científicas y á las relaciones sociales los elementos constitutivos de la vida de relación académica de nuestros Institutos.

Empezando por las primeras, doloroso es confesar que hoy, en realidad, nuestros Institutos en el orden científico carecen de vida de relación con las Universidades, las Academias y las Escuelas, y lo mismo con los diversos centros de enseñanza técnica y profesional. Esto demuestra, en realidad, que la vida académica carece de contenido y de espíritu científico. Ni los centros, que debieran consagrarse á la ciencia, considerando como deber primordial la investigación, lo verifican ni estimulan con el ejemplo de su trabajo la labor más modesta de los Institutos. El profesor de Instituto, por regla general, es un profesional de la enseñanza, más bien que un maestro, cuya cultura científica sirve, no solamente para transmitir la ciencia que se posee, sino también la técnica científica que se posee para investigar. De ahí que los problemas de la vida científica no tengan otros límites que los límites más ó menos convencionalmente *trazados* en un programa. La vida científica, y por consiguiente la forma de su comunicación y tradición, adquiere inmediatamente un carácter dogmático y artificioso. La vista y el oído del alumno son los únicos vehículos de su verdad. A medida que progresa en la adquisición del saber académico se va distanciando más ó menos de la realidad, y llega á la larga á dar más valor á lo muerto y cristalizado de la palabra hablada ó escrita, que á lo serio de un problema que por sí mismo se plantea para todo pensador ó investigador que sepa leer en la naturaleza ó en el espíritu sin letra de molde ni retórica profesional. Pero además se cree generalmente que los deberes profesionales del maestro moderno se terminan con la clase y con los exámenes, ignorando que en un siglo en que las concepciones científicas se presentan en estado constituyente y por consiguiente inestable, se hace preciso seguir sus movimientos y procesos para dar á la enseñanza un tono de sinceridad y de realidad, que está entrañablemente en repugnancia con el dogmatismo convencional, hijo de la pereza ó de la indolencia habitual. Además de la ciencia, hay una serie de problemas de la ética profesional, de la técnica profesional y de la historia y formas actuales de la profesión, que reclaman necesaria-

mente la formación de una conciencia y de un espíritu profesional, que no es posible sin que los profesionales se congreguen en Asambleas, Congresos, etc., etc., para discutir ampliamente problemas pedagógicos científicos, administrativos y técnicos.

Desaparecería desde luego, en bien de los alumnos de los Institutos, las Escuelas y las Universidades, el antagonismo ó aislamiento que actualmente existe entre el Instituto y la Escuela, el Instituto y la Universidad. Un mal entendido espíritu de jerarquía administrativa ó burocrática lo mantiene, el cual á su vez está sostenido por el carácter puramente formal y profesional que tiene entre nosotros la educación. Si nos fijásemos en que la obra de la educación exige ante todo espíritu, personalidad, carácter, valoraríamos por esta pauta la significación de nuestra obra educativa y no por el lugar en donde se profesa la enseñanza. Cuando el Instituto, la Escuela y la Universidad se convencen de la necesidad que tienen de organizarse en un sistema educativo integral, solidario y cooperador en la formación racional de los niños, de los jóvenes y de los hombres, animados de un mismo espíritu, la población escolar primero y la sociedad después, serán las que palparán las ventajas de una formación uniforme de la personalidad individual y colectiva, apta para abrigar convicciones, optimismos y esperanzas salvadoras, y exenta de toda duda escéptica que paraliza el entendimiento, enerva la voluntad y envenena los afectos. Hace años, en 1909, con motivo de la Exposición Regional de Santiago, á propuesta mía, el Claustro del Instituto de Orense aceptó por unanimidad las bases para la celebración de un Congreso pedagógico regional de segunda enseñanza, en la capital del distrito universitario. En principio fué acogida con entusiasmo la idea por varios Institutos, convencidos de que era conveniente y decoroso para el Profesorado discutir sobre algo más que sobre la escala de sueldos y mejoras de la posición económica del Profesorado oficial. Todo el mundo que estudia estas cosas sabe que la vida académica no tiene su centro de gravedad en el estómago, sino en la cabeza y en el corazón. El Claustro de Orense elevó mi proposición al de Santiago, pero allí se desistió de llevar á la práctica esta iniciativa y ello fué un mal, porque con posterioridad se han celebrado varias Asambleas nacionales de Doc-

tores y Licenciados en Ciencias y Letras, siendo la segunda la de Barcelona, que tuvo lugar en los días 24 á 28 de Junio de 1913, donde se discutieron parte de los temas por el Claustro de Orense propuestos para la celebración del Congreso pedagógico regional. Si el Profesorado oficial es el que tiene más condiciones de prestigio social y prestigio profesional probado, y por la sociedad y la nación implícitamente aceptado, es indudable que más que otro alguno está obligado á dar muestras de esto. En Francia, según informes personales que adquirí en el Ministerio de Instrucción pública, pude comprobar que el Estado tomó la iniciativa para asociar los profesores por la afinidad y semejanza de las materias científicas profesadas, celebrándose periódicamente Asambleas y Congresos de carácter científico y pedagógico, que siempre tienen carácter de deliberantes para las reformas más importantes que se hacen en la legislación escolar ó en las disposiciones ministeriales. Son importantísimas las conferencias celebradas en Junio de 1890 y Diciembre de 1900 para discutir los planes de enseñanza y las reformas necesarias en los Gimnasios, Escuelas reales y Gimnasios reales de Alemania. Los directores de los centros de segunda enseñanza de Prusia celebran sus reuniones periódicas con el fin de aportar á ellas soluciones, problemas y opiniones que siempre se traducen en resultados prácticos y positivos para la enseñanza y educación en los centros respectivos. Entre nosotros no existe esa solidaridad que está legalmente regulada por Bélgica para sus Universidades, con concursos y premios bienales organizados por las academias. Aquí, en España, los premios concedidos por el Ministerio á determinados profesores, debieran servir de base para concursos y premios entre el Profesorado de los diferentes grados de la enseñanza, organizándose también para los alumnos. La solidaridad podría quedar establecida de hecho con publicaciones, revistas y bibliotecas científicas y populares, en cuya colaboración obligada trabajase todo el Profesorado de España y todos los que en España sobresalen por su cultura científica.

Nos quedan por determinar los vínculos de carácter social. Los Institutos como organismos científicos autónomos dentro de la vida nacional, deben convivir armónicamente no sólo con otros centros ú organismos que persiguen la misma finalidad, sino tam-

bién, con todos aquellos que representen otros valores fines y productos de la cultura y de la vida nacional, y desde luego con aquellos que son encarnación concreta y viva de la nación (la familia, el Estado, la Región, el Municipio). Si los órganos de la vida nacional no cooperan no sólo al sostenimiento económico, sino también á toda la vida espiritual y cultural de nuestros centros académicos, la vida que ellos por sí solos creen y sostengan, tiene que ser artificial, ó por lo menos disonante de la vida real de la nación. Todo organismo que es meramente instructivo y no es además educativo, y que instruye solamente de una manera técnica ó especulativa, tiende ya de suyo á distanciarse de los problemas reales y vivos que plantea la existencia nacional. Y así la instrucción se convierte en mero expediente, en precedente para el examen como éste lo es á su vez para los grados, que facultan, para la oposición y que determinan por ella ó sin ella la *colocación*. La cultura intelectual no sólo carece de valor inmanente para la personalidad que la recibe, sino que además hace á ésta incapaz de integrarse y ser eficaz para la personalidad de la nación. La mera instrucción memorista, que hace eruditos á la violeta, capaces de discutir sobre lo divino y humano en fondas y casinos, sobre todo después de comer, es incapaz de preparar los ojos, los oídos y el corazón para ver un cuadro, escuchar un canto y saborear un paisaje, ó sentir la poesía del trabajo creador en la fábrica, en el taller, en la mina ó en el campo. Quien no simpatiza con el trabajo que crea es porque se ha hecho incapaz de crear con el propio trabajo absolutamente nada. No siente admiración, porque para admirar hay que tener el corazón limpio de malas pasiones siendo entre ellas la vanidad y la envidia, las que más destrozos hacen entre la gente de letras. Si hay algo que de un modo que no deje lugar á dudas ponga de manifiesto lo artificioso, falso y trivial de los valores mentales que representa un grado de Bachiller, es el aislamiento social en que viven estos centros de la ciudad en que están enclavados, á la cual no logran imprimir su espíritu y de la cual no reciben tampoco ofrenda en los hogares de la ciudad cuyos hijos educan, de los demás centros culturales de la ciudad, de las personas de significación de la ciudad, de las instituciones seculares de la ciudad, de las escuelas, de las masas populares de la ciudad... Yo

no negaré que existan relaciones sociales en algunos, pero hay que convenir, sintiéndolo de veras, que estas relaciones se refieren más bien al capítulo de la etiqueta social, de la *politesse*, que á las conexiones reales y vivas de la cultura humana. Si alguien ha dicho que la memoria es la inteligencia de los tontos, el cultivo del memorismo y del formalismo de las relaciones sociales es el fomento inconsciente de la tontería y de la trivialidad nacional, crimen de lesa patria sólo disculpable por ignorancia, porque del *entontecimiento* sistemático de las clases directoras de un país á su decapitación nacional hay muy poca distancia. Eso que se llama carácter y que tan poco entre nosotros hoy se cotiza, eso que se llama personalidad y que en realidad nada vale, porque atendemos más á su aspecto decorativo, el arte de hacer un hombre, un patriota y un buen profesional, una persona directora, no puede resultar en organismos que tanto se distancian de la realidad social, de la vida, de la cultura y de los ideales de la nación. Integrar el Instituto en la nación y en la cultura nacional no es obra de un día. Exige hombres é instituciones que hoy no existen; precísase la posibilidad de que el pueblo tenga acceso á nuestras cátedras, y que nuestros catedráticos se codeen más con el pueblo; exige que nos formemos de la vida y de la educación nacional, de la cultura personal y de la cultura colectiva el concepto que responde al espíritu del trabajo, al espíritu de los tiempos y á aquel imperativo categórico de la ética profesional que nos manda emplear en nuestra obra nuestras energías con tal conciencia y tal escrupulosidad, que sirvan de norma, de estímulo y de pauta á las generaciones que empiezan á estrenarse para la vida.

IV

PADRES, ALUMNOS Y MAESTROS.—EL PATRONATO DE LA ADOLESCENCIA.
ASOCIACIONES ESCOLARES

Aspecto muy importante de la vida de relación académica es, indudablemente, el que se refiere á los vínculos morales y sociales además de los académicos que deben existir entre los padres, los alumnos y los maestros. Todas las obras fundamentales de peda-

gogía superior alemana, la de Münck, la de Schiller, la de Matthias y la de Schrader, se ocupan de un capítulo muy sugestivo que titulan: La casa y la escuela (*Schule und Haus*), cuyo contenido es realmente el mismo del que nosotros vamos á desarrollar con el epígrafe de padres, alumnos y maestros. Bien podemos decir que el tema, sistemática y científicamente considerado, está en España intacto. Algunos se han ocupado de las ventajas y desventajas del internado, otros han estudiado el problema relativo á la asistencia á clase y á las faltas colectivas á clase; pero ninguno, que sepamos, ha procurado precisar, entre nosotros, los límites que separan la casa de la escuela y la necesidad de solidaridad y cooperación del alumno, del padre y del maestro en la obra importantísima de la formación de la personalidad de aquél. Alemania desde muy remota antigüedad comprendió la importancia del problema, y por eso allí se nos ofrecen en íntimo maridaje la Familia, el Municipio y el Estado, para la obra económica de la educación; el padre, el alumno y el maestro para la misión moral y cultural de la formación del alumno. Es cierto que hay algunos, como Matthias, que con frase gráfica nos dicen que la escuela y la casa son hoy en lo que á la colaboración educativa respecta, un matrimonio mal avenido. Pero ello obedece, sin duda, á que por una parte la casa deja de ser *hogar* y se convierte en mera *vivienda* para muchos padres y la escuela simula unas veces el hogar de una manera falsa y otras veces se mete en él de una manera demasiado atrevida. Entre nosotros ni la casa puede llamarse hogar, ni el Instituto, concretado exclusivamente á una función docente, merece los honores de escuela. El padre abandona al hijo á una casa pensión que se encarga de cuidar de él, ó á un Colegio que le sustituye aún más por completo. Cree candorosamente que los derechos y deberes del padre son transferibles y alienables por el solo hecho de ser representables. El Instituto como centro docente oficial, ó la casa-pensión, como centro intermediario, ó el colegio, que ven desde un principio abandonados por el padre funciones y deberes que á él sólo pertenecen, en su función tuitiva con carácter temporal y mercantil, de una manera continua ó de una manera intermitente, no pueden tener aquel interés que sólo da la naturaleza y los vínculos de familia, los cuales cuando colaboran de una manera real

y efectiva á la educación, se convierten en poderes sugestivos para la función académica que, sin ellos, se concreta á ser meramente docente. El hijo que se ve artificialmente colocado en un ambiente que tiene más de fábrica ó taller docente, en unos casos, de casa de corrección en otros, de posada en los más, y de fonda en no pocos, tiene que sentir forzosamente en su alma un vacío moral muy grande, la nostalgia del hogar que no ve por ninguna parte, la cual al sumarse con lo penoso del esfuerzo, en el trabajo intelectual, ha de tener en la huelga colectiva, en la protesta para no asistir á clase, la fórmula espontánea de su pensar y de su sentir, para rehabilitar un mundo afectivo y moral que le es absolutamente necesario y que no encuentra por ninguna parte, por muy grande que sea en los demás el empeño en fingir ó provocar artificialmente afectos que nacen muertos cuando no nacen del corazón. Por eso consideramos absolutamente indispensable esta colaboración constante, ininterrumpida, la convivencia y el contacto social para afirmar la solidaridad de los padres, los hijos y los maestros. La educación en la escuela carece de interés sino procura inspirarla en el espíritu que informan á los primeros procesos educativos que tienen lugar dentro del hogar. Al dejar de ser la escuela continuadora de la familia, se hace impotente para convertirse en plantel ó en vestíbulo para la vida: y una escuela que dista un mundo del hogar y de la vida, tiene que hacerse insoportable para nuestros alumnos, en cuya edad la vida se vive de veras con todas las alegrías y con todos los sufrimientos y desagradados, respecto de aquello que choca ó se opone al desarrollo natural y espontáneo de las tendencias que cada niño ó joven atesora. La casa, con su medio moral exclusivo, insustituible, no puede dejar de actuar ni un momento en la formación moral y científica del niño abandonando á la escuela, á la sociedad ó al Estado funciones que aún cumpliéndolas bien, defraudarían las esperanzas más indulgentes.

He aquí por qué se impone la necesidad de establecer instituciones educativas y vínculos permanentes entre los padres, los hijos y los maestros, porque sólo en estas condiciones la educación podrá adquirir el carácter de educación real y humana, de educación para la vida, de educación que habiendo germinado en el seno de la familia, sólo separe físicamente al joven de

ella, cuando convertido en hombre se sienta con valor suficiente para fundar otra. Las instituciones actualmente existentes no responden ya al espíritu de los tiempos ni á las exigencias cada vez más grandes de la educación: el internado absoluto ó relativo, tal cual se practica hoy entre nosotros, tiene un ambiente, una significación tonal, que participa del convento y del cuartel. La organización de casas-pensión, que está naciendo al lado de los centros oficiales de educación y que mata ó hiere de muerte las clásicas casas de huéspedes, necesita transformarse profundamente, conviviendo de una manera más íntima con los padres y con los centros docentes á que están adscritas, pero quitándole previamente el carácter meramente industrial que puedan tener. En Alemania están dando resultados admirables los *Landeserziehungsheime*, que tienden á sustituir á los colegios. Entre nosotros podrían establecerse en el campo *Pedagogías* con alumnos limitados, para todos aquellos cuya constitución poco saludable exigiese una educación en ambiente moral y natural más sano que el de las grandes ciudades, ó pequeñas ciudades con detestables medios higiénicos y con enfermedades infecciosas; y en la ciudad, *Pedagogías ó Pensiones familiares*, para las cuales podrían servirnos de pauta nuestros antiguos colegios universitarios y las actuales instituciones de la Universidad de Oxford, con número de alumnos limitados, condiciones de salubridad determinadas y personal gerente con garantías de moralidad adecuada para suplir la vida del hogar paterno, con algo que á ello se acercase lo más posible. A nuestro modo de ver, en estas *pedagogías ó pensiones familiares* que debieran ser casas aisladas con jardín y huerta, á ser posible no muy distantes del edificio escolar, deberían estar regentadas ó por viudas de la buena sociedad, cuyos medios de vida no les permitiesen servir con absoluta independencia, ó por institutrices de edad adulta, consagradas por completo con todo el fervor de un nuevo instituto religioso, á la educación maternal de los jóvenes, que habrían de convivir en cada *Pedagogía* como hermanos, sometidos á la autoridad de un *Patronato local*, encargado, por medio de la inspección, el consejo, las visitas, las comidas y fiestas familiares, de sostener el espíritu paternal en aquellos hogares, que habrían de acercarse lo más posible al propio hogar real de cada alumno, disponiéndole la

habitación en él de tal modo que fuese un reflejo de la propia casa y no un remedo grotesco, lleno de penuria y de desolación.

El *Patronato* constituido por los padres, con residencia fija en la localidad, por el director y los profesores más antiguos del establecimiento, y por las autoridades locales, debería organizar una policía académica especial, de seguridad y vigilancia para los alumnos, que sería empresa fácil, al convivir agrupados en un *mínimum* de cinco y en un *máximum* de diez alumnos. Las *Pedagogías familiares*, que deberán sustituir á las actuales casas-pensión, podrían completarse con instituciones semejantes. El intercambio de hijos entre familias de la misma posición social, la adscripción de uno ó dos alumnos á familias cultas de la localidad que no teniendo hijos ó teniendo pocos hijos, quisiesen tomarse el trabajo retribuido de la educación de los extraños, la institución de *federaciones minervales* (1) formadas por estudiantes pobres, ó por estudiantes ricos, pertenecientes á los últimos cursos, que permitirían desarrollar el sentido de la autarquía en estas instituciones tan convenientes para educar el carácter, para la independencia y el espíritu colectivo, son organismos, que darían variedad á la forma de vida académica con carácter familiar, garantías á la tutela protectora del *Patronato local de la adolescencia*, y condiciones de juicio adecuadas para que los profesores, penetrando en las reconditeces del hogar, de sus alumnos, pudieran influir de una manera más decisiva en su formación. Es indudable que á todos aquellos profesores que quisiesen albergar en sus hogares alumnos, debería permitírseles hacerlo con ciertas garantías, limitaciones y reservas á juicio del Patronato. El *Patronato* es, pues, una institución indispensable no sólo para dar parte activa á la colaboración de los padres en la educación académica y cumplir con ellos y los demás miembros los fines antes señalados, sino también para representar á los padres ausentes: llevar un libro de registro de la población escolar, del domicilio de ella, de su vida y condiciones de moralidad, tener organizado un servicio permanente de informaciones para los padres, organizar fiestas y actos académicos con la asistencia de los padres y en los que tomen parte activa ellos, sus hijos y sus profesores, y

(1) Como la Georje Junior Republic de los E. U. de América.

cumplir, en fin, la misión completa del espíritu paternal sostenido por el afecto que crea estrechos vínculos entre los que dan el ser, los que dan el saber vivir, que es un segundo ser, y los que lo reciben doblemente. Si llegase á falsearse burocráticamente el espíritu de este organismo, que aquí proponemos, podría muy bien suceder que el *Patronato* de padre cariñoso se convirtiese en padrastro sin corazón. La colaboración de la casa y de la escuela, que debe ser como dice el Profesor Matthias “una conjunción de aspiraciones para perseguir el mismo fin”, sólo puede armonizarse en el Patronato que ha de asignar á cada una sus respectivos límites, haciendo que la casa sea fundamentalmente educativa, sin dejar de tener una participación en la instrucción del alumno y la escuela fundamentalmente instructiva, sin dejar de ser también educativa. “Las virtudes de la obediencia, solicitud, amor al trabajo, puntualidad, limpieza, amor al orden, espíritu de ahorro, piedad, amor á la patria, sinceridad, corrección, cortesía, respeto á la autoridad y á la ancianidad y otras muchas virtudes dignas de alta estima, reciben su fuerza y tienen su origen en la casa”. La casa, además, colabora á la labor fundamental de la escuela, inspeccionando el trabajo del alumno, ordenando la distribución del tiempo, resolviendo sus dudas, quitando valor á sus dificultades; para todo esto necesita estar orientada y aconsejada por la escuela, que sólo puede traspasar los umbrales de la casa bajo la forma de una institución de carácter mixto: público y privado á la vez, como es el Patronato. Las bases para la institución del Patronato fueron ya publicadas, hace poco tiempo, por el Ministerio de Instrucción pública de Prusia, considerando aquella institución como la única que puede armonizar la casa y la escuela con otras instituciones sociales que con la casa y la escuela tienen conexión, y aspiran á colaborar á la formación de una adolescencia sana de cuerpo y espíritu, con gran amor á su país, con un arraigado sentimiento de humanidad, con un decidido espíritu colectivo y con fervorosos ideales de orden patriótico y religioso. El “Boletín del Consejo Superior de Protección á la Infancia y represión de la mendicidad” en su número de Agosto de 1912, publicó las bases y el esquema general del Patronato de la adolescencia de Prusia, al que se le concede una cooperación económica por parte de los Municipios y por el

Estado y al que se le asigna la misión de velar por los jóvenes comprendidos entre los doce y los veinte años. Las necesidades que llena el Patronato son múltiples, pero, sobre todo, ha de procurar velar por la vida y moralidad de los jóvenes en aquellas horas que no sean de trabajo, proporcionándoles distracciones honestas, lecturas recreativas, y parques para juegos que den libre expansión al cuerpo y al espíritu. El Patronato puede perseguir como fin la fundación de un *casino* para la juventud donde viva su propia vida, sin temor á ser infeccionado por la vida social. Merced á mis consejos mis alumnos de Orense quisieron fundar uno, y sus iniciativas se estrellaron contra la falta de protección, pues he de confesar, con dolor, que todas las puertas se cerraron á sus llamamientos; en cambio, sobran recursos para que la juventud funde casinos que tienen determinado matiz político. Pero el Patronato no ha de perseguir solamente fines de mero pasatiempo, juego y recreo de la adolescencia; ha de aspirar también á fundar organizaciones de cultura física, económica, intelectual, moral y estética. Ha de fomentar y proteger las excursiones, juegos nacionales y locales, deportes de todo género, talleres colectivos, educación cívica; ha de organizar sociedades corales de jóvenes con un fin patriótico y estético; ha de fomentar la afición á los poetas clásicos de la nación y de la región, el culto á los grandes hombres del pasado, la admiración y el conocimiento á los grandes hombres del presente, á los grandes inventos, á las grandes empresas, á los grandes ideales. El Patronato ha de fomentar el espíritu de iniciativa entre los jóvenes y también el de solidaridad haciendo posible el establecimiento de pequeñas asociaciones de adolescentes con base económica autónoma, y con finalidad educativa para la vida colectiva y, sobre todo, para la vida colectiva con un criterio genuinamente nacional.

El Director Lembke en el trabajo titulado "La educación nacional de los jóvenes rurales al salir de la escuela", que forma parte del tomo publicado por Rein y titulado "*Deutsche Schulerziehung*" después de hacer la crítica de las asociaciones de jóvenes que adquirieron primeramente un movimiento considerable en Suecia y Dinamarca, así como también son habituales en los colegiales americanos, fija el programa de las asociaciones de jóvenes en la forma siguiente: 1.º, una reunión cada semana con

juegos corporales y otros juegos, canto y conferencias de algún miembro de la asociación; 2.º, una reunión mensual más importante, con representaciones, discursos, sesiones cinematográficas, etc.; 3.º, una Biblioteca circulante y una sala de lectura, con algunas revistas y periódicos especiales. El número de los miembros de estas asociaciones debe ser limitado y de él es conveniente que formen parte personas mayores en calidad de miembros hermanos, y que hagan de mentores y educadores de la asociación. Estos miembros honorarios pueden ser miembros á su vez del Patronato. No es difícil aplicar este modelo á los jóvenes de nuestros centros de segunda enseñanza. Yo vengo ensayando el principio del *self-gouvernement*, entre mis alumnos y me da el gran resultado. En el Gimnasio cantoral de Zurich he observado, este verano de 1913, lo mismo. Las bases á que debe ajustarse la realización del anterior programa, por lo que respecta á su adaptación á los centros de segunda enseñanza, son las siguientes: 1.º Que las asociaciones escolares respondan al ideal y á la finalidad educativa de la adolescencia. 2.º Que estas asociaciones tengan un carácter complementario de las tareas académicas y no absorban nunca de un modo principal la actividad de sus miembros. 3.º Que aspiren á la cultura armónica del cuerpo y del espíritu buscando más bien un ideal de expansividad para las energías juveniles, que un entrenamiento riguroso de ellas en una tarea que tenga carácter de trabajo obligado. 4.º La dirección ha de ser autónoma; pero la autonomía ha de estar siempre sujeta á la autoridad tutelar de los profesores y sobre todo del Director del establecimiento. El Profesor Matthias dice que la escuela es la primera formación social que el alumno encuentra desde que sale del seno de la familia; y por lo tanto se hace indispensable que en ella viva una vida plena, que lleve en sí los gérmenes de las futuras formas de vida social, que en el porvenir ha de desenvolver, siendo peligroso que las falsee remedándolas prematuramente. Estas asociaciones escolares, que son asociaciones genuinas de cultura, han de responder á los múltiples fines de la cultura misma.

Es dentro del organismo de la cultura el factor económico, un factor importantísimo. Las asociaciones escolares que han de tener una base económica en parte merced á la cooperación de sus miembros y en parte merced á las subvenciones de

los Centros docentes del Estado, de los Municipios, de las familias y de otros organismos sociales, han de responder también á la realización de fines económicos. En los centros de segunda enseñanza de Suiza y Alemania he podido hacerme cargo de la existencia de organismos económicos que se integran con la vida académica. La Caja de enfermos que existe en las Universidades alemanas, el seguro escolar, no obligatorio, que se practica en los centros de segunda enseñanza de Suiza, los estipendios y las matrículas gratuitas que se conceden á los hijos de estudiantes pobres, el fondo escolar, para fines de viajes científicos, de excursiones pedagógicas, de seguro escolar y de sostenimiento de becarios, son organismos dignos de imitar, sobre todo, teniendo en cuenta que en España tienen una tradición gloriosísima, que data desde los últimos siglos de la Edad Media y del Renacimiento. El seguro escolar, el ahorro escolar y la mutualidad escolar, pueden dar admirables resultados para la realización de fines de cultura y de protección entre los estudiantes que deben comprender de una manera práctica las ventajas que tienen organizaciones económicas, con un principio intrínseco de independencia y de soberanía en su origen, único medio de poder servir de norma á una organización económica de nuestra sociedad futura, capaz de aspirar á la emancipación moral y social de nuestro pueblo, porque sólo con una independencia económica se puede hacer efectiva la soberanía moral y la soberanía jurídica de una Nación.

CAPITULO II

El plan de estudios de la segunda enseñanza.

I

BASES PARA EL MISMO

El asunto más difícil, á nuestro modo de ver, tratándose de la reforma sistemática y fundamentada de la segunda enseñanza, es el que se refiere al plan de estudios de la misma en relación con el estado presente de la cultura, las disposiciones psíquicas de nuestra mentalidad individual y colectiva, el fin propio de la educación y el caudal de experiencias verificadas en la práctica de la enseñanza; por eso casi todos los pedagogos desisten de trazar planes *á priori*, porque saben de antemano que nadie los cumple, ó los cumple á su antojo. Por otra parte, un plan *á priori* trazado, es algo que esclaviza la mentalidad del educador y del educando, y sobre todo cuando al plan acompaña un reglamentarismo excesivo de las cuestiones que hay que enseñar y de la forma en que hay que dar la enseñanza, mal de que adolecen, por regla general, los planes alemanes y franceses, que son nimios hasta la saciedad. No ocurre lo mismo con el sistema seguido por Inglaterra y Norte-América, en donde si no se peca por exceso de burocracia suele incurrirse en el defecto opuesto, en la anarquía creado por un exceso de independencia. Entre estos dos polos quisiéramos asentar nosotros las bases de nuestras reformas, evitando, por un lado, la producción de bachilleres con determinadas marcas de fábrica, y por otro, el capricho ó la genialidad de un pedagogo ó de un maestro, que ignora que hay que educar para el porvenir, hacia el cual hay que marchar tomando como punto de partida el presente. Paulsen ha reconocido la inutilidad de los planes minuciosos, y casi todos los tratadistas de educación para las instituciones de segunda enseñan-

za, como Jerusalem, Schrader y Schiller, convienen en la necesidad de adaptar los planes á las condiciones de la tradición histórica de cada país, de la situación presente de la conciencia social y á las necesidades reales y efectivas de la cultura. No son tal vez los profesionales puros los más indicados para dar la voz de alarma, para lanzar el grito de reforma, como lo demuestra la Conferencia de Diciembre de 1890, donde la palabra de Guillermo II, disonando por completo de la mayoría de aquella Asamblea de pedagogos ilustres, señaló nuevos rumbos, que se impusieron diez ó doce años más tarde. En aquella Conferencia para la reforma de la segunda enseñanza de Prusia, pudo el elemento director de los profesionales acusar tendencias marcadamente conservadoras; pero el espíritu y las necesidades culturales de la época tuvieron más peso y acabaron por señalar la orientación. Ni es tampoco la burocracia española, en el momento presente, la que podría suplir las deficiencias naturales de un estado de conciencia profesional, que si en Alemania, país con más cultura, más espíritu profesional y más vocación, dió la nota conservadora, en nuestro país no andaría muy lejos de algo que quedaría cristalizado en una forma de mentalidad aún más moderada. En estas cosas, todo optimismo *á priori* es perjudicial. Las experiencias de Prusia y de Francia para su reforma de 1902 deben servirnos de ejemplo. Creemos que es necesario iniciar y establecer las reformas en el Instituto normal adaptándolas á la realidad, dándoles elasticidad suficiente para que dentro de ellas se haga compatible la libertad del profesor, la del alumno y las necesidades reales y objetivas de nuestra cultura, de nuestra vida profesional y de nuestras relaciones de carácter universalmente humano.

Hemos dicho, al hacer la crítica del estado actual de la segunda enseñanza y del plan como elemento integrante de ella, que dicho plan es inadmisibile: 1.º, porque es anodino, falto de carácter y de método adecuado al alumno; 2.º, porque no tiene carácter nacional al descuidar la historia de nuestra cultura, la significación y el valor cultural de nuestra lengua y de nuestra literatura, y la organización integral de la historia de la lengua y de la geografía en un conocimiento vivo de nuestra realidad étnica y nacional, de nuestras aspiraciones y tendencias descu-

biertas y orientadas según el espíritu histórico de nuestros ideales, que deben tener la forma, la significación y el valor de posibilidades de vida personal y nacional para el porvenir; 3.º, porque carece de la significación *científica* y del carácter *técnico* que son las notas más fundamentales de nuestra cultura contemporánea, los supremos valores y los supremos instrumentos de valoración de la cultura y de la vida; 4.º, porque falta en él el cumplimiento del principio de la división del trabajo, que es ley y es comprobación de la misma cultura que el alumno asimila, y para cuya elaboración en forma de trabajo profesional se prepara; significa eso que los pedagogos alemanes llaman *utraquismo*, y que tuvo preponderancia en Prusia hasta el año 40 del siglo pasado, con lo cual tenemos que confesar que hoy en España nuestro plan representa lo que el plan utraquista de Schultze representaba hace tres cuartos de siglo; 5.º, siendo como es el pueblo español un pueblo naturalmente artista, y siendo el arte un elemento primordial de nuestra vida y de nuestra cultura, el plan actual presta poca significación á las artes plásticas y á la música, únicas que pueden cultivar de un modo sintético la idea y el sentimiento de la forma de la proporción de la armonía y del ritmo, procurando que el desarrollo de la imaginación y el sentimiento vayan á compás del de la razón y del de la voluntad; 6.º, tal como se enseña según el plan vigente, éste ni sirve para que el alumno logre el aprendizaje de nuestras lenguas clásicas, griego, latín, árabe y hebreo, ni el de las lenguas vivas, francés, inglés y alemán. Por carecer nuestros alumnos del conocimiento profundo de las lenguas clásicas y de las lenguas vivas, los estudios universitarios tienen que ser estériles, porque no puede emplearse en ellos el método de investigación; 7.º, pero tal vez el mal más grande sea el que se refiere al problema de la educación de la voluntad. El cultivo sistemático de la memoria, que parte del supuesto de que el hombre aprendiéndolo todo no tiene necesidad de discurrir nada, es tal vez lo que más contribuye á nuestra concepción estática, yacente, del mundo y de la vida, y, sobre todo, á la falta de cultivo de la propia personalidad y del carácter. El trabajo manual y profesional, los juegos, los deportes y las excursiones tan practicados en Inglaterra y Norte-América, son la me-

jor escuela de voluntad y de formación del carácter, del espíritu colectivo y del espíritu de ciudadanía y educación política, que puede tener un pueblo. Sin voluntad, que es fuerza creadora ó energía de resistencia, según los casos, no es posible vivir de veras una vida personal y libre. El cerebro del hombre que sólo ha cultivado la memoria, es un cementerio de ideas muertas, y el corazón un sarcófago de supersticiones. Sin voluntad ni libertad, el hombre no puede tener en sí mismo el centro de gravedad espiritual; al entrar en la órbita de atracción de ajenos seres se siente extraño á sí propio, y hasta poco digno de estima para los demás, que quieren tropezar con obstáculos en su carrera para que sea más sabrosa la victoria. Y el carácter, esa nota última que damos cuando hacemos acto de presencia en el mundo, no es de ningún modo una flor que brote de rosalitos, podados por mano inteligente en un jardín de recreo. El carácter supone persona, y ésta conciencia de propio poder y libertad. No hay nada que nos personalice tanto como el trabajo, ni nada que nos *humanice* tanto como un trabajo colectivo que haga sudar los músculos y ponga en tensión la voluntad. Los juegos, los deportes y las excursiones para esta raza que ayer dió al mundo tantos guerreros y tantos aventureros, no son cosa extraña. Su valor psíquico es hacernos adquirir espíritu de tolerancia, concepto de la relatividad de toda convicción, y sobre todo idea dinámica del mundo y de la vida, idea que se traduzca en pragmatismo, como la tradujeron nuestros conquistadores y reconquistadores.

De este modo, cultivando el cerebro, la mano y el corazón de nuestros jóvenes, les habremos preparado para hacerse *hombres*, pues el ser de humanidad, que cada uno ha de perseguir ha de ir precedido del llegar á ser determinado por un ideal de humanidad en cada uno: hombres con serenidad, con equilibrio inestable, con afectos, pero sin pasiones devastadoras, con ideas y fábrica de ideas, con una conducta original que ha de aspirar á ser poema vivo y transcendente de su propia existencia; hombres libres, personas libres, *fines en sí*.

En estas condiciones ya podemos establecer las bases en que ha de descansar un plan científico de los estudios de segunda enseñanza.

Base 1.ª—Somos partidarios, siguiendo á Commenio y á Guillermo Rein, y separándonos de Hegel y de Schultze, de la necesidad de integrar ó solidarizar la escuela, el Instituto y la Universidad. Esta reforma, aquí propuesta, se practica ya en muchos establecimientos de educación de Norte-América, en muchas instituciones educativas en donde entra el niño de seis años y sale el hombre de veinticinco. En algunos Gimnasios y Escuelas reales que he visitado en Alemania, principalmente en los de Berlín, he observado que la Escuela y el Gimnasio están integrados: se entra á los seis años y se sale á los diez y nueve ó veinte. Nosotros no podremos reformar profundamente el plan actual, si no hacemos estas dos cosas: 1.º, *supresión ó transformación del examen de ingreso*, sustituyéndolo por cursos preparatorios en el Instituto, ó haciendo que el examen sea un examen de observación durante cuatro ó seis semanas, como pasa en Zürich, para clasificar al alumno en el grado de enseñanza elemental que le corresponde. Graduada la primera enseñanza en relación con la segunda, esta clasificación es fácil; 2.º, *supresión de los cursos preparatorios de Universidad*, dando más seriedad á los exámenes del grado de Bachiller y haciendo que formen parte de ellos profesores de Universidad ó inspectores de Enseñanza Superior, ó Consejeros provinciales ó de distrito Universitario (Consejeros correspondientes), cargos que indudablemente sería conveniente crear. Suprimido el examen de ingreso y el curso preparatorio de Universidad, suprimidos también los cursos especiales de Doctorado, que debieran refundirse en la licenciatura con el carácter de cursos voluntarios ó forzosos, según los casos, la segunda enseñanza hasta los catorce años tendría el carácter de continuación de la educación y enseñanza primaria; de los catorce á los diez y siete de educación y enseñanza intermedia, y de los diez y siete á los diez y ocho, diez y nueve ó veinte, según los casos, de preparatoria, para la Universidad, las Academias y Escuelas especiales y, en general de las diferentes profesiones de carácter científico, técnico y burocrático. Las carreras universitarias quedarían reducidas en dos años, los mismos que se aprovecharían para aumentar el número de cursos en los Institutos. Los niños podrían ingresar desde los seis hasta los diez, los once ó los doce años en el Instituto, pero

siempre con aquel nivel de educación y de cultura que habría de exigirse en el grado correspondiente de educación primaria. El examen de ingreso podría ser sustituido por una frecuencia temporal de cuatro, seis ú ocho semanas en el establecimiento en que ingresase el alumno, y para aquella clase en que solicitase ingresar, retrocediendo, á juicio de los profesores del grupo hasta aquél que correspondiese á su saber, ó sometiéndose á una preparación privada más intensa, según prefiriese el padre del alumno.

Para suplir las deficiencias de la educación primaria elemental y superior, en nuestros Institutos se debieran organizar escuelas graduadas de ocho clases, con carácter oficial, admitiendo en ellas alumnos desde los seis á los catorce años. Desde los doce años en adelante, es decir, hasta los catorce, los alumnos de los dos últimos grados, de una escuela que no ingresasen en la escuela agregada al Instituto, deberían matricularse en el Instituto, cuyos cursos, primero y segundo, tendrían el carácter de cursos complementarios de la educación primaria y de preparatorios de la secundaria ó intermedia. De este modo se podría fijar oficialmente el ingreso á los doce años, y no á los diez como existe ahora, y la salida á los diez y siete, á los diez y nueve ó á los veinte, según los casos.

Base 2.ª.—En relación con los tres períodos anteriormente indicados, y considerando la escuela nacional y popular como el verdadero punto de partida de toda diferenciación educativa de carácter superior, éste se desenvolvería en tres etapas. La etapa comprendida entre los doce y los catorce años, ó entre los diez y los catorce, según los casos, tendría el carácter de complemento de la cultura escolar, de prueba experimental de las aptitudes del alumno, de orientación hacia el trabajo profesional, de afirmación y perfección de la cultura escolar. Es de advertir que esta primera etapa es reconocida por todos los reformadores de la enseñanza. En Norte-América, el Comité ó Comisión de los diez, en Francia, la reforma de 1902, y en Alemania, no obstante las reservas adoptadas en la Conferencia de Junio de 1900, el *Reformsystem* de Altona y de Frankfort tiende á abrirse camino. Guillermo Rein se declara entusiasta partidario de este sistema, basándose en razones de orden nacional. Personalmente he

podido comprobar que este sistema, entre los filólogos é historiadores á la antigua usanza, tiene pocas simpatías. El mismo Paulsen lo mira con recelo y le pone reparos; pero hay una masa de opinión muy considerable, la más avanzada del Profesorado alemán, que se declara partidaria de este sistema, del punto de partida único de los organismos de segunda enseñanza, lo cual no quiere decir que estos organismos en las ulteriores etapas hayan de ser únicos también. Creemos que si en la escuela se ha de determinar la selección de capacidaeds susceptibles de una educación superior, se hace preciso que en ella cultiven con métodos semejantes las personalidades múltiples de los alumnos, respetando siempre su individualidad y haciéndola compatible con un tono de carácter nacional fundamental. Así la escuela será una institución verdaderamente democrática, y un órgano de selección de la verdadera aristocracia directora del pueblo. Será también nacional, porque todas las clases que integran el pueblo como personalidad nacional recibirán en la escuela el troquel de vida espiritual característica y original del pueblo que le sustenta con su propio espíritu y con su propia cultura. Somos, pues, partidarios de esta etapa preliminar de dos ó cuatro años; pero que, rigurosa y científicamente pensado, debe ser de dos, porque los dos primeros son comunes al Instituto y á la Escuela. La segunda etapa ha de comprender desde los catorce hasta los diez y siete años. En estos tres años, al variar por completo la psicología del educando, variará también la finalidad educativa, el contenido de la educación y el método de trabajo. El alumno dejará moldear su personalidad en aquel tipo de establecimiento de segunda enseñanza más adecuado á las aptitudes y á la profesión que ha de elegir y para la que sienta vocación, obedeciendo al principio de la división del trabajo, que es ley de la cultura en todo momento y principalmente en el presente. Creemos indispensable que todo individuo que haya de ejercer cargo del Estado, de la burocracia privada ó que represente y exija un determinado caudal de cultura personal, tenga un certificado de aptitud que acredite su capacidad para la preparación profesional. El Estado debiera exigir este certificado de aptitud en todas las oposiciones á que convoca, y los particulares debieran exigirlo también para todos los cargos que re-

tribuyen. Esta segunda etapa, esta etapa intermedia, verdaderamente característica de la educación secundaria, debería servir de etapa preliminar para el ingreso en las Escuelas Normales de ambos sexos, Escuelas de Comercio, Correos, Telégrafos, Banco de España, Aduanas, Ayudantes de Obras públicas, ferrocarriles, etc., etc. La tercera etapa comprendería uno, dos ó tres años, según el grado de preparación del alumno y el grado de cultura exigido en los centros de cultura superior en que va á ingresar. Esta segunda etapa, que en Norte-América está representada por el *American-College*, institución genuína de aquel país, es exigida por la nueva índole del trabajo en las Escuelas Superiores y en la Universidad, por los nuevos métodos é ideales educativos y por la psicología del alumno entre los diez y siete y los veinte años. En esta época, el tránsito de la tutela rigurosa á la libertad debe ser gradual. En la forma de trabajo debe capacitarse el alumno para la investigación personal. El nuevo ideal educativo, que hace que la Universidad sea un laboratorio de ciencia y de cultura, al mismo tiempo que de humanidad y de carácter, exige que los individuos que ingresen en ella estén, desde el primer momento, capacitados para hacer una labor propia, aquélla que más agrade, poseyendo además un sólido saber para que las tareas universitarias tengan un tenor más elevado. Respecto á las Escuelas técnicas superiores y á las Academias militares, inclusive, no titubeamos en afirmar la necesidad de poseer un coeficiente de cultura más elevado del que por lo general tienen á los quince ó diez y seis años, época en la cual, se acostumbra á ingresar. Así no se dará la antinomia de que un soldado sea mandado por un oficial más joven que él, por un oficial que casi puede ser hermano menor del cabo é hijo del sargento. Creemos, pues, indispensable esta tercera etapa para la Universidad, las Escuelas especiales y las Academias militares. A su terminación, el estudiante tendrá derecho á obtener el grado de Bachiller.

Base 3.ª.—Refiérese esta base al principio de la división del trabajo, que es condición indispensable en la vida y en la cultura moderna. Todo joven que ha llegado á los catorce años debe procurar orientarse lo mejor posible para desempeñar en la vida social una función lo mejor posible y en relación con sus apti-

tudes. Los establecimientos docentes de segunda enseñanza, de carácter uniforme y único, que aspiran á educar y enseñar dándole á todos los alumnos las mismas cosas y en la misma forma, están en pugna patente con las condiciones presentes de la cultura, con la forma actual del trabajo y con las modalidades y tendencias de nuestra vida. Por lo menos se impone el establecimiento de dos tipos de escuela secundaria ó superior: uno de carácter *clásico* y artístico, y otro de carácter *científico y técnico*. La existencia de Institutos generales y técnicos como los actuales, es lo que principalmente demuestra que ni son generales, ni son técnicos, porque aspiran á ser ambas cosas á la vez. El éxito que han alcanzado en Alemania los Gimnasios reales y las Escuelas reales superiores, demuestra, más que nada, su necesidad. En este sentido, el molde del Instituto español hay que variarlo por completo, fundando al lado de nuestros Institutos generales y técnicos, que responden al tipo del Gimnasio real alemán, Escuelas científico-técnicas superiores, Institutos técnicos á semejanza de los que ha establecido Italia. Paulsen rechaza, para Alemania, el tipo de las formas intermedias, es decir, que para él, dado el estado presente de la cultura, de la ciencia y de la vida, las únicas formas posibles son: el Gimnasio y la Escuela real superior, donde el alumno pueda recibir la educación clásica y la educación moderna. Para España, teniendo en cuenta nuestra tradición pedagógica, las condiciones presentes de nuestra cultura y las necesidades urgentes de la investigación, al lado de los Institutos actuales hay que establecer otros Institutos. En los actuales, la enseñanza podría tener un carácter marcadamente clásico ó moderno, pero siempre la cultura ha de tener carácter general. El título de Bachiller en ellos obtenido, podrá capacitar para seguir la carrera de Derecho, la de Teología y la de Filosofía y Letras, según los casos. El título de Bachiller que se concede en los Institutos técnicos, capacitaría para seguir la carrera de Medicina, de Ciencias, de Farmacia y para las Escuelas especiales y Academias militares. Los certificados de aptitud que se concediesen en los Institutos generales ó en los Institutos técnicos, durante los cinco primeros años, se amoldarían respectivamente á cada uno de los dos tipos de establecimientos de segunda enseñanza, según la índole de la profesión á que se dedicasen ó

según la especialidad que en cada profesión escogiesen. Así, pues, desde los catorce años, la población escolar de nuestros establecimientos de enseñanza se dividiría en dos grupos, según lo anteriormente indicado. Cada establecimiento podría tener, según su propia importancia ó la de la población en que estuviese enclavado, los dos tipos de enseñanza en su propio seno; otras veces convendría desmembrarla, poniéndola en establecimientos distintos, pero en todas las circunstancias la organización, los métodos de trabajo y los planes de enseñanza se amoldarían á la índole respectiva de cada establecimiento ó sección docente. En cada uno de los dos tipos de Institutos por nosotros aconsejados, la enseñanza podría tener, tratándose de los Institutos generales, carácter clásico, con predominio del latín, del griego, del hebreo ó del árabe (dos á dos), ó carácter moderno, con predominio de las lenguas y literaturas neo-latinas, ó carácter general, artístico é histórico, según el cual pudiesen equilibrarse lo clásico y lo moderno. Todo depende de las aptitudes y aficiones del candidato, cuya libertad de trabajo y elección del mismo hay que respetar desde los diez y siete á los veinte años. Tratándose de los Institutos técnicos, la enseñanza podría tener un carácter puramente científico de investigación (capacitación para la Universidad), ó puramente técnico (capacitación para la Escuela técnica, superior ó profesional) ó general técnico-científica (capacitación para las Escuelas militares), cuyo grado de inferioridad cultural actual, respecto de las carreras liberales, en tiempo y en trabajo, es bien manifiesto; y no hay razón para que lo sea.

La organización de la enseñanza técnica en España, tiene ya una base y un precedente estimable: las actuales Escuelas de Artes é Industrias sostenidas por el Estado, las provincias ó los Municipios, aisladamente ó en cooperación, sólo ascienden á 28 ó 30, la mitad aproximadamente de los Institutos generales y técnicos. Convendría organizar la enseñanza técnica en todos los grados: elemental, medio y superior, haciéndolo derivar también de la escuela nacional y popular, y fijando el ingreso en ella á los doce años. El carácter elemental que hoy posee la enseñanza técnica, habría que completarlo con el grado medio y superior, y de este modo, sin crear organismos nuevos, sino adaptando y poniendo en condiciones el personal, la enseñanza técnica, que

ya cuesta á España unos dos millones de pesetas, respondería á la función pedagógica y cultural que nosotros arriba exigimos. Es tal el desbarajuste que en la enseñanza técnica existe, que si es criticable que para preparar privadamente nuestros alumnos que van á ingresar en la Universidad, sean explotados en Colegios, Casas-Pensión y otros establecimientos por el estilo, lo es aún más la existencia de esas *Academias preparatorias* de carácter científico técnico, donde sin otras garantías que las del éxito, éxito que suele tener lugar también con garantías, se preparan alumnos para nuestras Escuelas de Ingenieros y Academias militares. A los padres de familia les cuesta al mes la enseñanza en estos establecimientos lo que costaría al año la enseñanza técnica oficial, de carácter secundario, y que tuviese el carácter de preparatoria para las Escuelas oficiales y Academias militares.

Base 4.—Principio de la integración del Trabajo y de la diferenciación del mismo, para constituir los dos valores supremos de la educación moderna: cultura y personalidad. Esta base es á mi ver el complemento por una parte y la antítesis por otra de la anterior. La tendencia á formar la personalidad responde á la serie de procesos diferenciadores de la educación. La tendencia á organizar la cultura responde á los procesos solidarizadores ó integrantes de ella. La cultura debe tender á plasmar la personalidad. La personalidad debe tender á dar un carácter típico y original á la cultura sea como personalidad individual ó como personalidad colectiva. Este principio es el que responde al aspecto teleológico de la educación moderna, aspecto teleológico cuyos valores objetivos son la personalidad y la cultura. La cultura ha de ser física, intelectual, moral y estética y religiosa. En cada una de estas esferas ha de tener una significación personal, nacional y humana, comprendiendo dentro de la esfera nacional los organismos políticos que integran la nación, la familia, la ciudad, el Estado y los elementos históricos, económicos, éticos, sociales y biológicos de la Nación. En este sentido se hace preciso que los Institutos sean algo más que centros académicos de carácter meramente instructivo, mnemotécnico ó burocrático, donde alumnos y profesores se conviertan en repetidores de cosas hechas, sin sentir el placer de crear nada nuevo y sin tener tampoco interés por crearlo. Cultivar la personalidad y hacer

que ésta se haga apta para ser colaboradora consciente de la cultura, que exige atender en la debida proporción á todos los factores psico-fisiológicos de la personalidad, haciendo sí, que el pensamiento y la voluntad sean lo más digno del hombre, pero teniendo en cuenta que la esencia de la humanidad de cada hombre no radica solamente en el pensamiento, como creía Descartes y como creen casi todos los que consciente ó inconscientemente se dejan llevar por las conclusiones del racionalismo francés, que tienen carácter abstracto, utópico y apriorista. El nuevo tipo del Instituto moderno, ha de ser fundamentalmente educador, aspirando á que educador y educando sientan verdadero placer en cultivar algo más que la memoria, porque la escuela es un templo, un taller y un jardín donde se ora, se trabaja y se crean nuevas obras, más hermosas aún que las obras de la naturaleza; un templo, un taller, un jardín, no una casa de huéspedes donde los huéspedes á su vez llevan la cabeza amueblada con muebles viejos, con muebles de alquiler ó con muebles prestados, pero carecen de herramientas y de habilidad para hacerlos y sobre todo de ánimo, de resolución ó coraje para ponerse á ellos con santo enardecimiento, con apostólica exaltación. Un plan de segunda enseñanza ha de fijarse en estos fines de la educación, atendiendo á una justa y racional distribución del tiempo consagrado á cada discípulo, procurando que el juego, el trabajo y el descanso alternen convenientemente, dosificando la labor en clase y fuera de ella para que el alumno no sea víctima en unos casos de una excesiva labor y en otros de un vagabundaje excesivo; fijándose con atención especial en los consejos de la psicología experimental de la adolescencia, en los preceptos de la higiene y en las prescripciones de la medicina. Sólo determinando experimentalmente la capacidad máxima, media y mínima de trabajo de nuestros alumnos se puede dosificar y distribuir racionalmente el tiempo en un plan concienzudo y científico de segunda enseñanza. Nuestra psicología étnica peculiar, las exigencias universales de la cultura y el carácter de ésta, han de darnos la pauta para evitar un universalismo que sólo puede hermanarse con la superficialidad y la pedantería y para huir de los excesos de un individualismo rayano en trivialidad. Problema es este que hay que resolver *á posteriori*. Por de pronto

ya sabemos que tratándose de la enseñanza oficial, en nuestros Institutos se trabaja menos que en ningún otro país de Europa y que teniendo en cuenta nuestra ideación más fácil y nuestra pereza más comprobada, hay que prestar más atención al cultivo de la imaginación, de la voluntad y del sentimiento que de la inteligencia y la memoria. Ni tan poco tiempo como hoy ni un tiempo tan excesivo como en Alemania. Ese debe ser nuestro lema, que pudiéramos condensar para cada alumno en esta fórmula: nueve horas como máximo de trabajo, nueve horas como máximo de sueño y seis horas como mínimo de recreo.

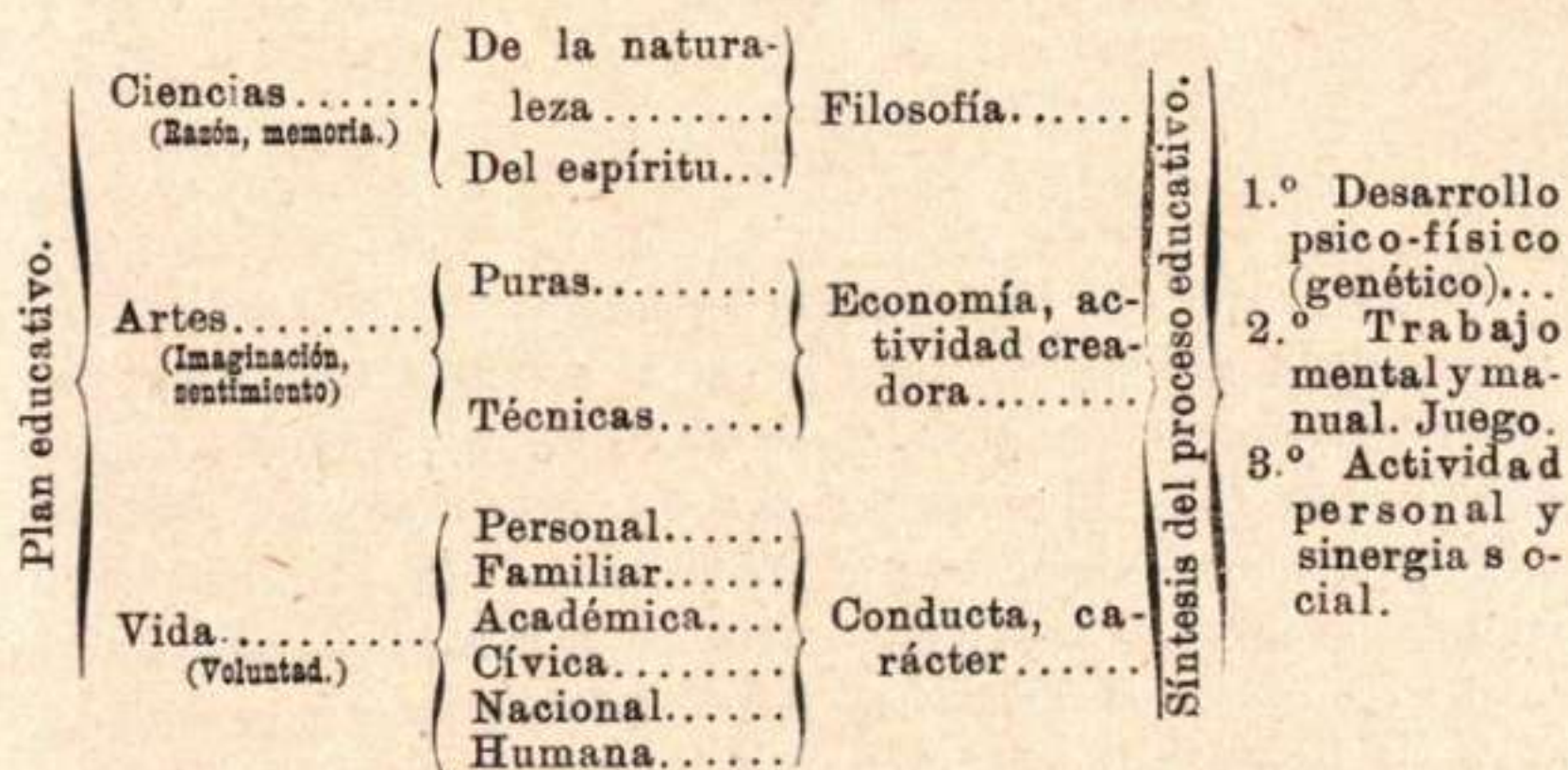
Los valores personales que la cultura proporciona son los que se refieren á la formación del carácter, á la fortaleza y salud corporal, á la capacitación profesional, al civismo y á la humanidad. La dirección filosófica representada por Eucken y que hasta ahora donde con más vigor ha repercutido es en la formación de una pedagogía neo-idealista, cuyos problemas se estudian con más interés para la segunda enseñanza que para la elemental, considera el proceso de formación y desarrollo de la personalidad y la sustantivación é independencia de la vida espiritual, como los dos postulados capitales de la reforma que exige el estado presente de las concepciones de la vida y de la cultura. Una nación que logra forjar por la educación personalidades típicas, originales y creadoras, y que además pueda integrarlas en un tipo común de conciencia nacional y de vida humana universal es la mejor capacitada para representar la vanguardia del progreso en el momento histórico presente. Las ventajas que para la armonía social y la entereza de la conciencia pueda lograr con estos nuevos ideales de la vida, que adquiere de este modo más valor y mayor significación son enormes. Sólo así se podrá resolver el magno problema moderno de las relaciones entre el individuo y la masa, que Windelband plantea. El individuo se aristocratizará ciertamente en la masa, pero tendrá también necesidad de gravitar con más intensidad hacia ella. Para que cada hombre de por sí pueda armonizar el principio de la división del trabajo con el de la integración del mismo, para que la individualidad y la cultura no estén en pugna, se exige que cada uno tenga en sí una conciencia iteradora y reguladora, y además confianza absoluta de que en la conciencia social que represen-

tan producen y desenvuelven los procesos psíquicos obedeciendo á leyes semejantes á las de la propia conciencia. Así el desenvolvimiento humano tendrá en una nación fuerza, conciencia, seguridad, consistencia y perseverancia.

Base 5.ª.—La quinta base se refiere á los métodos de trabajo y en general á la forma del empleo y adiestramiento de la actividad del niño y del adolescente. En la primera etapa el trabajo tendrá un carácter predominantemente pasivo, sin dejar de ser activo. En ella desarrollará además del cuerpo los elementos representativos y conceptivos elementales y sobre todo fuertes hábitos de voluntad y disciplina para condicionar primeramente la formación del carácter. En la segunda etapa de las tres en que hemos dividido la educación secundaria ó media, el trabajo y el empleo de la actividad tendrá un carácter activo-pasivo; á la conceptuación elemental sucederá la conceptuación compleja, á la imaginación reproductiva la imaginación creadora en sus formas más elementales; el régimen de la autoridad se irá dulcificando si bien procurará conservar un carácter severo en lo que respecta al desarrollo de la vida social previniendo al joven de los desarreglos y modificaciones funcionales que implica el advenimiento de la pubertad. El cultivo del sentimiento adquirirá más importancia y significación procurando darle un empleo adecuado al sentimiento de la familia y á los sentimientos sociales en la escuela. En la tercera etapa el trabajo y la actividad del alumno han de ser fundamentalmente activos, creadores. Toda la finalidad de la educación ha de orientarse á preparar la formación del carácter y la personalidad, el hombre con conciencia de sí mismo, con disciplina lógica en su pensamiento, con voluntad firme y resuelta, con afectos grandes, con ideales. En esta etapa es cuando es preciso hacer sentir al joven las satisfacciones que produce el trabajo libremente elegido, encauzado á fundamentar un prestigio, á hacernos dignos de la consideración y el respeto de los demás en la profesión que elijamos. En él el alumno empezará á vivir en un régimen autónomo y procurará conciliar las materias ó disciplinas exigibles para la profesión que elija con otros de libre elección. El educador debe poner firme empeño en hacer comprender á sus alumnos de que con el régimen de autonomía comienza la obligación moral que tiene todo hombre

de ser maestro de sí mismo. La forma del trabajo en las tres etapas ha de ser teórico-práctica.

Base 6.ª—Esta base se refiere á los factores que es preciso tener en cuenta para formar un plan educativo. Y estos factores son á mi ver tres: la ciencia, el arte y la vida, mutuamente coordinados los dos primeros y subordinados ambos á la vida que ha de redundar y trascender á ellos. En el cuadro siguiente se expone, á grandes rasgos, el esquema de la integración de estos factores.



II

LOS PLANES DE ENSEÑANZA EN EL EXTRANJERO

Expuestas ya las bases fundamentales á que ha de atenderse un plan educativo, es preciso que exponamos el nuestro en relación con ellas, considerando, sin embargo, que el procedimiento más científico y seguro sería nombrar una Comisión pedagógica encargada de redactarlo teniendo en cuenta el estado actual de la segunda enseñanza en España y en el Extranjero. Por nuestra

parte y siguiendo el plan metódico que nos hemos trazado, después de hacer ampliamente la crítica y el análisis de nuestro plan actual, antes de bosquejar el que creamos más razonable y adaptable á España, hagamos una pequeña revisión de los planes y proyectos vigentes los unos y en perspectiva los otros en el Extranjero. Para este análisis han de servirme las enseñanzas y observaciones que he podido cosechar en el viaje científico, primero como Profesor pensionado por la Junta de Pensiones y después por el exministro de Instrucción Pública, Sr. López Muñoz, según R. O. de 21 de Mayo de 1913.

A) FRANCIA

Empezaremos por Francia, sin reseñar las vicisitudes porque ha pasado la enseñanza hasta llegar al estado actual y sin dar á conocer tampoco los grandes debates y las particulares opiniones á que ha dado lugar la reforma que cristalizó en el Decreto de 1902. Podemos decir, que la mentalidad de la *élite* del pueblo francés colaboró á esta obra que tuvo carácter nacional; y si en ella la burocracia dejó sentir más su huella, que el pensamiento nacional, no fué culpa de dicho pensamiento, sino de la burocracia que no supo recogerlo y adaptarlo.

DIVISIÓN PREPARATORIA Y ELEMENTAL

	PREPARATORIA		ELEMENTAL	
	1.º	2.º	Clase 8.ª	Clase 7.ª
Francés.....	9	7	7	7
Lenguas vivas.....	»	2	2	2
Instrucción moral y cívica (1).....	»	»	»	»
Escritura.....	2 1/2	2 1/2	1	1
Recitados históricos.....	1	1	3	3
Geografía.....	1	1 1/2		
Cálculo.....	3	3	4	4
Lecciones de cosas.....	1	1	1	1
Dibujo.....	1	1	1	1
Canto.....	1	1	1	1
HORAS POR SEMANA.....	20	20	20	20

(1) Con Historia, Geografía y Francés.

SEGUNDA ENSEÑANZA (7 AÑOS)

Primer ciclo, cuatro años.—Segundo ciclo, tres años.—Primer ciclo, dos secciones á elección.—En una de las secciones además de las materias comunes á las dos se enseña el latín como obligatorio desde el primer año y el griego es facultativo desde el tercero. En la otra sección no se enseña latín ni griego y recae la enseñanza principalmente sobre el francés, las ciencias y el dibujo.—Decreto de 31 Mayo 1902.

PRIMER CICLO.—DIVISIÓN A

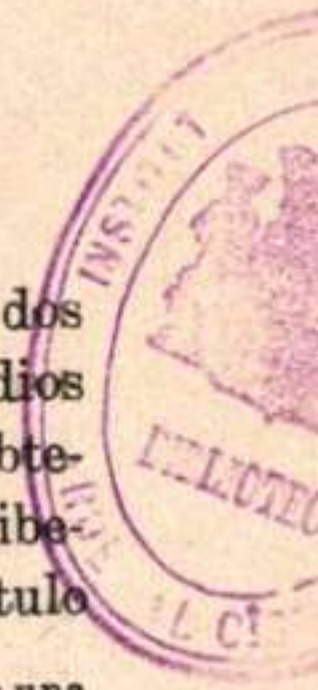
MATERIAS	6.º	5.º	4.º	3.º
Moral.....	»	»	1	1
Francés.....	3	3	3	4
Latín.....	7	7	6	6
Griego.....	»	»	3 fac. (1)	3 fac.
Lenguas vivas.....	5	5	5	5
Historia y Geografía.....	3	3	3	3
Cálculo.....	2	2	2	3
Ciencias Naturales.....	1	1	1	»
Dibujo.....	1	2	2	2
TOTAL DE HORAS POR SEMANA..	23	23	23	24 + 3 fac.

PRIMER CICLO.—DIVISIÓN B

	6.º	5.º	4.º	3.º
Francés.....	5	5	5	5
Escritura.....	1	1	»	»
Lenguas vivas.....	5	5	5	5
Moral.....	»	»	1	1
Historia y Geografía.....	3	3	3	3
Cálculo.....	4	4	5	4
Ciencias Naturales.....	2	2	2	3
Contabilidad.....	»	»	»	1
Dibujo.....	2	2	2	3
Horas por semana.....	22	22	23	25

A la terminación del segundo ciclo en cualquiera de las dos secciones los alumnos pueden obtener un certificado de estudios secundarios de primer grado, teniendo en cuenta las notas obtenidas por ellos en los cuatro años de estudios y según la deliberación de los profesores cuyos cursos hayan seguido. Este título

(1) Los que estudien griego son dispensados de dos horas de lenguas vivas y una hora de dibujo.



para los aspirantes al Bachillerato tiene la misma validez ante el Tribunal de exámenes que la libreta escolar para las condiciones de admisión ó no admisión. Para los alumnos que no se destinan á seguir el Bachillerato se proponía en el Decreto de 1902 el establecimiento de dos cursos especiales de ciencias aplicadas y lenguas vivas, según las necesidades de cada localidad y dando libertad á los Consejos académicos para la redacción de los programas.

El segundo ciclo comprende tres años y se distribuyen las materias de enseñanza en cuatro grupos, dejando libre elección á los alumnos respecto de cada uno. Estos grupos son: 1.º el latín combinado con el griego; 2.º el latín combinado con las lenguas vivas; 3.º el latín y las ciencias; y 4.º las ciencias y las lenguas vivas sin latín. Esta última sección podrán elegirla los alumnos de las dos secciones del primer grupo indistintamente.

SEGUNDO CICLO.—SECCIÓN A

	Clase de 2.º	Clase de 1.º
Francés.....	4	4
Latín.....	4	5
Griego.....	5	5
Historia.....	4	4
Geografía.....	1	1
Lenguas vivas.....	2	2
Matemáticas.....	2	4
Dibujo.....	2	2
	24	27 (1)

SEGUNDO CICLO.—SECCIÓN B
(LATÍN.—LENGUAS VIVAS)

	Clase de 2.º	Clase de 1.º
Francés.....	4	4
Latín.....	4	5 (a)
Historia.....	4	4
Geografía.....	1	1
Lenguas vivas.....	7	7
Matemáticas.....	2	4 (a)
Dibujo.....	2	2 (a)
Horas por semana.....	24	27

Para el latín, las matemáticas, el latín y el dibujo, se toman en cuenta dos horas facultativas por asignatura, con lo cual en

(1) Dos horas facultativas para matemáticas y dos para dibujo.

realidad el número de horas por semana, queda reducido á 21 horas.

SEGUNDO CICLO.—SECCIÓN C
(LATÍN.—CIENCIAS)

	Clase de 2.º	Clase de 1.º
Francés.....	4	4
Latín.....	4	3
Historia.....	2	2
Geografía.....	1	1
Lenguas vivas.....	2	2
Matemáticas.....	5	5
Ciencias Naturales.....	5	5
Dibujo.....	4	4
Horas por semana.....	27	26

SEGUNDO CICLO.—SECCIÓN D
(CIENCIAS.—LENGUAS VIVAS)

	Clase de 2.º	Clase de 1.º
Francés.....	4	4
Historia.....	2	2
Geografía.....	1	1
Lenguas vivas.....	7	7
Matemáticas.....	5	5
Ciencias Naturales.....	5	5
Dibujo.....	4	4
Núm. de horas por semana	28	28

Al terminar la clase de 1.º, es decir, el sexto curso de Bachillerato, los alumnos pueden examinarse de la primera parte del Bachillerato, en la sección que les corresponde. El tercer año del segundo ciclo, comprende la clase de Filosofía y la clase de Matemáticas con dos secciones cada una.

CLASE DE FILOSOFÍA

	Sección A.	Sección B.
Filosofía.....	8½	8½
Griego-Latín.....	4	2
Lenguas vivas.....	2	3
Historia y Geografía.....	3½	3½
Cosmografía.....	½	½
Matemáticas.....	2	2
Ciencias físicas y naturales.....	7	7
Dibujo.....	2	2
Horas por semana.....	29½	28½

Es preciso advertir que de estas horas en la sección A son cuatro facultativas para el latín-griego, dos para las lenguas vivas, dos para las matemáticas y dos para el dibujo, y en la sección B dos son facultativas para el latín, dos para las matemáticas y dos para el dibujo.

CLASE DE MATEMÁTICAS

	Sección A.	Sección B.
Filosofía.....	3	3
Lenguas vivas.....	2	3
Historia y Geografía.....	3½	3½
Matemáticas.....	8	8
Ciencias físico-naturales...	9	9
Dibujo.....	4	4
	29½	30½

Hay que advertir que en la sección A son facultativas dos horas de dibujo y en la sección B otras dos. Tanto para los alumnos de la cátedra de Filosofía, como para los de Matemáticas, son obligatorias además, doce conferencias de Higiene, de la misma manera que lo es la Geología en otras doce conferencias para las cuatro secciones de la clase de 2.º

B) ALEMANIA

Alemania señala con fecha memorable el Edicto imperial de 26 de Noviembre de 1900 donde se sientan las bases de los nuevos planes de enseñanza que entraron en vigor en 29 de Mayo de 1901. Ya la Conferencia de Junio de 1900 reconoció en uno de los temas en ella discutidos la necesidad de confiar á una Comisión compuesta de personas doctas, el encargo de redactar los nuevos planes de enseñanza. Alemania anticipándose en las reformas de la segunda enseñanza á Francia, pero haciéndolas también con un carácter nacional, tuvo la ventaja de cercenar á la acción del parlamentarismo los problemas educativos de la segunda enseñanza. Por el edicto imperial susodicho, que equiparaba los estudios del Gimnasio Real y de la Escuela Real superior á los del Gimnasio clásico, y que aspiraba á lograr una ma-

por concentración, á reglamentar los exámenes según un nuevo método de prueba y á organizar el trabajo casero del alumno, dándole un carácter subordinado á la labor en clase que debía tener un carácter principal, se evitaron ó procuraron evitar gran parte de los abusos tradicionales de la segunda enseñanza en Alemania: el *Überbürdung*, y el *Überspannung* sobrecargo ó atiborramiento mental, fruto del universalismo y el intelectualismo.

He aquí los planes desde entonces vigentes en los establecimientos prusianos, planes que difieren en tiempo, pero no por su contenido de los de otros estados alemanes y que por ser los que se refieren á más de la mitad del Imperio y haber dado la pauta para establecer los demás por regla general, son los que aquí bosquejaremos.

1.—GIMNASIOS

DISCIPLINAS OBLIGATORIAS	Primer año.	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	SUMA
Religión.....	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Alemán.....	3	2	3	2	2	3	3	3	3	24
Latín.....	8	8	8	8	8	7	7	7	7	68
Griego.....	0	0	0	6	6	6	6	6	6	36
Francés.....	0	0	4	2	2	3	3	3	3	20
Historia.....	1	1	2	2	2	2	3	3	3	19
Geografía.....	2	2	2	1	1	1	0	0	0	9
Matemáticas.....	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Escritura.....	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Dibujo.....	0	2	2	2	2	0	0	0	0	8
Gimnasia.....	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
Canto.....	2	2	2	3	2	2	2	2	2	18
HORAS POR SEMANA	30	30	34	35	35	35	35	35	35	304

Como materias electivas figuran el dibujo en los cuatro últimos años con dos horas semanales; la escritura con una hora semanal en el tercero y en el cuarto; el inglés con dos horas en los tres últimos años, y en algunos Gimnasios figura también como voluntario el italiano, el hebreo y la taquigrafía. Baviera en el conjunto del plan que también se desarrolla en nueve años, tiene cincuenta y ocho horas menos de trabajo; Sajonia dos y Württemberg diez y siete.

2.—ESCUELAS REALES SUPERIORES

DISCIPLINAS OBLIGATORIAS	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	Suma total.
Religión.....	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Alemán.....	4	3	4	3	3	3	4	4	4	32
Francés.....	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47
Inglés.....	0	0	0	5	4	4	4	4	4	25
Historia.....	1	1	3	2	2	2	3	3	3	20
Geografía.....	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14
Matemáticas.....	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47
Ciencias Naturales	2	2	2	2	4	6	6	6	6	36
Escritura.....	2	2	2	(1)	(1)	0	0	0	0	6
Dibujo.....	0	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Gimnasia.....	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
Canto.....	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Dibujo lineal.....	0	0	0	0	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(10)
HORAS DE CLASE POR SEMANA....	30	30	34	35	35	35	36	36	36	307

Por lo que respecta á las Escuelas reales superiores, casi se equiparan en número de horas para el desarrollo total del plan Prusia, Sajonia, Baviera y Württemberg.

3.—GIMNASIOS REALES

DISCIPLINAS OBLIGATORIAS	1.º	2.º			5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	Suma total.
Religión.....	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Alemán.....	3	2	3	3	3	3	3	3	3	26
Latín.....	8	8	7	5	5	4	4	4	4	49
Francés.....	0	0	5	4	4	4	4	4	4	29
Inglés.....	0	0	0	3	3	3	3	3	3	18
Griego.....	1	1	2	2	2	2	3	3	3	19
Geografía.....	2	2	2	2	2	1	0	0	0	11
Matemáticas.....	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42
Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	4	5	5	5	29
Escritura.....	2	2	1	0	0	0	0	0	0	4
Dibujo.....	0	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Gimnasia.....	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
Canto.....	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Dibujo lineal.....	0	0	0	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(10)
NÚMERO DE HORAS POR SEMANA....	30	30	30	34	35	35	36	36	36	307

Es preciso advertir que las reformas educativas de Alemania en la segunda enseñanza datan del último tercio del siglo XIX.

En 1873 el ministro prusiano Falck reunió una conferencia con el fin de discutir la conveniencia de establecer organismos de enseñanza secundaria, del tipo de la escuela reformada de Francfort y de Altona. El movimiento partió de Altona. En 1889 se fundó en Verein con el fin de propagar la idea de los Gimnasios reformados. Campeones de ella fueron el Dr. Federico Lange, Peters y Lenz. En 1892 se hizo en Francfort un ensayo más amplio, basado en el plan del Gimnasio de Altona. Convienen el sistema de Altona y el de Francfort en comenzar por las lenguas vivas y terminar por el latín y el griego. Según el profesor Knabe ambos comienzan con el francés en el primer año y con latín en el cuarto; pero el sistema de Altona introduce ya en el tercer año la enseñanza del inglés, mientras que el sistema de Francfort lo aplaza hasta el 6.º Este último sistema no se concreta á los Gimnasios reales superiores, sino que se hace extensivo al Gimnasio, comenzando en ellos el estudio del griego en el sexto año. Es decir, que el sistema de Francfort procura dar á la enseñanza de los idiomas una graduación sucesiva, mientras que el sistema de Altona los conserva en forma de enseñanza paralela ó simultánea. No es aún muy considerable el número de Gimnasios y Gimnasios reales reformados, pues representa un 20 por 100 del número total de ellos según Knabe. Es de advertir también que entre los defensores acérrimos del Gimnasio clásico encuentra ruda oposición esta campaña reformista. Paulsen no se declara partidario de ella; Pablo Cauer y Oscar Jäger luchan por defender los fueros del Gimnasio clásico y Reinhard se declara partidario decidido de la reforma, que el Edicto imperial de Noviembre, ya citado, admite con reservas. Es, pues, este un problema que está aún sobre el tapete y que sólo puede recibir soluciones del campo de la Pedagogía experimental la cual ha de decidir si las lenguas vivas han de preceder á las lenguas muertas ó no y si es conveniente ó perjudicial simultanear el estudio de las lenguas. El sistema reformado de Francfort sufre modificaciones en los Gimnasios de Osnabrück y Geestmünde, que comienzan el estudio de las lenguas vivas por el inglés, teniendo en cuenta que la población escolar de estos centros es eminentemente obrera é industrial. Pequeñas modificaciones al plan del sistema de Francfort representan el plan de estudios de Ha-

nover y el del Liceo francés de Berlín. Sobre este punto es de tener en cuenta la obra de Lierman, *Reformschule nach Frankfurter und Altonaer System*, Berlín 1903.

C) SUIZA

No hemos de exponer la variadísima legislación cantonal en materia de segunda enseñanza fijándonos tan solo en la del cantón de Zurich y de Ginebra que pueden servir de pauta para juzgar los demás. El Gimnasio cantonal de Zurich, que he visitado en este año (1) durante el mes de Septiembre, así como durante el de Agosto visité los de Berlín, previa autorización del Ministro de Instrucción Pública de Prusia, está dividido en dos secciones una literaria y otra real. Los alumnos entran en el Gimnasio á los doce años. El plan se distribuye en siete cursos. Las asignaturas son poco más ó menos las mismas que en los Gimnasios alemanes: alemán, latín, griego, francés, historia y Geografía, ciencias naturales, matemáticas, canto, caligrafía, dibujo y gimnasia. La enseñanza del francés y del griego comienza en el tercer año, acercándose un poco al sistema reformado de Francfort. Existen además asignaturas elegibles como la religión, el hebreo, el italiano y la estenografía. El fin educativo es proporcionar los conocimientos y disposiciones necesarias para ingresar en la Universidad, dar hábitos de pensamiento y de juicio lógico al alumno y disponerle á trabajar por cuenta propia; hacerle comprender los fundamentos y factores que han producido la cultura antigua y que intervienen en la cultura y en la vida epiritual moderna y despertar el interés por los fines ideales de la sociedad; y educar al alumno para una concepción de la vida, basada en la conciencia del deber é influir sobre todo en la formación de un carácter. El número de horas por semana para cada grupo varía entre 31 y 34.

El Gimnasio real prepara al alumno para las lenguas vivas, las ciencias naturales y las matemáticas. Da por consiguiente más extensión á las matemáticas, introduce los trabajos prácticos de Física y de Química, sustituye el griego por el inglés á partir del cuarto curso inclusive é introduce entre las clases facultativas la teneduría de libros.

(1) 1913.

El Colegio de Ginebra, fundado por Calvino en 1559 y restaurado en 1888 comprende dos ciclos uno inferior distribuido en tres años. y otro superior distribuido en cuatro. La edad de admisión es á los doce. Las asignaturas en el primer ciclo son: francés, latín, alemán, geografía é historia, nociones de Instrucción cívica, aritmética, elementos de ciencias físicas y naturales, dibujo, caligrafía, canto y gimnasia. Esta división inferior da acceso á todas las secciones del Colegio superior y á la Escuela de Comercio.

La división superior ó Gimnasio está subdividida en cuatro secciones: clásica, real, pedagógica y técnica. Son asignaturas obligatorias para todas las secciones: Lengua y literatura francesa; Lengua y literatura alemana, Geografía y Cosmografía, Historia, Matemáticas, Ciencias físicas y naturales, elementos de Psicología, nociones de Derecho y Economía, Dibujo y Gimnástica. Las asignaturas especiales son: para la sección clásica la lengua y literatura latina y la lengua y literatura griega; para la sección real, el latín, el inglés y la contabilidad; para la acción pedagógica los cursos normales y la contabilidad, y para la sección técnica, el Dibujo, la Geometría descriptiva, las matemáticas y la contabilidad.

D) PUEBLOS ANGLO SAJONES

a).—INGLATERRA.

La segunda enseñanza en Inglaterra, no obedece como en los demás países cultos á un plan previamente fijado por el Gobierno. El *Board of Education* en 1905 dictó reglas relativas al régimen de la segunda enseñanza que tienen en cuenta las disposiciones publicadas en 1903 respecto á la distinción entre las escuelas de segunda enseñanza propiamente dichas y los Institutos técnicos. Según el criterio del Departamento de Educación, tiene carácter de educación superior secundaria toda educación física, intelectual y moral hasta los diez y seis años ó más de edad, dada en cursos completos y de más amplitud que los de las escuelas elementales. Las bases generales de todo plan educativo según el Departamento de educación deben ser las siguientes: 1.ª La educación debe ser general teniendo en cuenta todas las energías educa-

tivas del individuo y todas las ramas del conocimiento. La especialización sólo debe tener lugar después de que se cerró el ciclo de la educación general, que capacita al individuo para el uso normal de sus facultades, para formarse por sí un concepto del mundo y de la vida basado en los criterios de la ciencia y de la experiencia que le da plena posesión de su propio lenguaje y su propio pensamiento y que le doten de cierta habilidad para dedicarse á los negocios; 2.ª la instrucción debe ser completa y no meramente superficial. Debe haber diferentes tipos de educación secundaria, según la edad, la posición económica y social del alumno, y el fin ulterior educativo que él persigue. No puede considerarse como completa una educación secundaria, que por lo menos no termine á los quince años. Puede empezar á los ocho ó nueve; pero lo general es que empiece á los doce ó trece para terminar á los diez y ocho ó diez y nueve ó antes, es decir, á los diez y seis y diez y siete. Entre los doce y trece por regla general y entre los diez y seis y diez y siete puede considerarse incluido el período escolar más adecuado para desarrollar de una manera sistemática y completa un plan de segunda enseñanza; 3.º, la instrucción debe ser graduada y distribuída en varias ramas, porque de otro modo su valor y sus resultados serían escasos. De Garmo en sus "*Principles of Secondary Education*" cita el plan propuesto por la Sociedad de Educación de Sheffield y redactado por Sadler. Según este plan, que es completo para la primera y la segunda enseñanza, la escuela infantil comprende dos años, desde los cinco á los siete. Desde los siete á los catorce se desarrolla el plan de la escuela pública elemental; desde los catorce á los diez y seis se diversifica la enseñanza en cuatro secciones: a) *Evening continuation Classes*; b) *Evening Classes for Artisans*; c) *Evening* (nocturnos), clases en la *Escuela Central Superior*, y d) las *Escuelas técnicas municipales de Arte*, cuyos alumnos, los de la sección anterior, cuatrifurcan ó para la escuela técnica ó para la escuela técnica municipal ó para la escuela profesional y de trabajos domésticos ó para las clases nocturnas del Colegio universitario, exigiéndose para entrar en él la edad de diez y siete años. Este es el plan de educación secundaria que los alemanes llaman de *Fortbildung* y *Mittlere Fachschule*, es decir, educación técnica secun-

daria de carácter popular. El otro plan propuesto por la Asociación de Sheffield, parte, para la segunda enseñanza, de los doce años. La segunda enseñanza comienza ó con un carácter técnico y profesional hasta los diez y seis años en la Escuela Central Superior (negocios, profesorado primario, departamento técnico ó comercial del Colegio Universitario), ó con carácter preparatorio para la Universidad en la Escuela Superior de niñas de Sheffield, ó en la Escuela secundaria de niños, ó en Escuelas privadas de la misma eficiencia, hasta los diez y siete y diez y ocho años con el carácter de enseñanza preparatoria para la Universidad. Pero en Inglaterra, las Instituciones privadas de segunda enseñanza son admirables por su originalidad, su riqueza y el carácter práctico que dan á su educación, siendo en la organización del plan de estudios completamente libres. Los Colegios de Eton, Malborough y otros muchos son notables en Inglaterra, habiendo llamado el primero la atención de Emerson cuando visitó este país. Inglaterra realiza en la práctica de la educación lo que aconseja Paulsen, respecto á todo plan de enseñanza, cuyo ideal sería no ser un casillero burocrático de la ciencia y de la educación para tabicular en él los alumnos como las abejas en un panal de miel, sino una organización libre, espontánea y real del trabajo, según las leyes fundamentales del mismo y la psicología del educando. Pero esto supone gran cultura é indiscutible personalidad en el maestro, que es el primer factor para la ejecución de todo plan.

b).—NORTE-AMÉRICA.

Norte-América, como Inglaterra, se distingue por la gran variedad de tipos de educación secundaria. Teniendo en cuenta esta enorme libertad, que no en pocos casos degeneró en anarquía, y merced á la sugestión más ó menos visible de Alemania, el *Comité of Ten* (Comisión de los 10) se constituyó para estudiar, entre otras cosas, la formación de un plan de educación de carácter uniforme y aplicable á los diferentes estados de la Confederación. El *Comité de los diez* propuso un plan en el cual la educación secundaria se articula con la de primeras letras. El grado elemental comprende desde los seis hasta los diez años. La escuela primaria y de Gramática, desde los diez á los catorce. Y

la escuela secundaria y la Academia, desde los catorce á los diez y ocho. El *Comité de los diez* hace, pues, entroncar la primera enseñanza con la segunda, empezando los alumnos á atenerse al plan de estudios propuesto á los diez años. Por lo tanto, este plan se desarrolla entre los diez y los diez y ocho años en dos secciones de cuatro años, una elemental y otra superior. Comienza la enseñanza á los diez años con el inglés, las lenguas vivas, la geografía, la historia, las ciencias naturales y las matemáticas. El latín se comienza á cursar á los catorce años y el griego á los quince. Se sigue, pues, el plan reformista de Francfort. El número de disciplinas á estudiar son nueve: latín, griego, inglés, lenguas vivas, matemáticas, física y química, Historia Natural, Geografía é Historia, las cuales se diversifican en múltiples asignaturas. El Comité no propone un tipo único de educación secundaria, sino que el plan se integra con estas formas de educación secundaria: 1.ª, clásica (tres lenguas vivas y una moderna); 2.ª, latín-ciencias (dos lenguas vivas y una moderna); 3.ª, lenguas modernas (dos lenguas vivas), y 4.ª, inglés (una lengua viva, antigua ó moderna). Es visible la relación que tiene esta forma de distribuir el bachillerato con la que hemos señalado al tratar de la segunda enseñanza en Francia. De este punto se ocupó Compayrè en la *Educational Review*-Febrero 1903.

El plan de la Escuela Superior, de San Luis, comprende una sección científica, una sección clásica, una sección general y una sección técnica, distribuídas en cuatro años. La segunda etapa de la educación secundaria comprende también los cursos del Colegio clásico, los del Colegio científico, y el Colegio preparatorio para maestros distribuído también en otros cuatro años. Hay, además, el grupo de Tecnología que comprende igualmente cuatro años.

Los programas de las Escuelas Superiores de Boston comprenden asignaturas obligatorias y asignaturas de elección, y se distribuyen también en un ciclo de cuatro años.

Las Escuelas Superiores de Chicago comprenden también un *currículum* de cuatro años; emplean el sistema simultáneo para la enseñanza de las lenguas, y tienen el carácter del Gimnasio Real alemán. El tipo de las Escuelas Superiores de Nueva-York es parecido. El número de horas por semana varía entre veinte,

veinticinco y treinta. En todas las Escuelas anteriormente enumeradas se cursa el español. Y es de advertir que, cuando españoles y sud-americanos estudiemos con igual ahinco el inglés, habrá desaparecido el intermediario natural y oneroso para nuestras respectivas culturas, que es Francia, y concretando más, París. Además, hay que tener en cuenta, tratándose de instituciones de educación secundaria, el *Colegio americano*, que es un intermediario entre la escuela secundaria y la Universidad, y en el cual la educación que se desarrolla desde los diez y seis á los veinte años, por regla general, comprende, con otra extensión, con otros métodos y con otro carácter, las mismas asignaturas que la educación secundaria propiamente dicha. Pero el Colegio americano, institución que tanto sugestiona á los alemanes, entre los cuales no hay que olvidar á Paulsen y á Rein, entusiastas admiradores de ella, tiene principalmente un valor educativo y es el que prepara el tránsito del régimen de la autoridad de la escuela secundaria al de la plena libertad en la Universidad. Los alemanes se han decidido por implantarlo en alguno de sus establecimientos para los *Primaner*. (1)

III

BOSQUEJO DE UN PLAN DE ESTUDIOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA

No hemos de entrar en detalles minuciosos ni en largas disquisiciones después de lo ya indicado, debiendo insistir, aun á trueque de pasar por pesados, en la necesidad y conveniencia de nombrar una Comisión pedagógica encargada de darle forma, Comisión que debe estar formada por profesionales nacionales y extranjeros, que, además, de la práctica de la profesión, hayan demostrado de algún modo que poseen la ciencia de la educación. Así se ha hecho en todas partes y así debiera hacerse aquí, procurando buscar aquellas personas que sean más aptas para cumplir su cometido, cosa que no es imposible, para un Ministro celoso de su misión y bien documentado ó asesorado por el Consejo de Instrucción pública, una de cuyas secciones no tiene precisamente otra tarea que la de codificar lo legislado y preparar labor legisla-

(1) *Bewegungsfreiheit*.

tiva. Agrupando en torno á la susodicha sección del Consejo personas de capacidad y mérito probado, en pocos meses se podría cosechar el plan apetecido. Nosotros, por nuestra parte, inspirados en un santo fervor profesional, queremos aportar á esta magna obra nacional nuestro concurso, valga mucho, valga poco ó no valga nada, convencidos de que después de los enormes sacrificios que esta labor representa la intención no pudo ser más sana, y el único móvil el imperativo del deber. En este sentido vamos á dar unas breves indicaciones en relación con lo anteriormente expuesto, fijándonos con más amplitud en otro capítulo en la formación del personal, cosa que estimamos más importante aún que el plan, y que es el eje en torno al cual gira la realización de todo el plan de estudios.

A nuestro modo de ver, creemos que hay que comenzar por concentrar la enseñanza, reduciéndola á catorce asignaturas de las treinta que tiene el plan actual. Estas asignaturas debieran ser las siguientes: Religión, Latín, Griego, Hebreo ó Arabe (lenguas muertas); Castellano, Francés, Inglés, Alemán ó Italiano (lenguas vivas); Historia, Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía, Dibujo, Caligrafía con Mecanografía y Taquígrafía, Música y Canto; y Gimnasia, con Trabajo manual y Juegos escolares. Estas asignaturas se cursarían en siete años, desde los doce hasta los diez y nueve inclusive, suprimiendo para ello los cursos preparatorios de Universidad y refundiendo los cursos especiales del Doctorado en el período de la Licenciatura, pues en ninguna Universidad de la Europa culta se exigen cursos especiales para el período del Doctorado; antes bien, á lo que se tiende hoy en Europa es á suprimir la Licenciatura, como han hecho las Universidades alemanas. El número de horas semanales debería oscilar entre veinticinco y treinta, y término medio veintiocho para todos los cursos. Las siete clases se distribuirían en tres secciones: una preparatoria, de dos años; otra intermedia de tres, y otra complementaria de dos. El Bachillerato se concedería á la edad de diez y nueve años, como *mínimum*, siendo nulo todo grado verificado con anterioridad, y prohibiendo el cursar por enseñanza libre á alumnos que no pasasen de dicha edad. En el plan por nosotros propuesto se concedería más amplitud á la enseñanza del latín, del castellano,

de la Geografía y de la Historia patria y de la Religión, por ser estos factores indispensables para formar una concepción clara y exacta de nuestra cultura nacional. En estas asignaturas se procuraría revelar el valor eminentemente educativo que poseen para el fomento de la cultura cívica y la significación nacional de la misma en nuestros Institutos.

Lo mismo decimos respecto á la enseñanza de las Matemáticas, las Ciencias Naturales y el Dibujo, como medio de hacer arraigar en España el espíritu de investigación, que hoy es mera planta, rara ó exótica. La enseñanza del Dibujo debiera alternar con la de la escultura y con las nociones históricas del arte, y procurar de que el Dibujo tuviese en todos los grupos un carácter adecuado al tipo de Instituto (general ó técnico) elegido por el alumno.

La Música y el Canto coral deben ser obligatorios, á no haber prescripción médica que lo impida.

En la enseñanza de las lenguas muertas, el alumno podrá elegir entre el griego, el hebreo ó el árabe, que deben comprender, por lo menos, tres cursos. El latín será obligatorio para todos los alumnos del Instituto general.

En la enseñanza de las lenguas vivas, el francés ó el italiano tendrán carácter obligatorio, además del castellano. El inglés ó el alemán lo tendrán para aquellos alumnos que, perteneciendo al Instituto general, no sigan las enseñanzas de la sección propiamente clásica. Es decir, que el inglés ó el alemán podrán sustituir al griego, al hebreo ó al árabe, según la orientación profesional que elija el candidato. En la enseñanza de las lenguas se atenderá predominantemente á la lengua y á la literatura, y de un modo secundario á la Gramática. Tanto el estudio de las lenguas vivas como el de las lenguas muertas, ha de servir para revelar al alumno el contenido y el valor espiritual de su cultura respectiva, y no la mera forma. En la enseñanza de las lenguas debe emplearse, á mi ver, el sistema *sucesivo*, restringiendo el simultáneo al de las lenguas afines (francés-español, italiano-español, latín-español). Es decir, que nos decidimos por el sistema reformista del Gimnasio y del Real Gimnasio alemán, seguido en Altona y Francfort, con aquellas adaptaciones especiales á nuestra cultura. Todos los alumnos que

estudien la enseñanza técnica cursarán, además del español, tres lenguas vivas, siendo obligatorio el inglés y el alemán y pudiendo elegirse entre el francés y el italiano.

La gimnasia y los ejercicios y juegos escolares, en una palabra, el conjunto de elementos que contribuyen al desarrollo de la educación física, tendrán más amplitud y figurarán como obligatorios en todos los cursos.

La enseñanza de la caligrafía se complementará con la mecanografía y la taquigrafía, restringiéndola á los primeros cursos. La mecanografía y taquigrafía serán voluntarias.

La Agricultura y la Técnica agrícola se suprimirá; figurando la tecnología industrial en el plan de enseñanzas del Instituto técnico.

La enseñanza de la Filosofía tendrá lugar en el tercer período del Bachillerato, predominando la enseñanza de la Lógica formal, de la Teoría del conocimiento, la Historia, de la Filosofía y la Estética, en el Instituto general, y de la Psicología, Filosofía de la Naturaleza y Metodología científica, en el Instituto técnico. La enseñanza de la Moral será obligatoria para los dos Institutos, y tendrá un carácter eminentemente práctico.

Al lado de los Institutos generales y de los Institutos técnicos, deberán existir escuelas preparatorias graduadas, con los programas adecuados á la enseñanza primaria superior. Estas escuelas, que desempeñarán el mismo papel que la Escuela media en Alemania (*Mittlere-Schule*), constarán de cuatro cursos ó de seis, y tendrán por objeto dar á los alumnos, desde los ocho á los catorce años, ó desde los seis á los doce, las enseñanzas indispensables para el ingreso en el Instituto. En estas escuelas, de los diez á los doce años podrá empezarse la enseñanza del italiano, del francés ó del alemán alternando con el español, pero con carácter eminentemente práctico.

Desde los doce á los catorce años, que será el primer período del Bachillerato, alternarán en un *pensum* de veinticinco á treinta horas por semana las enseñanzas de la Religión, Lengua española, lectura y escritura, las matemáticas elementales, las ciencias naturales, la Geografía, la Historia, una lengua viva, el Dibujo, el Canto y la Gimnasia. Para pasar á la sección intermedia, los alumnos sufrirán un examen.

Desde los catorce á los diez y siete, las asignaturas serán las enumeradas al comienzo de este párrafo, en número de catorce. En esta sección intermedia, los alumnos del Bachillerato escogerán entre el Instituto clásico ó general y el Instituto técnico ó científico. El Instituto general comprenderá una sección clásica y otra general, propiamente dicha. Los técnicos comprenderán una sección predominantemente científica y otra predominantemente técnica, y otra científico-técnica. Los dos primeros años de la sección preparatoria podrán cursarse en todos los Institutos; pero las secciones de cultura general y de cultura técnica conviene cursarlas en establecimientos distintos, obedeciendo al principio de la división del trabajo y para dar un carácter de unidad de formación educativa al alumno. La distinción que establecemos entre cultura general y cultura clásica, obedece al predominio de las lenguas muertas (griego, hebreo ó árabe) y al de sus literaturas é historia de la cultura respectiva, ó al de las lenguas neolatinas, las lenguas germánicas con su historia y literatura respectiva. El *pensum* de religión, dibujo, geografía, ciencias matemáticas, ciencias naturales, lengua castellana, etc., será igual para las dos secciones del Instituto general.

Respecto al Instituto técnico, ya hemos indicado las enseñanzas predominantes que han de tener y cómo debe ponerse en conexión su estudio con el de las lenguas vivas. Al fin de esta etapa, los alumnos sufrirán un examen que determinará si están en condiciones de pasar á los cursos complementarios, ó á ciertas carreras profesionales, como de maestro superior, carrera de Comercio, Aduanas, Correos y otras.

Todos aquellos alumnos que se orienten para el aprendizaje de una profesión y no para la Universidad, las Escuelas especiales y las Academias militares, recibirán un certificado que dé validez á los estudios comunes con los primeros cursos de aquellas carreras profesionales ó profesiones técnicas que elijan. Los demás continuarán durante un año, dos ó tres la preparación para la enseñanza superior. Así, pues, la sección intermedia capacitará: 1.º, para ingresar en las escuelas profesionales, sean técnicas ó no; 2.º, para la burocracia; 3.º, para ciertas escuelas militares. El tercer ciclo ó etapa comprenderá, como anteriormente indi-



camos, uno, dos ó tres años, y capacitará para adquirir el título de Bachiller para el ingreso en la Universidad y en las Escuelas de enseñanza Superior. Las enseñanzas en esta etapa complementaria corresponderán á las del período anterior para cada alumno en cada establecimiento. Se dejará en ellas margen suficiente al alumno para que trabaje en materias de elección y agrado, desarrollando una actividad eminentemente personal. Se le otorgará también más libertad en el régimen educativo y se procurará á todo trance que no descuide la educación física y la educación social, que debe seguir teniendo carácter riguroso.

En todas las secciones y en todos los cursos este plan se desarrollará de un modo eminentemente cíclico ó genético, en correspondencia con la evolución psico-física del alumno, paralelamente á su edad. Se procurará también ajustar este plan á las bases indicadas en el comienzo de este capítulo, no olvidando que la instrucción sólo constituye un capítulo, y no el más importante, de la educación y de la cultura del niño, del adolescente y del joven.

Por considerarlo nosotros así, hemos fijado principalmente nuestra atención en la formación futura del personal docente y en la reforma del personal actual. A ella se consagra el capítulo siguiente de nuestro trabajo, que titularemos "El Instituto Normal".

CAPITULO III

EL INSTITUTO NORMAL

I

SU CONCEPTO, SUS PRECEDENTES EN OTROS PAÍSES. CRÍTICA

El Instituto Normal debe ser un centro docente, donde á la par que se eduque y enseñe á la adolescencia española, según aquellas bases, principios y resultados logrados por la pedagogía experimental sobre el niño y el adolescente como elementos educativos considerados, se procure formar al mismo tiempo el personal docente de nuestra segunda enseñanza, impregnando su espíritu de un espíritu profesional, adiestrándolo en la técnica de la enseñanza y haciendo germinar en su personalidad el espíritu corporativo y los ideales de la misión docente considerada como verdadero apostolado de cultura y educación física, intelectual, moral, estética y técnica.

La necesidad de este Centro se deja sentir, no sólo porque las oposiciones se pueden declarar en bancarrota, porque nada dicen respecto á la laboriosidad, moralidad, vocación científica y competencia técnica del futuro profesor, prestándose además propicias para que audaces charlatanes con ocultos colaboradores fascinen á un tribunal ingenuo y á un público por cauto, sinó también porque necesitada como está la educación de la adolescencia y del último período de la niñez de grandes y radicales reformas, éstas sólo pueden lograrse por un *procedimiento cul-*

tural, es decir, depositando su *germen* en un ambiente adecuado, poniendo al cuidado del mismo hábiles y experimentados maestros, á fin de que ellos puedan formar el plantel de los futuros profesores, el cuadro de las futuras enseñanzas y proporcionen el patrón, la norma, el modelo pedagógico de nuestros futuros centros de educación secundaria. Por eso llamamos al Instituto, que debe servir de base á toda reforma de la segunda enseñanza, *Instituto Normal*: normal por sus enseñanzas para los que enseñan hoy; normal por su técnica pedagógica para los que enseñarán mañana; normal por la función que en él ejercen los verdaderos modelos, que el profesorado formado ayer nos puede proporcionar para constituir por selección un verdadero cuerpo docente para los futuros maestros y para adolescentes hábilmente escogidos, como materia de educación experimental. Sólo creemos en las reformas hechas así, con este método objetivo, realista, selectivo, que debe tender á inspirar las reformas de la enseñanza superior y de la enseñanza profesional. Las reformas hechas desde la *Gaceta* no trascienden nunca á la realidad. Un espíritu rectamente inspirado en la sincera intención de hacer reformas que perduren, debe pensar más en la realidad y menos en la *Gaceta*. A ésta sólo debe trascender el eco de la necesidad vivamente sentida; en ella sólo deben traducirse las fuertes pulsaciones del organismo colectivo, que ha de encontrar en sus columnas el manómetro regulador de la máquina que marcha por sí misma, y la vía sabiamente trazada para marchar sin cansera. El gobernante moderno ha de ver con los ojos, sentir con el corazón y adivinar con la mente las ansias, las tendencias, las necesidades colectivas, plasmándolas en el molde de la nacionalidad, del genio de la raza, no en sus personales convicciones ó en sus doctrinarismos. Y eso es lo que constituye la táctica experimental de la acción gubernativa. Por eso toda reforma ó transformación de una institución social ó jurídica que en este criterio se inspire, tiene que ser viable por fuerza. Y á él sólo pueden amoldarse aquellos espíritus que, suficientemente impregnados de tolerancia, aspiran á que su obra espiritual tenga un carácter creador y fecundo, que son las notas que inspira la paternidad verdadera.

Pero si las reformas hechas desde la *Gaceta* sin preocuparse de

su implantación son meras superfetaciones sobre la realidad, que á lo sumo la falsean ó tiranizan, pero que de ningún modo impiden que marche por donde quiere ir, que es por donde debe, las transplantaciones de instituciones pedagógicas exóticas, ó hay que cultivarlas como si fuesen sarmientos andaluces en una huerta belga, cueste lo que cueste el cultivo y valga lo que valga el fruto, ó de lo contrario perecen, porque no hay que olvidar que también en los productos de la vida espiritual hay una flora y una fauna. Por eso es peligrosa la imitación de lo extraño, sin antes conocer concienzudamente lo que es y debe ser lo propio. No queda más remedio que traer el germen y hacer aquí, con paciencia, una fermentación, un cultivo. Así como los franceses para tener buenas razas merinas se las llevaron de España y los sudamericanos de Inglaterra y Australia, nosotros para tener buenas instituciones pedagógicas debemos buscarlas donde sean mejores. Y así como el árbol se conoce por los frutos que da, las instituciones pedagógicas para los adolescentes se conocen por el nivel de cultura social y personal que la mesocracia, la aristocracia y el pueblo en dichos centros docentes recibe. Y el germen, es el espíritu de las instituciones exóticas adaptado por maestros extraños á nuestras instituciones necesitadas de reforma. A veces, la historia de la solución de un problema en un país extraño sirve de clave para resolver en el propio uno semejante. En Alemania, por ejemplo, la Reforma de Schultze, inspirada en el intelectualismo de Hegel, para los Gimnasios, fué sustituida por el realismo de Herbart, que fundó el Königsberg, un Gimnasio para la formación del profesorado de segunda enseñanza; y este es el sistema que con ligeras variantes se sigue aún en Alemania, donde no parecen haberse olvidado aquellas sabias palabras de Aristóteles, que ya decía que el herrero sólo se hace maestro en herrería machacando hierro, pero á condición de que sea maestro también el que se lo enseñe á forjar. Las mismas vicisitudes ha corrido la formación del profesorado de segunda enseñanza en Austria-Hungría, donde según W. Jerusalem están dando admirables resultados las instituciones para la formación de profesores en Praga y Budapest. El tipo que tiende á prevalecer es el del "Seminario" alemán, pero del Seminario que no es precisamente el de investigación sobre la cien-

cia pedagógica en la Universidad, sino que tiene un criterio más amplio, todo el que exige una formación profesional y técnica completa del futuro profesor. A este fin responden las Escuelas Normales para profesores de segunda enseñanza adscritas á la Universidad y establecidas en Budapest y Kolozsvár; al lado de estas Escuelas Normales hay que citar el Colegio Eotvos, que lleva el nombre del ministro que lo proyectó. A estas Escuelas Normales están adjuntos Gimnasios prácticos, organizados según el sistema pedagógico alemán de Stoy y Ziller.

Francia forma su personal secundario en parte en la Escuela Normal Superior, hoy agregada á la Universidad, y en parte se vale, como nosotros, del sistema de la "agregación", que es una oposición á la francesa, donde á lo sumo se aprecia (cuando se aprecia) el valor intelectual y la erudición del candidato, y nada más. El candidato aprende á enseñar á expensas del alumno, haciendo en sus espíritus más daño que el médico, sin experiencia clínica, hace en su clientela. De esto ya se quejó Lavissee en el informe que dió sobre la reforma de la segunda enseñanza, ante la Comisión parlamentaria de 1899, presidida por Mr. Ribot. Dice el profesor Lavissee, respecto de Francia, "que hay necesidad de resolverse á instituir una educación profesional de los futuros profesores. Esta educación no existe. Llega uno á ser profesor por el hecho de ser Licenciado ó Agregado, y se puede ser Licenciado ó Agregado y ser incapaz de dar una buena enseñanza". Nada es más urgente, pues, á mi modo de ver, que instituir una preparación para el profesorado. Hay que estudiar el procedimiento y los medios. Los medios propuestos por Lavissee para remediar el mal, son la institución de pensiones para los agregados, obligándoles á seguir durante un año en una Universidad cursos de Pedagogía, Historia de la Educación y Sistemas actuales de Educación en los diferentes países. Los agregados, según el sistema propuesto por Lavissee, deberían asistir también una ó dos veces por semana á un Liceo, durante todo un curso, para aprender la técnica de la enseñanza. Las aspiraciones de Lavissee se han realizado, en parte, al meter á la Escuela Normal Superior dentro de la órbita de la Universidad; pero el sistema de la agregación francesa sigue resintiéndose de sus defectos capitales, que son los de nuestras oposiciones: *verbalis-*

mo, memorismo, eruditismo é intelectualismo, aparte de otros defectos de índole moral.

Entre las conclusiones adoptadas por la Comisión parlamentaria, presidida por Mr. Ribot, figuran las relativas á la aptitud de los profesores. Es sobre todo importante la 17, que dice así: “Los futuros agregados estarán sujetos, como todos los aspirantes al profesorado, antes y después del Concurso de agregación, á permanecer en calidad de residentes en un Liceo establecido en el centro de un Distrito Universitario. El título de agregado sólo podrá serles concedido si obtienen, después del año de residencia, un certificado de aptitud profesional”. Es también importante la conclusión 21, que reza así: “1.º La Escuela Normal Superior será organizada de tal modo, que no sea meramente una escuela de estudios superiores, sino también un verdadero Instituto pedagógico”. Quien haya seguido paralelamente el proceso de esta reforma, verá la gran influencia que en ella ejerció Alemania á través de los parlamentarios franceses, que se encontraron con instituciones, como las que después veremos, que no podían menos de imitar. La misma reforma del Bachillerato, llevada á cabo, es una pálida imitación de lo hecho por Alemania, cuyo plan es más sencillo, cuya organización es más varia, y cuyas instituciones pedagógicas están más inspiradas en la realidad de la vida y en el principio de la división del trabajo.

Ya Víctor Cousin, que había ido á Alemania á inspirarse en la Filosofía de Hegel, al ser ministro de Instrucción pública en Francia, hizo algo parecido en la reforma de la enseñanza á lo que había hecho Schultze con las reformas de los Gimnasios primarios. El dió una singular importancia al sistema de la agregación, y, sobre todo, trató de secularizar la segunda enseñanza emancipándola del Congregacionismo, que en Francia, como en España, ejercía un gran influjo en la educación de la adolescencia. El sistema propuesto por Lavissee, tímido remedo del procedimiento alemán, no dará seguramente los resultados que son de esperar. La formación profesional del profesorado de segunda enseñanza, si ha de ser sólida, perfecta y adecuada, ha de hacerse por individuos que ejerzan esa profesión. De otro modo, siempre ejercerá la Universidad una influencia más ó me-

nos depresiva con su tutela educativa, aparte de que se distraerá de sus principales fines, que son el de la investigación en la ciencia y el de la formación del carácter del individuo en esa época, que no es precisamente la de la preparación genuinamente profesional, porque el profesor de Universidad, si ha de ser un profesional, dejará de ser un investigador.

Norte-América, que es la nación que con más solicitud ha puesto empeño en seguir las orientaciones pedagógicas de Alemania, constituyó, en 1892, una asociación educativa de carácter nacional comunmente conocida con el nombre de *Committee of Ten*, que ejerció una gran influencia en la transformación de la segunda enseñanza. Presidida esta asociación por el presidente de la Universidad de Harvard, que es una de las más notables de Norte-América, y constituida por las personas más enteradas en materias pedagógicas, empezó á mirar la segunda enseñanza con un criterio puramente educativo. Inspirándose en estas orientaciones, el *Committee of fifteen* relativo á la educación elemental, entre otras cosas, acordó y estableció en su *Rapport* de 1895 la conveniencia de que los profesores de segunda enseñanza en Norte-América adquiriesen un adiestramiento profesional y se diese cierta relativa uniformidad á los valores académicos que su graduación titular representa, criticando la gran anarquía ó desbarajuste que en este respecto reinaba en los Estados de la Unión. Para esto propuso que se estableciese un curso especial para profesores de segunda enseñanza, con las materias siguientes durante el *senior year*: Psicología, Metodología, Sistemas escolares é Historia, Filosofía y Arte de la Educación; á esto se debiera añadir otro curso práctico de enseñanza normal, dirigido por profesores con experiencia y práctica de la enseñanza, sin deterrar por eso los estudios teóricos y especulativos, en materia educativa. Si á esto se añaden las investigaciones hechas sobre la adolescencia en la Clark University, y sistematizadas últimamente por Stanley Hall en su monumental obra titulada *Adolescence*, se comprenderá la enorme importancia que presta Norte-América á la educación secundaria, inspirada en un criterio experimental, objetivo y realista, el mismo que Herbart trató de hacer arraigar en Alemania al fundar en Königsberg uno de los primeros seminarios para la formación del profesorado de

segunda enseñanza. No titubeamos, pues, en considerar á Norte-América, en este punto, como la hija predilecta de Alemania; y España, que tan largo camino tiene que recorrer en el dominio de las instituciones educativas, no puede descuidar, de ningún modo, el proceso de adaptación que ha tenido el pensamiento pedagógico alemán al ser transplantado á Norte-América. Por eso queremos detenernos un poco más en el método adoptado por Alemania, para la formación y perfeccionamiento de su profesorado de segunda enseñanza.

No hemos de entrar aquí á hacer una historia detallada de los Gimnasios, de las Escuelas reales y de los Gimnasios reales, pues nuestro objeto es ver cómo se forma el profesorado alemán para todos estos tres centros. Ni hemos de historiar, tampoco, la poderosa transformación experimentada por los centros alemanes de segunda enseñanza, desde Federico Augusto Wolf que, apoyado por Zedlitz en 1787, fundó en Halle el primer Seminario filológico que en 1810 sirvió de pauta á Humboldt para dar un carácter neo-clásico á los centros educativos de segunda enseñanza. A la reforma de Alejandro Humboldt, inspirada en el nuevo humanismo, el cual había tenido precursores en Schiller, Winckelmann, Lessing y Goethe siguió en 1831 la de Juan Schultze, inspirada en el intelectualismo de su maestro Hegel, que trascendió á España, como otras muchas cosas, por medio de Víctor Cousin y de la burocracia francesa. La reforma de Schultze se fijó principalmente en las condiciones para ingresar en el profesorado, atendiendo más bien, como dice Wilhelm Fries (*Die Reform der höheren Unterrichtswessens in Preussen*, publicación dirigida por Léxis), al grado de la *facultas docendi* que á la competencia en un dominio científico determinado. El carácter de la reforma de Schultze es, como dice Budde (*Die Pädagogik der preussischen höheren Knabenschulen, I Langan-salza* 1910), el enciclopedismo. Todo candidato al profesorado estaba sometido á pruebas orales y escritas, de tal naturaleza, que debieran garantizar la cultura general y la competencia especial en determinado grupo de asignaturas. La mayor ó menor cultura general y la profundidad ó competencia en un dominio especial, habilitaba para la enseñanza en las primeras clases ó en las clases superiores. La reforma de 1866 tuvo por objeto dar

cabida en el plan á las lenguas vivas, constituyendo cuatro grupos para el ingreso en el profesorado: 1.º, el filológico-histórico; 2.º, el físico-matemático; 3.º, la Religión y el Hebreo; 4.º, las Lenguas vivas. Dentro de cada grupo se establecían combinaciones de asignaturas fundamentales y de asignaturas accesorias, que estaban á elección del candidato. El candidato debía demostrar, además, un grado de cultura general en el dominio de la Religión, la Filosofía, la Pedagogía, la Historia, la Geografía y las Lenguas vivas. Según el resultado obtenido en las pruebas ú oposiciones, se le habilitaba para tres grados distintos. Sólo en esto prevalece el criterio de Schultze; pero se observa ya que el carácter de la reforma de 1866 tiende á adaptarse más al espíritu de la cultura de la época y á las condiciones del trabajo científico.

La reforma de 1887 tuvo por objeto establecer una mayor diferenciación en las asignaturas, en relación con el espíritu de la época, dejando más libertad á los candidatos para la combinación de materias objeto de las pruebas, y restringiendo el concepto de cultura general, separando del grupo de conocimientos en ella comprendidos la Geografía, la Historia y las Lenguas extranjeras. Los grados se redujeron á dos: el de *Leherer* para las clases inferiores, y el de *Oberlehrer* para las superiores. La reforma de 1898, que empezó á regir desde 1899, se adaptó por completo á las reformas introducidas en las instituciones y organismos educativos de segunda enseñanza. Ya el ministro Gosler, declaró ante el *Landtag* la conveniencia de fijarse más bien en reclutar el personal para el profesorado entre personas susceptibles de llegar á ser *maestras*, que entre los meramente poseedores de un saber excesivamente especializado. Y en este criterio se inspiró esta última reforma. Las pruebas á que se somete el candidato, según ella, siguen siendo de dos clases: unas que tienen por objeto determinar el grado de cultura general del candidato, y otras que tienen por objeto hacer ver su competencia en un grupo especial de asignaturas. Las pruebas de cultura general se refieren á la Religión, á la Propedéutica filosófica, á la pedagogía y á la literatura alemana. Las pruebas relativas á las asignaturas comprenden 17 materias, que el candidato está en libertad de agrupar ajustándolas desde luego á determinadas

prescripciones, según la índole de la materia y la importancia que tenga para la enseñanza. Los candidatos obtienen la facultad de enseñar hasta los cinco primeros años inclusive, ó para enseñar en todas las clases. Hay, además, pruebas complementarias para aquellos profesores que quieran elevar el grado obtenido en las primeras pruebas, pero éstas sólo pueden tener lugar una vez, previo dictamen del Colegio provincial de Educación.

Pero esto sólo no basta; el candidato, después de haber obtenido el título de *Oberlehrer*, tiene que aprender á enseñar, y á este fin responden las dos instituciones educativas del *Probejahr* y del *Seminarjahr* que le precede. Aquí es donde principalmente se dejó sentir la influencia de Herbart, cuyo *realismo educativo* fué la más poderosa reacción ejercida en el espíritu alemán, contra el enciclopedismo intelectualista de Schultze. El *Probejahr* había sido ya establecido por Schultze; pero la experiencia demostró ser insuficiente. Y así, merced á la influencia de Herbart, se establecieron Seminarios, ya en conexión con la Universidad ó ya en conexión con las Escuelas Superiores. Se llevaron á cabo ensayos con carácter privado, por Stoy, en Jena, y por Ziller, en Leipzig, que establecieron Seminarios pedagógicos con carácter privado y práctico. Pero las instituciones más interesantes en este orden fueron la de Frick, en Halle, director de la Fundación Francke, y la de Schiller, en Giessen. Los cuatro eran discípulos de Herbart. El influjo por ellos ejercido se extendió hasta el Ministerio prusiano, que dió carta de naturaleza á sus iniciativas privadas, y carácter oficial á sus instituciones. La pedagogía herbartiana dejó sentir su influencia en la confección de los planes de enseñanza de 1892. Entre las diferentes cuestiones debatidas en la Conferencia de Diciembre celebrada en Berlín en 1890 por los diferentes representantes de las direcciones pedagógicas (44), prevaleciendo el criterio conservador á pesar de las acerbos críticas lanzadas por el Kaiser contra el Gimnasio alemán en la oración inaugural, se discutió el problema relativo á la formación del profesorado. Los elementos radicales se abstuvieron de esta conferencia convocada por el ministro Gossler. Una de las cuestiones principalmente discutidas fué la 11.ª, relativa á las modificaciones necesarias respecto á la formación del profesorado. A ellas hay que añadir el dictamen

de Münck, profesor de la Universidad de Berlín, y relativo á la preparación y perfeccionamiento del profesorado.

Si nos remontáramos á los verdaderos orígenes históricos del Seminario alemán, hemos de encontrarlos en el fundado por Gedike, en Berlín en 1788, bajo la protección del ministro de Estado, von Zedlitz. Sirvió de pauta para el Seminario de Breslau, fundado en 1810; para el de Königsberg, fundado en 1865, y así, sucesivamente, para los de Danzig, Magdeburgo, Posen, Cassel, Münster, Coblenza y Stettin.

El establecimiento del *Probejahr*, hecho por Schultze, se remonta á 1826, siguiéndose en esta institución la pauta dada por Gedike. Posteriormente se ha modificado en 1842 y en 1867. En 1849, en la *Landeschulkonferenz*, presidida por el ministro von Ladenberg, se vió la necesidad de ampliar hasta dos años la preparación profesional de los candidatos. Y en varias conferencias de directores se deliberó lo mismo, hasta que se constituyó un estado de opinión suficiente para llevar á cabo la reforma. La reforma tendía á establecer los *Fachlehrerseminare*, utilizando los mejores profesores de segunda enseñanza, capaces de proporcionar á los candidatos aprobados la técnica y la práctica de la enseñanza. En 15 de Marzo de 1890 se publicaron las disposiciones relativas á la preparación de los candidatos de las Escuelas Superiores, que sirvieron de norma, no solamente para otros estados alemanes, sino también para diferentes naciones extranjeras. Alemania llegó, pues, de una manera paulatina, á cristalizar en el *Seminarjahr* y el *Probejahr*, por un lento proceso de iniciativas particulares, moldeadas en un gran sentimiento de la realidad, en una estudiada parsimonia respecto al empeño á romper con el pasado, y en un gran espíritu de mejora y de concordia entre los elementos directores de la reforma. Los pedagogos de más elevado nivel cultural se impusieron, y nadie ejerció su monopolio en la dirección de las reformas, y nadie pretendió llevarlas por otros caminos, más que por aquéllos que verdaderamente conducían al engrandecimiento de la cultura nacional.

Alemania, con la institución del *Probejahr* y del *Seminarjahr*, ha roto, pues, con el sistema *efectista* de las oposiciones. El agente educador debe ser un elemento subordinado al agente educa-

ble. Se ha de pretender hermanar el saber con el saber enseñar, pues no son incompatibles, como vulgarmente se cree, las dos cosas. Pero el saber enseñar es una práctica que tiene sus fundamentos teóricos, sus raíces, en la experiencia de los que enseñan bien, y su principio de renovación en el espíritu de originalidad, en el mayor ó menor relieve personal del candidato al Profesorado. Las oposiciones nada pueden decir, respecto á la vida moral, á la vocación, á las costumbres académicas, al carácter, á la laboriosidad y sentimiento del deber del candidato. Tampoco indican la necesidad de establecer la debida solidaridad dentro de la conciencia corporativa del profesorado entre los elementos nuevos que advienen á la Corporación y los antiguos elementos. No hay, pues, en Alemania oposiciones entre pobres de levita por la conquista del pan, con las armas de la ciencia, sino que los candidatos sufren un examen individual que determina, primero, el *quantum* de su saber científico y de su cultura; y después se someten á una preparación oficial, que determina si son susceptibles de adquirir la técnica y el espíritu de la profesión á que aspiran. El *Seminarjahr* tiene, más bien, un carácter teórico, así como el *Probejahr* tiene un carácter práctico; pero ni uno ni otro están exentos de labor teórica y práctica á la vez. El *Seminarjahr* puede seguirse durante un año, ó bien en los Seminarios pedagógicos establecidos al efecto, ó bien en aquellos Gimnasios ó Escuelas que están á ellos asimilados. El procedimiento alemán nos parece excelente, pero no exento del espíritu particularista de localidad que caracteriza á todas las Instituciones de Alemania. Por eso nos parece más conveniente concentrar en un punto determinadas personas, ante las cuales se sigan los dos cursos del *Probejahr* y del *Seminarjahr*, haciendo viajar un tercer año á los alumnos candidatos por España y por el Extranjero, para que asistan en diferentes localidades ó Establecimientos á las lecciones dadas por maestros escogidos, haciendo observaciones personales sobre su modo de enseñar, y haciendo que en su Libreta de candidato, los profesores de los susodichos Establecimientos, escriban las observaciones que crean oportunas sobre una lección ó dos que habrían de dar los candidatos ante los alumnos del profesor, con carácter ordinario ó extraordinario. Por otra parte, la implantación del sistema ale-

mán en España, sin espíritu de adaptación y en las circunstancias actuales, sería incurrir en un mal mayor que el de las oposiciones. Hay, pues, necesidad de pensar en un centro de formación profesional de los futuros profesores de segunda enseñanza, que se llamaría "Instituto Normal", centro al que estará adjunto un Instituto de segunda enseñanza, con personal docente prudentemente elegido.

II

FINES DEL INSTITUTO NORMAL

El Instituto Normal debe tener un doble carácter: debe ser un nuevo centro académico de segunda enseñanza, y debe ser, además, una institución encargada de la formación del personal docente de nuestros Institutos. Si este personal docente ha de tener nuevo espíritu de cuerpo, que es espíritu profesional, y armonía corporativa, ha de tener unidad de procedencia y unidad de formación, unidad de cultura, unidad de ideales y de tendencias. Y esto no se logra teniendo un escalafón formado por gentes que ingresan en el Profesorado por oposición libre, por oposición entre auxiliares y por concurso de méritos y de antigüedad. Preciso es que todos pasen por las mismas horcas caudinas, incluso aquéllos que se dedican á la enseñanza privada ó colegiada. La eficacia de los métodos sólo puede ser real y efectiva, cuando la oposición se convierta en un examen que garantice la cultura general del futuro profesor y su libre y personal especialización. De esta manera no habrá profesores de segunda enseñanza que se burlen de la Pedagogía, ni holgazanes vivos que llaman bobo al que hace algo más que cumplir con su deber. Estoy completamente convencido, por experiencia, que la laboriosidad ó abandono del maestro es lo que determina la laboriosidad ó abandono del alumno. Hay en esto un verdadero espíritu de religiosidad, un efectivo fervor espiritual que se hace difuso en las almas de los jóvenes, dentro de la realidad activa de la vida académica.

Los fines á que ha de responder el Instituto Normal deben ser

múltiples, teniendo en cuenta el estado actual de toda la organización de la segunda enseñanza, en la cual todos los factores necesitan de una profunda reforma; pero los primordiales han de ser los siguientes: 1.º, dar efectivamente á determinados alumnos una enseñanza y educación *normativa* para los demás centros de segunda enseñanza, una enseñanza y una educación que responda al doble fin de *educar buenos adolescentes*, según las últimas exigencias de la ciencia pedagógica, y de *formar buenos maestros*, encargados de difundir la técnica de la enseñanza y de la educación en estas condiciones proporcionada; 2.º, procurar el *perfeccionamiento* profesional del personal existente, sometiendo á una cautelosa revisión de valores, sin desdoro para la dignidad profesional, de los actuales profesores, sus métodos de trabajo en clase, su cultura pedagógica, sus hábitos é ideales educativos. En esto no se puede hacer, como vulgarmente se cree, lo que á uno le dé la gana. Dejando á salvo la personalidad del educador, hay métodos precisos y objetivos á que ha de someterse la técnica de la profesión, técnica que hay que aprender, como la de la medicina, la de la ingeniería, ó cualquier otra, y que es tanto más difícil de aprender, cuanto con menos trabajo nos hacemos la ilusión de que el arte de enseñar es un don natural ó un hábito que se adquiere enseñando (*docendo discitur*), que olvida, que si al niño no se le enseñara á andar se haría hombre y seguiría gateando. Pues así como el niño es educado por el hombre, el pueblo menos culto ó inculto debe ser educado por el más culto, porque nadie se educa á sí mismo. El fin de la ciencia de la educación es suplir con la *previsión* la falta de experiencia, y el aprovechar la experiencia *actual* como fuente de *previsión futura*; 3.º, el Instituto Normal ha de procurar *investigar*, según las exigencias del método experimental aplicado á la ciencia de la educación, cuál es la *psicología* peculiar del adolescente español. Sólo así se le podrán hacer trajes á la medida. El vacío fundamental que se deja sentir en el cuadro de enseñanza de la Escuela Superior del Magisterio, es la falta de una disciplina tan importante como la psicología experimental del niño. Un maestro, que ignora el elemento educable, su peculiaridad, su carácter, su constitución íntima, no puede educar bien; será un rutinario, con más ó menos

erudición; hará casas en el aire, con paredes de papel y con humo por dentro, para que tengan una efímera estabilidad ó se eleven á cierta altura. Pero, tarde ó temprano, su labor se vendrá á tierra, será trabajo perdido. Para preparar una reforma de los planes de enseñanza, de la cantidad de trabajo, del número de horas de descanso, del adiestramiento en el trabajo manual, del cultivo del sentimiento estético, para averiguar el grado de personalidad y de carácter nativo en los alumnos, los medios más adecuados para reaprender bien lo mal aprendido en la escuela, como es todo lo que se refiere á la práctica intuitiva, etcétera, etc., hace falta un conocimiento experimental de la psicología del niño y del adolescente. Así podremos formar una verdadera tabla de valores de la adolescencia española, y conociendo á fondo su psicología estaremos en condiciones los maestros de darle la pauta de su propio conocimiento, la clave de su autonomía y la fórmula justa del gobierno de sí mismo, ideal de toda educación que tome como punto de partida y como fin la formación de la voluntad y del carácter; 4.º, el último fin que asignamos nosotros al Instituto Normal es el que se refiere á fijar las bases de las nuevas instituciones educativas en materia de segunda enseñanza. El progreso legislativo en el orden técnico, consiste en que las leyes, en sus bases orgánicas y fundamentales, y hasta en su detallada reglamentación, sean hechas por los técnicos más experimentados y más sabios de cada profesión. Preparando las personas para que se ajusten á las leyes, y no las leyes ó disposiciones legislativas para que favorezcan á determinadas personas, se habrá logrado infundir al mero formalismo legal, hijo de la burocracia, un principio ético, de que hoy carece en absoluto y que es causa del maremagnum de disposiciones contradictorias, casuístas y puramente personales. En este punto, como en otros muchos, el progreso es tender á la simplificación en la pragmática legal, al rigor y cuidado en el procedimiento y á la efectividad del resultado.

Dada la gran falta de cultura que aun en las más elevadas cimas de nuestra vida social reina, todo reformador en España sembrará semilla para que la coman los pájaros de diferentes bandos, si no sabe inspirar á las masas, incluso á las de arriba, la suficiente confianza en su obra y el suficiente sentimiento de

adhesión á ella, con el reconocimiento tácito de su superioridad en el dominio de estos problemas. Hay que convencer á dichas masas que la cultura es un órgano, un factor, un producto y una norma de acción, es acción misma; y que no vale ponerla obstáculos que, tarde ó temprano, ha de vencer. Pero téngase también cuidado en no convertirla en nuevo fetiche, y sobre todo de no hacerla variar de cauce. Ella caminará, no por donde nosotros queramos, sino por donde debe caminar. Ella es la forma de nuestro vivir presente, y de ella es el cerebro del pensador y del que forje utopías un elemento infinitésimo, nada más. Si es temeridad oponerse á su marcha, es mala fe hacerla marchar por un sendero en el cual forzosamente habrá de retroceder. Tener pureza de corazón en estas alturas de la vida espiritual de un pueblo, y tener conciencia de la enorme responsabilidad que se sigue para aquél que tiene en su mano los destinos espirituales de una nación, son medios que pueden moderar los impulsos, más ó menos personales, de un pensador ó de un gobernante. Y en ello consiste la sabiduría del que piensa y la prudencia del que gobierna.

III

PLAN DE SU ESTABLECIMIENTO

Dos cosas se necesitan principalmente para la creación del Instituto Normal: primero, hombres, y después dinero. Como los hombres ni se pueden ni se deben improvisar, es necesario buscarlos donde existan, primero en el país, y si aquí no existen fuera de aquí. Acaso el éxito ó el fracaso de este organismo docente dependa del mayor ó menor espíritu de apostolado, de la mayor ó menor vocación y aptitud técnica de los agentes educativos encargados de darle forma, vida y realidad. En último término, la viabilidad orgánica de un ser que nace, depende de la fuerza ó voluntad de vivir que en él hayan puesto sus progenitores; y para ello hay que poner fe, alma, vida y corazón en la obra que se aspira á crear. Tal vez lo más necesario en este empeño sea la perseverancia, hija verdadera de la convicción, de la redundancia

ideal de todo esfuerzo en forma de cosecha espiritual en el porvenir. No hemos de hacernos la ilusión, que la obra ó la institución nueva baste crearla por decreto; éste, á lo sumo, debe darla vida inicial; pero, después, ¡cuántos cuidados, cuántos afanes, cuántas críticas no hay que soportar! Sólo se triunfa por la firmeza y por la fe, y, sobre todo, por la unidad de miras y por el gran espíritu de compenetración con la institución que nace. A nosotros no nos parece difícil encontrar, entre quinientos profesores de Instituto y algunos de Universidad, unos diez maestros con juventud de cerebro y de corazón, para hacer suyo este *credo profesional* y comenzar un apostolado. Si en el momento presente no tuviesen la aptitud adecuada, bastaría, á mi modo de ver, que tuviesen interés ó afán por alcanzarla. En este caso, con buenas condiciones de carácter y, sobre todo, con un gran relieve personal, podría enviárseles por espacio de dos años al extranjero para informarse y estudiar á fondo el orden de materias que se les habría de confiar, redactando á su regreso una Memoria sobre organización técnica de los establecimientos de enseñanza superior en Suiza, Alemania y Norte América, países que hasta hoy descuellan en la formación de su adolescencia; otra sobre la disciplina científica que se les habría de confiar, y otra sobre un problema de investigación personal. La Junta de Pensiones, la Universidad y las Academias darían su dictamen, que debiera servir de base al Ministro para hacer los nombramientos definitivos previo dictamen, además, de la Sección correspondiente del Consejo. Interinamente podría confiarse la enseñanza y la organización á aquellas personas que por su experiencia profesional ó por sus viajes científicos al extranjero hubiesen demostrado marcada aptitud pedagógica y extraordinaria competencia científica en varias publicaciones. Para mayor estímulo del Profesorado español convendría traer, con carácter temporal, profesorado del extranjero, sobre todo para la enseñanza de las lenguas vivas y de su Metodología especial; así se favorecería el *Intercambio de profesores con el Extranjero*, institución que no debe limitarse á Francia como ordinariamente se viene haciendo, sino que debe hacerse extensiva á todas aquellas naciones que, como Suiza, Alemania, Norte América é Italia, pueden anudar con España sólidos vínculos de cultura y co-

operación pedagógica y científica. En contacto con diferentes procedimientos y con diferentes sistemas de técnica profesional, se iría elaborando poco á poco el verdadero tipo español de nuestra técnica profesional. El peligro de la imitación servil desaparece cuando diferentes tipos ó modelos se ofrecen á la vista del que comienza á entrenarse en un arte ó profesión. Y, entonces, con noble emulación se inicia el espíritu de invención en nosotros al ver que aquel modelo que se creía completamente único, es superado ó está contrapesado por otros modelos también. Estoy completamente convencido de que la tiranía cultural que hoy ejerce Francia en nuestra *política*, en nuestra *literatura* y en nuestra *economía y vida social*, desaparecerá tan pronto como nuestro campo de mirada se agrande para que en él entren tipos antagónicos de cultura. Entonces es cuando se despertará en nosotros el instinto de selección, no para seguir precisamente “la corriente central del pensamiento europeo”, sino para personalizar en el espíritu español lo que de personalizable tiene Europa para nosotros.

Pero, además del personal docente, hay que tener en cuenta el personal discente. El personal discente del Instituto Normal debe dividirse en dos clases: alumnos que se preparan para la obtención del grado de Bachiller, y licenciados ó doctores en los diferentes ramos de las Ciencias y de las Letras, que pueden ser considerados como *candidatos* al *Profesorado*. El ingreso en el Profesorado, sea privado, ó colegiado, ú oficial, debiera hacerse obligando al *candidato*, primeramente, á un examen de entrada en el Instituto Normal, que debiera sustituir á las actuales oposiciones, y que debía tender á determinar con más amplitud, lo que los dos primeros ejercicios de la oposición determinan y, además, el coeficiente de *cultura general* del *candidato*. Para estos exámenes de entrada se formarían diferentes grupos de asignaturas, afines dos á dos, dejando una tercera á libre elección del *candidato*. El Tribunal estaría formado por dos profesores respectivos del Instituto Normal, por un profesor correspondiente de la Universidad, por un académico y por un consejero. Los exámenes se deberían celebrar en épocas fijas, anunciándose con la debida antelación en la *Gaceta de Madrid*. Con los resultados de los exámenes se establecerían graduaciones jerárquicas entre

los candidatos, dando los primeros lugares opción á una beca ó pensión para seguir los estudios, si bien debería haber además becas para alumnos pobres ó alumnos hijos de profesores que siguiesen la carrera del Profesorado, que habrían de ser sostenidas por fundaciones particulares. De esta manera, se habría dado un enorme paso hacia la verdadera solidaridad profesional entre los diferentes Profesorados de segunda enseñanza de España. La igualdad del nivel de su cultura los haría respetar mutuamente. La convivencia durante dos años en un Centro académico, los daría espíritu de fraternal compañerismo. En el Instituto Normal se suplirían todas las deficiencias de la oposición. En vez de la perturbación permanente, que implica para la enseñanza de los Institutos de provincias la actuación en Madrid de diferentes Tribunales compuestos por profesores de Institutos distintos de los de Madrid, se establecería la normalidad con la posibilidad y obligación de que cada catedrático estuviese en su Cátedra. En vez del ejercicio de la lección, que es lo más irreal ó inverosímil que podemos imaginarnos, el *candidato* aprendería la técnica de la lección, en el laboratorio vivo de la Cátedra. Las observaciones á ella serían hechas por maestros para corregirlas, no por contrincantes confabulados, unas veces para disculparse mutuamente sus faltas, y otras veces enconados en sus odios para exagerar sus defectos y preterir sus virtudes. La Memoria hecha por el *candidato* supliría á las memorias de ocasión, hechas ó solamente firmadas por el opositor. Después de tres años sucesivos de labor asidua, el *candidato* sabría, con tranquilidad, que su labor no se perdía, estudiaría aquello que mejor convenía para su saber profesional, para sus aptitudes personales, para su vocación, y no se entretendría en atracarse de cultura oropelesca para el pego de la brillantez fascinadora en horas de conceptuosa pirotecnia y de estériles torneos, que humillan al vencido y enfatúan al vencedor. Aquellos alumnos que más se distinguieran en su preparación profesional, deberían ser los futuros profesores del Estado. El resultado final, en relación con el examen previo, habilitaría al candidato para ser *Profesor*, *Auxiliar* ó *Ayudante*, según la puntuación obtenida en el examen y los resultados de sus prácticas y estudios en el Instituto Normal. Hay que advertir que, á nuestro modo de ver, el perso-

nal de Auxiliares y el de Ayudantes en la función docente no debiera ser meramente supletorio, sino de *colaboración y cooperación* con el Profesorado de número ó titular. Para pasar de la categoría de Ayudante á Auxiliar y de Auxiliar á Profesor, serían precisos exámenes supletorios en los Auxiliares y Ayudantes, semejantes á los de la entrada en el Instituto de los *candidatos*. En esta forma se cortarían muchos abusos de raíz, desaparecerían no pocas mentiras convencionales y profesionales, como son la oposición entre Auxiliares (en muchos casos), y el nombramiento de Ayudantes de R. O. y á propuesta de los Claustros, los cuales llegan á Auxiliares *automáticamente* y á Catedráticos por concurso. Esto, en el fondo, es un privilegio disfrazado, aun siendo en teoría la voluntad de los Claustros la más pura en intenciones y en propósitos.

Hecha de este modo la preparación profesional por los mejores *maestros* de la *profesión* y con los mejores *candidatos* proporcionados por la Universidad en un Centro pedagógico, idéntico á aquellos Centros en donde los futuros candidatos habrían de enseñar, el resultado sería necesariamente seguro. Habría unidad de formación y unidad de procedencia en nuestro Profesorado. La variedad habría de darla el mayor ó menor relieve personal del *candidato*, condición indispensable para llegar á *maestro*, y cualidad que habría de fomentarse en contacto con el relieve personal de sus maestros de profesión. El interés y afecto á la profesión se agrandaría á medida que, poco á poco, se llegase á adquirir maestría en ella. La ética profesional, al vivirla y practicarla á cada hora y á cada instante, no sería un convencionalismo, sino una verdad viva, un valor positivo. La noble emulación de los candidatos en el "Instituto Normal" para el cumplimiento del deber, seguiría existiendo después en los Centros de enseñanza. Ni habría envidia en los de abajo ni desdén en los de arriba, porque todos estarían á igual altura moral. El culto al ideal y el espíritu de apostolado, arraigaría en el corazón del *candidato*, si por vocación no fuese ya suscitado, al ponerse en contacto con maestros fervientes adoradores de aquél, por el íntimo convencimiento de que en sus manos, en su cerebro y en su corazón estaba la clave de la educación de la adolescencia española.

IV

LOS MEDIOS ECONÓMICOS; LOS GASTOS

Cuando se trata de establecer por primera vez un Centro pedagógico, hay que atender, desde luego, al importe de los gastos que su establecimiento supone. Siendo el "Instituto Normal" un Instituto más de los existentes en España, y, además, un Centro de formación profesional de nuestro Profesorado, los gastos serían, indudablemente, mayores que los que representa el presupuesto de cualquier otro Instituto de España, no sólo por lo que se refiere al material, sino también por lo que se refiere al personal.

El primer gasto es, indudablemente, el de primer establecimiento: la construcción de un edificio adecuado con todas las exigencias que la pedagogía moderna exige de la Arquitectura escolar, para lo cual sería muy conveniente que los arquitectos españoles amoldasen el plano del edificio á la colección de planos, que el profesor encargado de hacer un estudio de estas instituciones educativas y profesionales en el extranjero proporcionase con la Memoria informativa acerca de las mismas. No se debe hacer un edificio que lo mismo sirva para cuartel, que para convento, ó para escuela, ó fábrica para montar cualquiera industria. Al fin de la institución hay que subordinar la estructura del edificio, y en este sentido la primera prescripción que ha de tener en cuenta el arquitecto es la conveniencia. Las visitas hechas á los Liceos franceses, sobre todo al magnífico Liceo Lacanal, situado en los suburbios de París, al *Schillers Realgymnasium*, de Leipzig, y al *Goethes Gimnasium*, de Frankfurt S/M., al *kgl. Lehrer Seminar*, de Leipzig, y á otros varios Centros académicos de la misma índole, entre ellos los de Erfurt y Berlín, nos hace ver la necesidad imprescindible de emplazar el nuevo edificio en una amplia área de terreno, en donde la parte edificable sólo represente, á lo sumo, la cuarta parte del área total de emplazamiento, quedando el resto para parque, patio y salón de juegos, galería de invierno, estanque de natación, pabellón de Gimnasia y otras dependencias. Un edificio de esta naturaleza,

hecho en la periferia de Madrid y emplazado en un punto hacia el cual se encauce el desarrollo futuro de la ciudad, como la Moncloa, el barrio de Salamanca ó el Botánico, costaría, á lo sumo, millón y medio de pesetas, que el ministro de Instrucción pública podría contratar con una empresa constructora, como la Sociedad Española de Obras Públicas, ó hacer directamente por subasta, mediante una emisión de cédulas hipotecarias por el Banco del mismo nombre, á condición de amortizarlas en cincuenta años, como máximo. El importe anual de la amortización y del interés podría ascender á 60.000 pesetas anuales, cifra que habría de consignarse anualmente como partida constante del Presupuesto de Instrucción. Análogo sistema debiera emplearse con la Escuela Normal, con la Escuela Superior del Magisterio y con el Museo Pedagógico Nacional, los cuales debieran estar reunidos en un solo edificio. Lo mismo decimos de la Escuela de Comercio y del Museo Comercial, y lo mismo de las Escuelas Municipales. Es este un punto que necesita un detenido estudio, porque á la solución del problema de las construcciones escolares puede y debe colaborar el Banco Hipotecario, ó cualquiera otra entidad de crédito hipotecario urbano, con más empeño que si se tratase de construcciones meramente privadas.

La necesidad de establecer nuevos centros académicos oficiales en las grandes ciudades españolas, es el único medio de poder llegar á normar la enseñanza secundaria, tanto aquélla que tiene actualmente carácter oficial, como la que sólo tiene carácter privado. En Madrid, por ejemplo, observamos que en el año académico 1909-1910 el Instituto del Cardenal Cisneros contaba con 449 alumnos oficiales (Estadística oficial del Ministerio, del año 1912), 1.511 de enseñanza colegiada y 1.192 libres; y el de San Isidro, con 444 oficiales, 775 de enseñanza colegiada y 874 libres. En resumen, vemos que de los 5.245 alumnos de segunda enseñanza, poco más de la sexta parte sigue la enseñanza oficial, predominando la colegiada sobre la libre.

Inspirándose en estas tendencias sociales, al lado del Instituto Normal deberían establecerse "*Pedagogías ó Casas de estudiantes*", con su doble carácter de patronato familiar para los niños de las clases inferiores, y de régimen de *Selfgouvernement* para los alumnos de las superiores. Así se tendrían todas las ventajas

del internado y se evitarían todos sus inconvenientes. Pero siendo estas instituciones eminentemente sociales y culturales, no creemos que las *Pedagogías* y los *Erziehungsheime* debieran ser exclusivamente de iniciativa oficial, debiendo dejarse margen á las iniciativas personales para constituir en torno al Instituto Normal una verdadera "*Civitas académica*", que tuviese al estudiante completamente alejado todo el día de los peligros de la gran ciudad, y consagrado á prepararse para vivir en ella completamente purificado de sus vicios para infiltrarle sus propias virtudes. Valga esta digresión para justificar que no debe ser misión primordial del Instituto Normal el ocuparse de la construcción de estos Centros, sino del *Patronato general de la Adolescencia española*, que con un criterio semejante al que á este fin ha seguido Prusia debiera implantarse aquí, protegido por el Ministerio de Instrucción pública. Es, por lo menos, una institución tan necesaria como la de la represión de la trata de Blancas.

Los dos Institutos de Madrid cuestan actualmente al Estado, líquidas unas 111.358,88 pesetas, y 111.859,33 (Anuario de 1912, pág. 335). El Instituto Normal, para cumplir los dos fines que le hemos asignado, para lo cual habría que mejorar notablemente su material, podría costar unas 150.000 pesetas anuales (incluyendo en esta cantidad las gratificaciones á los profesores encargados de la enseñanza profesional de los candidatos, que debieran considerarse como acumulaciones á su sueldo respectivo, y que teniendo el carácter de enseñanzas superiores no podrán bajar de 2.000 pesetas para cada profesor, y el sueldo de tres profesores especiales para las asignaturas propiamente técnicas y pedagógicas de organización de la enseñanza profesional).

Podrían asignarse, además, en concepto de becas para los alumnos pobres y para los candidatos más aprovechados, así como también para pensiones de viajes, honorarios á los profesores extranjeros y amortización del edificio, unas 100.000 pesetas, cantidad igual á la que se dedica á igual fin por la Escuela Superior del Magisterio. Costaría, pues, en resumen, el sostenimiento anual del Instituto Normal, unas 250.000 pesetas; pero si de esta cantidad se restan 150.000 pesetas, que se gastan en concepto de sostenimiento del Instituto como centro oficial de

segunda enseñanza, requerido como vimos por las necesidades de la población escolar madrileña, resultará que efectivamente lo que el Instituto Normal costaría sería solamente unos 100.000 pesetas.

Veamos ahora los ingresos, los cuales son de dos clases: derechos de examen y matrícula para los candidatos, derechos del concurso de ingreso y cantidades que serían baja en el actual presupuesto por innecesarias.

Como cantidades que consideramos como baja en el actual presupuesto desde el momento en que se estableciera el Instituto Normal, figuran las siguientes: 1.ª, la parte alícuota de los gastos de oposiciones para ingreso en el Profesorado de Institutos, la cual en el año de 1909, según datos que tenemos á la vista, se elevó á 52.075 pesetas (personal y material); 2.ª, lo consignado para Escuela Central de Idiomas, que ó no responde á ningún fin actualmente, ó si responde debe atender á la enseñanza práctica de las lenguas vivas, al adiestramiento práctico de los profesores de lenguas vivas y á la difusión de la enseñanza de las lenguas vivas, cuyos tres fines pudiera llenar perfectamente el Instituto Normal organizando cursos de Extensión, y que, desde luego, no llena actualmente la Escuela Central de Idiomas. Cuesta actualmente el personal de la Escuela Central de Idiomas 28.000 pesetas y el material 17.000, en conjunto unas 45.000 pesetas, aproximadamente la mitad de lo que costaría el Instituto Normal como centro de formación profesional.

Suponiendo que ingresaran anualmente en el Instituto Normal 20 candidatos, los derechos de examen de ingreso deberían producir, por lo menos, unas 1.000 pesetas á razón de 50 pesetas por cada solicitante, ó 2.000 á razón de 100. Esto sería la gratificación á obtener por el Tribunal examinador en concepto de dietas. Suponiendo que los cursos fueran seguidos por unos 50 candidatos de pago, á razón de 150 pesetas cada uno, los derechos de matrícula y examen ascenderían á 7.500 pesetas.

Si los profesores de Instituto quisieran conmemorar el establecimiento del Instituto con la fundación de una Cátedra ó con la institución de pensiones, el importe de su cooperación anual podría ascender á unas 10.000 pesetas.

La cooperación que debiera prestar el Municipio de Madrid

por los beneficios inmediatos que recibiría la educación popular y gratuita de su adolescencia, no debiera bajar de 25.000 pesetas.

La cooperación social á esta Institución, tan beneficiosa para la patria y para la transformación del Estado oficial, no debiera ser menor de 10.000 pesetas.

Con estos ingresos, muy moderadamente calculados basándonos en otras instituciones extranjeras de igual índole, resultaría que la cantidad que el Estado tendría que consignar anualmente en sus presupuestos no pasaría de 100.000 pesetas, cifra insignificante si se tiene en cuenta la enorme suma que para estos fines dedican los demás países extranjeros.

V

PLAN DE LAS ENSEÑANZAS TEÓRICAS

Las enseñanzas teóricas en el "Instituto Normal" deben tener por objeto consolidar la orientación que á sí mismo se haya trazado el candidato, agrandar su cultura general, orientarle en aquellos conocimientos teóricos indispensables para afirmar sobre firme base el aprendizaje de la profesión y comenzar á entrenarle en la práctica de la enseñanza.

Las enseñanzas teóricas, que deben recibir los candidatos al profesorado en el "Instituto Normal" deben ser de dos clases, unas comunes á todos los candidatos, y otras especiales. Las enseñanzas especiales comprenderán dos grupos, uno de *Ciencias* y otros de *Letras*.

Consideramos como enseñanzas generales: 1.^o *La Metodología general*, comprendiendo los procedimientos de investigación y exposición y aquellas nociones lógicas más fundamentales con ellas relacionadas; 2.^o *la Psicología normal y patológica del adolescente*, con prácticas de laboratorio, que pongan al candidato en condiciones de poder apreciar habitualmente, de una manera rápida el grado de mentalidad del alumno, el poder de asimilación y de retención del mismo, sus inclinaciones, la forma de manifestación de su interés, la revelación peculiar de su personalidad, su capacidad máxima, media y mínima de trabajo,

la manifestación más ó menos espontánea de su sociabilidad, su grado de desarrollo físico, su actividad en el juego, en el arte y en el trabajo manual, las alteraciones que en su vida psíquica produce el tránsito de la pubertad, y sus influencias en la formación del carácter, en el equilibrio de los elementos psíquicos, el desarrollo del espíritu de invención y los procedimientos para normar clásicamente la imitación... Problemas son todos estos que indican la enorme labor que en el orden de la psicología experimental del adolescente tenemos que realizar. Su conocimiento es la base de un plan racional de segunda enseñanza, y del empleo racional de una técnica adecuada al alumno que visita nuestras aulas; 3.º, además es absolutamente indispensable que el candidato posea todas aquellas nociones fundamentales de *Ética profesional*, que deben ser una cristalización de la experiencia de los más hábiles y probos *maestros* en nuestra profesión. Una *Ética profesional* debe abarcar, desde luego, la conciencia y el conocimiento cabal de la profesión, de su significación social y cultural de su verdadero fin, en qué consiste la dignidad profesional del maestro, cuáles son sus derechos, cuáles son sus deberes y cuáles son sus virtudes, cómo el Candidato debe disponerse á la adquisición de aquellas cualidades prácticas de saber, de gobierno de sí mismo, de amor á su profesión y á sus alumnos, de acrecentamiento intenso de su propia personalidad, dándole una eficiencia ó actuación en la vida social del pueblo, que sea de tal naturaleza, que puede hacerle sentir constantemente la necesidad de prestar la atención debida y conveniente á los problemas de la cultura espiritual; 4.º la Historia de la Pedagogía en los establecimientos superiores de Educación, los sistemas actuales de Educación superior y la técnica ó práctica pedagógica. La enseñanza de la pedagogía debe tener un carácter fundamental y un carácter de aplicación; debe hacerse conocer al Candidato, lo que ha significado el pasado de los establecimientos superiores, cuál su estado presente en los diferentes pueblos que representen un tipo original de cultura y hacia dónde se orienta el porvenir. Un candidato debe hacerse cargo de la tradición pedagógica de su pueblo y de la cultura ibérica, y por eso aconsejamos además que procure conocer á fondo las vicisitudes porque ha pasado en **España, Portugal y Sud-América,**

la enseñanza superior de los establecimientos de segunda enseñanza; 5.ª, pero además se hace indispensable que el Candidato conozca suficientemente la legislación vigente en España, el estado de la opinión y de las esferas gubernativas respecto á determinados problemas y al régimen administrativo y las disposiciones legislativas de los diferentes centros de educación superior en Francia, Alemania, Inglaterra, Norte-América, Portugal y países hispano-americanos.

Tales son los conocimientos generales que exigimos de todo candidato para que pueda ponerse en condiciones teóricas de ser un profesional concienzudo y puntual cumplidor de sus deberes. Debemos considerar ahora aquellas enseñanzas especiales para cada uno de los dos grupos de ciencias y letras antes señalados, pero procurando siempre que las enseñanzas en estos grupos no sean cerradas, sino dejando al candidato la amplitud y libertad suficiente para que aun perteneciendo á un grupo, pueda asimilarse el espíritu y el contenido de las enseñanzas del otro. Así se evitarán los peligros de una especialización demasiado marcada, y así se pondrán de relieve las ventajas de una amplia cultura en los candidatos.

Las enseñanzas especiales deben referirse: 1.º á la Metodología especial de la asignatura ó grupo de asignaturas, para cuya enseñanza se hubiese habilitado el candidato en el examen de entrada en el Instituto Normal; 2.º á la Didáctica especial correspondiente á ellas. Este es el plan seguido por *Baumeister* en el desarrollo de su *Handbuch der Erziehungs—und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, Beck'sche Verlagsbuchhandlung—München. La Metodica y la Didáctica del grupo científico comprenden: 1.º Metodica y Didáctica de las Matemáticas puras y aplicadas; 2.º la de la Geografía científica; 3.º la de la Geografía físico-matemática; 4.º, la de la Historia natural, la de la Fisiología y la de la Higiene; 5.º, la de la Física; 6.º, la de la Química.

La Metodica y Didáctica del grupo literario y artístico se referirá: 1.º, á la Religión en general y á la Sistemología y Propeutéica de la Religión Católica, comprendiendo en este grupo aquellos problemas de carácter interconfesional que sin perjudicar en nada el carácter positivo y concreto de la enseñanza de la religión, imbuyan al maestro y al alumno de aquella tolerancia

indispensable para dar á la fe de toda confesión religiosa aquel carácter de confianza personal y no absoluto y teoremático, que exagerando el valor criteriológico de todo dogma, terminan por hacerle inadmisibile, al presentarse con carácter impositivo. Es preciso que en el problema de la enseñanza de la Religión quede completamente garantida la libertad de enseñar del maestro y la libertad de creer del alumno, libertades que al coexistir se imponen mutuos respetos, los cuales sólo están garantidos por el espíritu de tolerancia en cada uno, el cual no exige ni mucho menos, abdicación de convicciones, sino fe y sinceridad para afirmar cada uno las suyas con tal fervor y empeño, con tal confianza de que á la larga la razón guiará al hombre razonable sin dejar de ser creyente. En el problema de la Metodología y de la Didáctica religiosa se impone un criterio genuinamente científico, el cual ha de estar basado en la psicología de las ideas religiosas. Es decir, que la enseñanza de la Religión no ha de ser, como quiere Paulsen (*Die allgemeine Grundlegung der Kultur der Gegenwart*) una mera *Religionslehre*, criterio que prevalece en Alemania y que sólo tiene en cuenta el aspecto histórico cultural de la Religión, sino que ha de atender más bien á su contenido ético y á su contenido psíquico, en marcha paralela con una concepción científica del mundo y de la vida, basada en el estado actual de la investigación. En esto se inspira el criterio de Wundt (*Völkerpsychologie*) y el de Windelband, y sobre todo el de Eucken, que aspira á basar la reforma de la vida espiritual contemporánea en una poderosa cimentación de las concepciones supremas del mundo y de la vida, en la idea religiosa. Las concepciones de Reincke, dualista, (*Die Welt als That*) en oposición á las de Häckel y de Ostwald, de carácter monista, no permiten afirmar en el dominio de la investigación propia de las ciencias naturales, la orientación positiva de la enseñanza de la Religión. Esta, como producto cultural, tiene factores históricos, psíquicos y éticos, que hacen de ella no una mera doctrina de los valores culturales, sino un sistema de valores transcendentales. 2.º Además hay que comprender en el segundo grupo la Didáctica y la Metodica del Latín y del Griego, si se restablece en nuestros planes de enseñanza de las lenguas vivas, del español en especial, y la Propedéutica filosófica é histórica, debiendo añadir,

además, la Didáctica y Metódica de la educación estética y cívica y la de las prácticas intuitivas.

Como Didáctica y Metódica propia de los dos grupos anteriores, nos fijaremos principalmente en la del dibujo, el canto, la gimnasia y los juegos y deportes escolares. Debiera ser también materia común á ambos grupos la Higiene escolar. Debe ser carácter que convenga á ambos grupos, la necesidad de que la Didáctica común á ambos grupos la Higiene escolar. Debe ser carácter que convenga á ambos grupos, la necesidad de que la Didáctica y la Metódica se inspiren en la Historia respectiva de cada ciencia, en la tradición científica respecto á los procedimientos de trabajo en cada dominio científico y en la orientación necesaria para colocar al maestro y al alumno en un punto de mira desde el cual se puedan vislumbrar las inexploradas provincias de la investigación. Porque lo que verdaderamente ata el cerebro del maestro y del alumno á un trabajo desinteresado, constante é infatigable, es el íntimo convencimiento de que aún queda mucho nuevo por hacer, y la fe en que la única forma viable de inmortalidad para el espíritu moderno, es seguir actuando como decía Goethe, aun después de morir, en aquella rama del saber ó del vivir á la cual de por vida nos hubiésemos consagrado.

VI

LOS MÉTODOS DE TRABAJO Y LOS MEDIOS

De nada serviría tener un *Instituto Normal* admirablemente organizado, si los métodos de trabajo en él no fuesen adecuados al fin que se trata de conseguir, que es el de entrenar en la técnica, en los fundamentos, en el espíritu y en el fin de la educación secundaria á un candidato que ha dado ya muestras de suficiente cultura y de suficiente preparación para consagrarse al profesorado en un grupo determinado de asignaturas. Expuestas están ya las razones que nos impiden imitar servilmente las dos instituciones prusianas del *Seminarjahr* y del *Probejahr* sin más ni más, teniendo en cuenta los resultados que en Prusia ha dado desde que por la disposición de 15 de Marzo de 1890

se estableció. Si nuestras oposiciones en la forma de reclutar y constituir los Tribunales, constituyen un motivo constante de perturbación de la marcha normal de la enseñanza, á la cual se debe primordialmente el personal docente, no es menos perturbadora la institución del *Probejahr*, pues aquellos seminarios ó Escuelas Reales que elige como modelo para hacer el aprendizaje profesional, ó dan ocasión para que el personal docente respectivo descuide sus propios fines para atender al entrenamiento de los candidatos, ó que desatienda la formación cuidadosa de éstos, por querer atenerse exclusivamente al cumplimiento estricto de sus deberes. Además, según el régimen prusiano, todo el peso de la formación profesional de los candidatos, gravita sobre la persona del Director del Establecimiento, que además de sus deberes como profesor, tiene otros, y no pequeños, como jefe del mismo. Dado el espíritu descentralizador que caracteriza al régimen prusiano, y dada la tendencia marcada á constituir diferentes núcleos de formación profesional del profesorado, según sea el relieve y la índole del carácter de la técnica, propia de la persona que los inspira, implantarlo aquí sin más ni más, sería dejar desde luego las cosas en el papel, aparte que no hay que desconocer la falta de preparación actual pedagógica de nuestros profesores de segunda enseñanza, aun de aquellos que se consideran en la práctica como los mejores maestros. No hemos de desconocer, además, que nuestra profesión, de suyo dada á hacer prevalecer la persona ó el carácter propio sobre la corporación, no tendría en los múltiples núcleos de formación profesional, que admite el régimen prusiano, aquella unidad de procedencia y aquella unidad de formación indispensable para forjar y consolidar el espíritu de cuerpo, y que no es incompatible con el relieve personal, con la independencia de carácter de todo profesor. Falta, por otra parte, en las instituciones del *Probejahr* y del *Seminarjahr*, algo que es muy importante para consolidar el espíritu y la técnica profesional del Candidato: un Candidato formado en un solo centro, é ignorando la vida académica de otros de la misma índole, no puede representarse con realidad las múltiples formas y modalidades de la vida académica en los centros del país y en los del extranjero, único medio para poder llegar á forjarse en su mente el tipo ideal de

la institución académica en que aspira á profesar. Por eso creemos necesario completar los años de aprendizaje del candidato (*Wilhelm Meister Lehrjahre*) con los de visitas á establecimientos españoles y extranjeros para ver en vivo el funcionamiento de ellos, y escuchar de viva voz las lecciones de los mejores maestros. (*Wilhelm Meister Wanderjahre*.)

Con estas bases ya podemos responder á la pregunta relativa á los métodos de trabajo. Los métodos de trabajo á nuestro modo de ver han de ser fundamentalmente prácticos. Los candidatos reunidos en pequeños núcleos de seis individuos, con sus respectivos directores, procurarán emplear el diálogo sobre los temas fundamentales á tratar, y serán previamente aleccionados por el Director de la sección sobre las fuentes de conocimiento y sobre el procedimiento de interpretación del tema pedagógico, metodológico ó técnico de que se trate. En las ciencias naturales se aprenderá la manipulación de aparatos y la construcción y reparación de los más elementales. En la Metodología de todas las ciencias se procurará que el candidato se entrene suficientemente para hacer comprender al alumno lo más fácil y mejor posible, con el mejor empleo posible de sus fuerzas mentales. En el primer año, que se dividirá en dos períodos, se aprenderá, en el primero la teoría de la práctica y todas aquellas disciplinas de carácter general y común para las dos secciones; en el segundo, se aplicarán á la práctica de la enseñanza aquellos principios teóricos discutidos entre los directores y los candidatos. Es decir, que en este segundo período, los candidatos entrarán á tomar con mucha parsimonia una parte activa en la enseñanza, aleccionándose con tal motivo, en la realidad viva, en lo que es una lección, lo que es una clase, los procedimientos y resortes que hay que mover para mantener fijo el interés del alumno, la táctica más adecuada para preguntar, el medio más oportuno de responder, la forma de la exposición, del diálogo, del discurso, etc. Todo candidato debe estar provisto de una libreta en que anote sus propias observaciones sobre lo aprendido, lo visto y lo oído en este primer año, que será la mejor fuente de conocimiento que tenga el director para apreciar su laboriosidad, su interés por la enseñanza y sus dotes naturales. El director de cada grupo llevará también una libreta especial, donde consten sus observaciones

respecto al candidato y al mismo tiempo su espíritu de disciplina, su capacidad corporativa y otras múltiples circunstancias que se refieren á la psicología personal y profesional del candidato. Para más detalles sobre los temas prácticos y teóricos á tratar, es conveniente atender á la extensión é importancia de las materias, de Pedagogía teórica y de Pedagogía práctica, para lo cual puede ser un admirable guía el citado Manual dirigido por Baumeister. Los candidatos deben hacer además una memoria sobre un punto relativo á las materias comunes desarrolladas en el primer año, punto que debe ser señalado por el Director. Además, deben ir preparando los materiales adecuados para un tema doctrinal ó de investigación, que debe estar terminada al segundo año de residencia en el Instituto Normal. Este trabajo será el que supla al que actualmente se presente para las oposiciones. La asistencia á clase del candidato para ver en vivo su proceso, será seguida por diálogos mantenidos entre el profesor y los candidatos, en cuyos diálogos podrá intervenir también el Director. El Director de cada grupo debe procurar orientar á los candidatos en todo el mecanismo interno de la vida académica, visitando otros establecimientos de la misma índole, la Escuela Superior del Magisterio, el Museo Pedagógico, la Escuela Normal, la Universidad y las escuelas populares. De esta manera se sentirá el candidato un elemento personal del gran organismo educativo de la Nación, verá desde distintos puntos de vista los mismos problemas y, sobre todo, sabrá localizar bien la mentalidad del adolescente, producto de un proceso evolutivo (*werdegang*), que nace en la casa con la familia y termina en la profesión ejercida dentro de la vida social. Esta es la única forma de hacer viva, real y fecunda la educación profesional del candidato. Al fin del año, los trabajos y calificaciones de los candidatos deben remitirse al Consejo de Instrucción, que servirán con los trabajos y calificaciones del segundo, para que el candidato obtenga el título efectivo de Profesor, Auxiliar ó Ayudante. Los primeros números serán los que ocupen las vacantes en los Establecimientos oficiales. Si alguno renuncia, debe correrse la escala.

En el segundo año, sin dejar de cultivarse con carácter teórico las disciplinas comunes á ambos grupos, se dará un carácter fundamentalmente práctico al procedimiento del aprendizaje de

las enseñanzas especiales, sobre todo á la Metodología respectiva de cada asignatura. Los candidatos deben tomar una parte más activa en la enseñanza, asistir como oyentes á mayor número de clases, ejercer respecto de las lecciones y materias que ante él se expongan, una función más bien crítica que receptiva, dando muestras indudables de su mayor ó menor relieve personal. Así como en el curso anterior el candidato intervenía más bien como oyente en las lecciones, haciendo después observaciones al profesor respectivo, en éste debe intervenir como profesor, escuchando las observaciones que le hagan el director, el profesor y los demás compañeros. En este segundo año de preparación profesional, tanto el director como el candidato, seguirán haciendo sus memorias respectivas; el primero, sobre los valores profesionales de que cree dignos á los candidatos, y el segundo, sobre su labor personal: lecturas, puntos de vista personales, ideas sugeridas sobre las enseñanzas teóricas y prácticas, sobre la organización de la enseñanza, dudas, críticas, deficiencias, etcétera, etc.; y todo esto será material de calificación, que convenientemente simplificado, debe enviarse al Consejo de Instrucción Pública, el cual, según el informe decreta favorable ó adversamente al candidato su aptitud pedagógica ó profesional. Los elementos que deben servir para establecer los valores que capaciten para la aptitud son: aplicación, aprovechamiento, carácter, comportamiento moral, espíritu de disciplina, dotes pedagógicas naturales, dotes adquiridas.

Durante el tercer curso, los candidatos, con la categoría de profesores auxiliares ó ayudantes, visitarán diferentes centros de enseñanza *privada* y oficial, de España y del Extranjero; tomarán parte en las diferentes asambleas pedagógicas que tengan lugar en los países ó localidades que visiten; publicarán en los Anales del Instituto sus impresiones de viaje, sus notas, y establecerán en una memoria corta el plan profesional de trabajo.

A fin de que el trabajo en el Instituto sea lo más fructífero posible, debe contar con los medios é instrumentos indispensables como son los Laboratorios, la Biblioteca y la Sala de Conferencias para profesores nacionales y extranjeros, sala que debe servir también para las *Conferencias* ó Asambleas pedagógicas nacionales que periódicamente se deben celebrar entre profesores

de Instituto, y que tendrán el carácter de Congresos científicos y de reuniones profesionales.

A fin de establecer un verdadero intercambio intelectual entre el profesorado español y el del extranjero, se publicará, además de los Anales, una revista mensual ó trimestral, por el estilo del *Zeitschrift für Gymnasialwesen-Müller-Berlin* (mensual), la *Blätter für Gymnasialschulwesen-München*; *Die österreichische Mittelschule-Vien*; la *Revue Pédagogique*; y las norteamericanas *Pedagogical Seminary* y *Child Study Monthly*. No hay que decir que es absolutamente indispensable al candidato poseer á fondo dos lenguas vivas, por lo menos, el inglés y el alemán sobre todo, en cuyas lenguas tendrá ocasión de perfeccionarse al asumirse en el Instituto Normal, la actual Escuela Central de Idiomas. En el examen de cultura general á que se someterá el candidato antes de ingresar en el Instituto Nacional, además del francés debe saber traducir con corrección el inglés ó el alemán. De esta manera estará en condiciones de poder enterarse á conciencia de todo lo que sobre los problemas pedagógicos y profesionales se ha escrito hasta el día fuera de España. El francés apenas servirá de gran provecho, porque los problemas é instituciones pedagógicas, hoy por hoy, son patrimonio, monopolio ó privilegio cultural de Alemania y de Norte-América, su primer vástago espiritual.

Antes de terminar lo relativo al Instituto Normal, preciso es hacer breves indicaciones respecto á las reformas que convendría introducir para reformar de una manera rápida é intensa el espíritu corporativo del personal existente y á las instituciones que convendría crear, para que el personal formado en el Instituto Normal conservase el espíritu profesional adquirido en él. En nuestras corporaciones la curva de la actividad y de los entusiasmos profesionales se compara con el temperamento de lo tres Sanchos: Sancho el Bravo, Sancho el Craso y Sancho Panza. Es decir, que solemos empezar corriendo para terminar los últimos quinquenios de la profesión durmiendo. Es bien palpable la sugestión ejercida por las generaciones de profesores más viejos en una corporación. Ellos moldean el espíritu del joven profesor, trazan rumbo á su vida social, plasman con el ejemplo y con su experiencia su carácter y hasta su ética pro-

fesional. Puede más el ejemplo que nada. Si entra en nuestros centros un joven profesor con personalidad y con carácter, será un inadaptado por espacio de mucho tiempo, hasta tanto que, sazonado en su profesión, sea un modelo patente y constante en su propia vida de sus propias predicaciones. Tendrá prosélitos ó adversarios; pero si es consecuente, ejercerá definitivamente influencia poderosa.

Entre las reformas que debieran tender á mejorar lo existente hay que señalar el establecimiento de la Inspección pedagógica de los centros de segunda enseñanza con carácter permanente; el establecimiento de las Juntas ó Colegios provinciales de educación secundaria y el de los Consejos Universitarios de Educación, que tendrían para cada Región atribuciones parecidas á las del Consejo General, pero con jurisdicción limitada y con jerarquía inferior. El profesorado español no debe considerar como desdoro el ejercicio de la función inspectora, que ha de tener más de consiliaria que de fiscalizadora. Francia y Alemania lo poseen con carácter regular y permanente.

Otra de las reformas que convendría introducir, sería la reciprocidad internacional y cambio de profesores—como la que tiene lugar entre Alemania, Italia y Norte-América,—entre España y Francia para la enseñanza superior, y entre otros países, reforma que podría completarse con la reciprocidad internacional y cambio de alumnos para el aprendizaje de los cursos obligados de lenguas vivas, no de la Gramática de las lenguas vivas, que termina por matar todo interés para el aprendizaje de las lenguas ó despistar el aprendizaje de su propia finalidad. Merced á las iniciativas del Gobierno prusiano se estableció en Alemania un cambio internacional de candidatos al profesorado, cambio que tiene lugar con Inglaterra, Francia y Norte-América. Además de esta institución cuenta Alemania con diferentes escuelas superiores en el Extranjero, en las cuales el candidato al Profesorado se pone en condiciones de practicar en la especialidad que ha escogido y de perfeccionarse en una lengua extranjera. Según el Anuario estadístico de las Escuelas superiores de Alemania del año 1908, poseía Alemania en el Extranjero un Gimnasio, un Gimnasio Real, Tres Progimnasios reales y cinco Escuelas reales. Estos establecimientos están enclavados en Da-

vos, Amberes, Bruselas, Belgrado, Buenos Aires, Bukarest, Génova, Milán, Constantinopla, Madrid y Tsing-tau. Si nosotros estableciésemos Institutos españoles ó Pedagogías españolas en diferentes puntos de Alemania, Suiza, Inglaterra y Norte-América, abscribiendo á ellos un número determinado de Profesores con carácter obligatorio por uno ó dos años, estos profesores no tendrían más remedio que enterarse de la marcha de la enseñanza de su asignatura ó de su especialidad en el extranjero. Al cabo de pocos años la renovación mental del personal existente sería, sino completa, lo suficientemente intensa para que los métodos de instrucción y educación se modificasen. Reformas son éstas que, para el Profesorado, nos parecen más decisivas que las pensiones al extranjero, cuya eficacia en muchos casos no dejamos de reconocer. Esta reciprocidad internacional y cambio de profesores y alumnos debiera hacerse extensiva á Portugal, Italia y Repúblicas Hispanoamericanas, pues no cabe dudar que de la solidaridad de las personas que dirigen hoy nuestra conciencia y nuestra cultura y de la de los que mañana la dirigirán, depende toda fraternidad y amistad verdadera.

Otra medida que creemos muy conveniente, es la solidaridad estrecha entre el Profesorado de Universidad y el del Instituto, y entre éste y el de nuestras escuelas elementales. Sólo así se pueden establecer las bases de una cultura popular común, mantener vivo el fuego sagrado del espíritu profesional y enardecer con el ejemplo y el entusiasmo de los apóstoles de cada profesión la tibieza y la indolencia de los más rehacios. Por eso nos parece muy conveniente establecer cursos de vacaciones y cursillos semejantes á los de las Universidades de Grenoble y Jena, cursos de verdadera extensión en unos casos y de iteración en otros, para revelar, para sugerir, para sostener el espíritu científico en estas corporaciones, que por el hecho de perderlo pierden también la razón de su existencia y causan, además, un grave mal á la juventud que educan, porque en vez de sugerirla sus virtudes la sugieren sus defectos. Este carácter científico del Profesorado es requerido, como dice Paulsen, "por la necesidad reconocida de que para guiar y despertar actividades espontáneas en los discípulos, es necesario estar completamente identificado con la ciencia". Pero, además, hay que tener en cuenta que los nuevos mé-

todos de enseñanza exigen que el profesor no sea un mero repeticor de la ciencia hecha, sino que debe estar en condiciones— las del verdadero investigador—de enseñar á hacerla á los demás. Y, por último, para transmitir un espíritu científico, que sólo la labor de investigación puede crear en cada uno, es preciso estar dotado de él, porque con la mera predicación nadie lo inspira.

La Conferencia de Junio de 1900, en la que tomaron parte varios directores de establecimientos de segunda enseñanza de Prusia, expresa taxativamente el deseo de que “los profesores de los establecimientos de segunda enseñanza, siempre que las circunstancias lo permitan, puedan continuar la tarea de su perfeccionamiento científico, y que de ningún modo se le haga imposible el trabajo científico recargando con exceso el trabajo profesional”. Wilanowitz-Möllendorff, que es uno de los principales representantes de la reforma de los Gimnasios alemanes, se expresa en términos parecidos á Paulsen sobre “la necesidad de evitar á todo trance que el profesor, por un trabajo excesivo, degenera en rutinario”.

Por último, no basta lo indicado para lograr el perfeccionamiento del personal docente actual aumentando y mejorando su capacidad profesional, capacitándolo para la labor de la investigación; se exige, además, ponderar de una manera explícita esta capacidad por medio de la labor intelectual, que además de la labor de clase desarrolle, apelando á concursos especiales, publicaciones, conferencias de adultos, cursos de extensión cultural, cursos de vacaciones para maestros, excursiones colectivas al extranjero, etc., etc.

Veamos ahora los medios más adecuados para conservar el espíritu profesional en los candidatos al Profesorado que salgan del Instituto Normal. Estos candidatos deben seguir conviviendo en su labor científica con el Instituto Normal. Lo único que puede mantener vivo el espíritu corporativo en el futuro Profesorado, es la unidad de procedencia, la comunidad de trabajo científico, la conjunción de aspiraciones y de ideales, el mismo coeficiente de fervor en la práctica de la enseñanza, el mismo empeño y el mismo tesón en mantener una conducta dignamente trazada por los principios éticos del deber y la finalidad de la institución

docente. Así se puede organizar el verdadero espíritu profesional, que hoy queda reducido á mero espíritu de cuerpo.

Las Asambleas pedagógicas, los Congresos regionales y nacionales, las Conferencias periódicas de directores de Institutos, el intercambio y adscripción temporal de profesores de establecimientos de una ciudad, con y para los establecimientos de otras, las publicaciones científicas, las revistas de carácter pedagógico científico y profesional, son otros tantos medios á los cuales nuestra cooperación y nuestro organismo académico tiene que apelar para determinar un incremento en la función docente, que hoy parece quedar reducida á lo imprescindible.

Sólo así nos podremos hacer dignos de ser colaboradores conscientes á la empresa soberana de restaurar un pueblo oprimido por su exceso de bondad y por su ignorancia excesiva, dando al trabajo profesional un carácter religioso, rindiendo culto religioso á la profesión misma, dignificándola con nuestra conducta, con la elevación de pensamiento y con la pureza de corazón. Que toda esta siembra de trabajo no remunerado ha de darnos la mejor cosecha espiritual que en la vida se puede recoger: satisfacción de conciencia y respeto y consideración social en el porvenir, por parte de estas generaciones que para él formamos hoy. La esperanza de ser felices en él, puede hacernos también dichoso el presente.

¿Qué mayor retribución?

CAPITULO IV

Vicisitudes históricas de la educación de la adolescencia en Europa y en América

I

ALEMANIA

No es nuestro propósito hacer una historia completa de las reformas de la segunda enseñanza en Alemania, sino más bien señalar aquí las diferentes vicisitudes por que ha pasado en el siglo XIX y parte del siglo XX, época en la cual las instituciones pedagógicas de la enseñanza superior empiezan á cristalizar en aquellas formas más adecuadas al espíritu nuevo y á las nuevas exigencias culturales. Alemania ha elaborado para este espíritu y para estos nuevos problemas, que la educación de la adolescencia plantea tipos nuevos, que para arraigar en el propio país donde germinaron tuvieron que luchar tenazmente contra viejas instituciones secularmente consagradas. Y si países más nuevos, como Norte-América, aventajan á Alemania en el estudio de los fundamentos de la psicología de la adolescencia en los momentos presentes, antes, en cambio, recibieron de ella influencias. Francia también, á pesar de su empeño en no copiar servilmente á Alemania, se dejó influir por ella para la gran reforma de los planes de enseñanza emprendida á principios de siglo. Los principales representantes del movimiento pedagógico francés, Breal, Lavisse, Berthelot, Poincairé, Fouillée, se dejan influir, muchos á pesar suyo, por ideas pedagógicas de ultra Rin.

Si España ha de hacer frente con seriedad y decisión al arduo y urgente problema de la reforma de la enseñanza, precisa documentar bien, respecto á las diversas vicisitudes porque ha pasado el problema de la segunda enseñanza, en aquellas naciones que en el momento presente ejercen una influencia más marcada en su pensamiento pedagógico. A este fin responde nuestro empeño de estudiar la evolución histórica de la segunda enseñanza en Francia, en Norte-América y en Alemania, considerando el conocimiento de las instituciones extranjeras como indispensable complemento del de las propias, para orientar no *ad libitum*, sino con moderadas resoluciones el propio pensamiento nacional por el camino de una reforma radical, decisiva y duradera.

Empezando por Alemania, diremos que con la fundación del *Oberschulkollegium* (1787) se logró una completa separación entre la Escuela y la Iglesia en Alemania; y al establecer en 1788 el *Abiturientenexamen*, que como dice el profesor Matthias (*Die allgemeine Grundlage der Kultur der Gegenwart*) estaba llamado á poner un dique á la ignorancia del estudiante, inspirándose en el espíritu federiciano y el de su ministro Zedlitz, se dió el primer paso para organizar propiamente el Gimnasio alemán, cuya fundación se adelanta más de medio siglo á la del Instituto español. El establecimiento de los gimnasios, al hacerse con un criterio genuinamente secular, implicó el monopolio de la enseñanza oficial, y fué este monopolio con tanta tenacidad ejercido y tanta sabiduría practicado, que después de un siglo aún prevalece de hecho. El *Abiturientenexamen* tenía un carácter antiguo, porque no se sabía si era un certificado de salida del Gimnasio ó una prueba de aptitud para ingresar en la Universidad. Esta, en todo caso, se reservaba el derecho de admitir á los estudiantes provistos de él con certificado ó sin certificado. Pero los derechos que el certificado de aptitud del Gimnasio confería elevaron el nivel mental de alumnos y de maestros.

Casi al mismo tiempo que se establecía el Gimnasio alemán empezaba á tomar cuerpo el pensamiento de la *Realschule*, como único establecimiento adecuado al espíritu verdaderamente nuevo. Los orígenes de la Escuela real hay que buscarlos en Ratiquio y en Comenio. Von Zedlitz simpatizó con la idea; pero no se atrevió á proponerla á Federico el Grande. La primera

cristalización pedagógica de este pensamiento la encontramos en la Fundación Franke de Halle. No puede considerarse como un precedente de la Escuela real el ensayo hecho en 1708 por el pastor Semler. Más éxito tuvo la que fundó en Berlín, en 1747, un discípulo de Francke, Necker, y que lleva el título de Escuela real, económico-matemática. En ella se encuentran en germen todas las futuras modificaciones que experimentó la enseñanza secundaria de carácter real, y hasta la transición con los viejos tipos que encarnó en el *Realgymnasium*. Esta escuela no respondía, ni con mucho, al ideal de la enseñanza real concebido por Zedlitz, por eso degeneró en una institución gimnasial corriente. Más se ajustaba á él la escuela que en Copenhague fundó Resewitz, cuyo objeto era “educar al ciudadano para el empleo de una inteligencia sana y para el hábito de los negocios”. El ensayo de adaptación á Prusia no prevaleció; y bien podemos decir que la enseñanza real secundaria en las postrimerías del siglo XVIII, más que una organización completa de la educación en el realismo de la cultura inspirada, fué un complemento de la educación primaria ó un conato de educación profesional. Massow (1798-1807-) concibió el pensamiento de establecer las Escuelas reales, pero no pudo llevarlo á cabo porque no estaba aún madura la opinión. Como dice Paulsen (*Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlicher Entwicklung*), “el desenvolvimiento general de la cultura y de la sociedad es el que determina la índole y el proceso de las instituciones educativas”. Con el desarrollo paulatino de las ciudades y de una burguesía comercial é industrial, surgió la necesidad de un nuevo tipo escolar, de una institución educativa que trascienda de los fines de la escuela popular corriente, pero no en el sentido de los establecimientos propios para la enseñanza del latín y de las letras, sino que sea de tal naturaleza que responda á las necesidades presentes.

En el primer tercio del siglo XIX, las instituciones pedagógicas de la segunda enseñanza en Alemania, sufren las huellas de dos espíritus poderosos: Herder y Wolf. En Humboldt y en Süvern, el neo-humanismo de aquellos dos precursores repercute. Süvern, discípulo directo de Wolf, establece, por el Edicto de 12 de Julio de 1810, la *Lehrerprüfung*, con el objeto de garantizarse suficientemente de los valores científicos del profesorado oficial.

El fin que perseguía Wolf, de hacer del profesorado oficial una gran comunidad pedagógica consagrada á realizar por el trabajo académico fines nacionales dentro de la organización del Estado nacional, comenzaba entonces á ser realizado por la selección de un personal docente al que se le infundía en la Universidad un mismo espíritu y una misma dirección. A esta disposición que sirvió también de norma para las instituciones privadas, siguió en 1812 otra relativa al examen de salida de los Gimnasios, y que les confirió el monopolio que ejercieron casi durante un siglo. En 1816 se publicó un plan de estudios, que más que plan obligatorio tenía el carácter de muestra, de norma y de bosquejo general del proceso á seguir con el desenvolvimiento de las materias en la segunda enseñanza. Por este plan se le consagraban al griego cincuenta horas, setenta y seis al latín, cuarenta y cuatro el alemán y sesenta á las matemáticas. El fin del legislador en aquellos tiempos aciagos para Prusia era formar una juventud ideal, haciéndole volver los ojos á un pueblo grande en el pasado, para no empañarlos en las miserias y tristezas presentes (1). En 1817 se fundó el Ministerio de Instrucción y Cultos en Prusia, ¡ casi un siglo antes que el nuestro! El primer ministro fué Altens-tein, y su primer consejero Juan Schulze. Los primeros veinte años acusan una patente esterilidad. En 1837 se redactó una nueva disposición relativa al examen de grado (*Abituientenexamen*) en los Gimnasios. En esta reforma se deja sentir la influencia de Hegel. Las lenguas clásicas pierden terreno y lo ganan, en cambio, la propedéutica filosófica y la historia, sobre todo la de Grecia, Roma y Alemania. También experimentó una reforma el ingreso en el profesorado (1831), respondiendo al espíritu de la época. El plan de estudios de 1837 coronó la obra de Schultze. El número de años se redujo á nueve (de diez) y el número de horas por semana, de 320 á 270. Por esta reforma, el griego perdió diez horas en todo el ciclo académico, el alemán veintidós y las matemáticas veintisiete. En cambio, el latín ganó diez. Esta reforma fué fruto de una campaña hecha por el médico Lorinser, y á la cual hicimos ya referencia.

También, en Baviera, el espíritu de Niethammer, empapado en

(1) Pensamiento de Schiller, Goethe, Winkelmann y Lessing.

el neo-humanismo, dejó sentir su influencia. Pero este plan no llegó á realizarse por completo por falta de base económica y de preparación en el profesorado, cosa que debe tener muy en cuenta todo espíritu reformador que aspire á hacer reformas provechosas y duraderas. Thiercht procura llenar esta deficiencia fundando, en 1812, un Seminario para la formación del profesorado. En 1829 daba á luz un nuevo plan, distribuído en nueve cursos y dos secciones, una inferior que comprendía seis clases y otra superior que comprendía cuatro, sin el estudio de la filosofía introducido por Nithammer. Este plan fué parco en concesiones para las ciencias, excepto para las matemáticas.

En Sajonia y Württemberg no se hicieron concesiones al neo-humanismo. Aquí predominó más bien el espíritu práctico. Sólo á mediados de siglo comenzaron á adaptarse los gimnasios al espíritu de los tiempos. El gran Ducado de Baden y Hannover se inclinaron más hacia las reformas iniciadas por Prusia y Baviera.

El carácter general de la enseñanza gimnasial en los primeros treinta años, es el haber establecido una separación profunda entre el Gimnasio y la Escuela; y esta separación era cada vez más honda á medida que la Escuela se inspiraba más en el espíritu de Herbart y el Gimnasio en el espíritu que, por mediación de Schultze, el líder del *utraquismo*, le había impreso Hegel. Enseñanzas son éstas que debemos tener en cuenta todos los que á las reformas educativas de España é Hispano-América queremos darle un carácter nacional y real, integrado con el gran organismo educativo que encarna y fomenta el Estado.

Cuando el antagonismo entre los dos tipos de educación que hoy prevalecen en Alemania (el clásico y el real) se acentúa más, es al comienzo de la segunda mitad del siglo XIX (1840-1890). En este período, el realismo lucha por una igualdad de derechos, mermada por el *utraquismo* en monopolio dentro de la enseñanza gimnasial. El Gimnasio cultivaba la memoria y el entendimiento del adolescente. La burguesía alemana se asombraba con el enorme caudal de erudición de sus hijos; pero la fuerza creadora, el espíritu práctico, la aptitud para abrirse paso en la vida eran asignaturas que no se desarrollaban en las lecciones de los filólogos. El espíritu se deslizaba tangencialmente á la realidad que aprisionaba al joven al salir del Gimnasio y le invitaba res-

pirar á pulmón pleno el aire del arroyo. La exacerbación romántica del idealismo no se ponía á tono con la finalidad histórica del pueblo, que había de hacer arrancar toda su fuerza de la Técnica. Pero la cultura gimnasial, además de poco práctica y apta para formar caracteres, se distinguía por una tendencia genuinamente aristocrática. El Gimnasio era un organismo que desentonaba de la *Escuela*, y que no preparaba para formar investigadores en la Universidad. En el Gimnasio se cultivaban valores muertos, des-cuidando lo verdaderamente vivo de la cultura presente. Todos los que se inspiraban en los ideales pestalozzianos miraban con recelo y con desdén la cultura del Gimnasio.

El arraigo de la Técnica fué el que impuso el advenimiento de un nuevo ideal educativo, y con la técnica el cultivo de las ciencias naturales, del espíritu comercial y del espíritu industrial. Los pensadores y los poetas, después de la Revolución de Julio, tuvieron que dejar la batuta al investigador y al hombre de negocios.

Con el advenimiento de Federico Guillermo IV, el ministro Eichorn y su consejero Eiler crearon verdaderos obstáculos á las Escuelas reales que Niethammer había querido ensayar en Baviera y Spilleke en Berlín (Hekerschen Realschule, 1821). Se iniciaba con ellos el período de la restauración, es decir, de la contrarrevolución. Estos hombres reaccionarios comenzaron á desconfiar tanto del espíritu pagano que fomentaban los filólogos, como del espíritu materialista y positivo de los naturalistas. Pero todo esto pasó como una niebla, y á los tiempos de reacción siguieron días más prósperos para la enseñanza *real*. En 1849, el ministro Ladenberg convocó en una asamblea á diferentes pedagogos. Resultado de esta *asamblea* fué el establecer un tipo de Gimnasio basado en la bifurcación: las tres primeras clases constituían una sección preparatoria única (*Untergymnasium*). El *Obergymnasium* estaba integrado por otras tres clases distribuídas en cinco años, y comprendía dos secciones distintas: el *Obergymnasium*, propiamente dicho, y el *Realgymnasium*, sin la enseñanza del latín. Por primera vez se concede á los estudiantes del *Real gymnasium* igualdad de derechos que á los del Gimnasio clásico; pero se restringe el valor del título para determinadas carreras y escuelas especiales. Esta decisión se tomó, por mayoría

de votos, en la Asamblea. La Asamblea hacía resaltar el carácter neutral de los establecimientos de segunda enseñanza, la necesidad de la cooperación económica del Estado y el empeño por recalcar para estos centros docentes una mayor autonomía. La idea de una infraestructura común para el desarrollo de este plan de enseñanza, se debe á un sajón, á Germán Köchlys.

Mientras en Alemania surgía un plan de estudios de una Asamblea de pedagogos, confeccionaban el mismo año en Austria, dos hombres de gran cultura y espíritu práctico, otro, demostrando con esto que con parlamentarismo pedagógico y sin él se pueden conseguir grandes resultados. Estos dos hombres eran Bonitz y Exner. El plan por ellos concebido tardó cinco años en realizarse. El sistema de los jesuitas que tanto prevaleció en Francia (la Historia tiene también sus ironías), dividido en dos secciones con dos clases de latín y dos de Filosofía, fué sustituido por un sistema de enseñanza cíclico desarrollado en ocho años. El fin general que perseguía este plan era la cultura general del candidato. En él, las ciencias matemáticas y naturales se equilibraban con las disciplinas histórico-filológicas. La objeción principal que se opuso á su implantación fué que de cultivarse por igual las ciencias y las letras, el alumno tiene que padecer necesariamente cansancio (*Ueberburdung*), el único mal que había criticado Lorinser el año 30 en los Gimnasios alemanes. Pero en el fondo de la objeción se veía el empeño que tenían los reaccionarios de subordinar al cultivo de los clásicos el de las ciencias naturales.

La reacción que experimenta Prusia después de la Revolución, se dejó sentir en la gran influencia que el elemento eclesiástico recaba para sí en Asambleas públicas, hasta el punto de llegar á ejercer sobre los establecimientos docentes de segunda enseñanza una especie de inspección suprema en materias religiosas. Siendo ministro Raumer, en 1856, Wiese dispone un nuevo plan de estudios, que en lo fundamental no se distingue del de 1837; sin embargo, se deja sentir en él el espíritu de la época, porque la Propedéutica filosófica pierde dos horas, que son las mismas que gana la Religión. Las ciencias naturales encuentran favorable acogida en las clases *cuarta, quinta y terciá*. Para dar unidad al

desarrollo del plan se dispuso la *concentración* de materias afines en manos de un mismo profesor.

Pero la finalidad académica que perseguía este plan se dejó sentir de una manera más clara en las nuevas disposiciones relativas al examen de grado (*Reifeprüfungsordnung*). En él, la Propedéutica filosófica, la física y la Historia natural se suprimen. Se conserva el tema latino. Respecto del Griego, se establece la traducción á dicho idioma directamente del alemán. El alemán y el francés en el examen de escrito (no se incluyen). En el examen se buscaba más bien la comprobación del modo de desarrollarse el plan, que el grado de aprovechamiento del alumno. La enseñanza *real* por esta época perdió algo de sus fueros, y, sin embargo, cada vez se sentía con necesidad más intensa.

Bajo el Ministerio de Bethmann-Hollweg, Wiese dispone, en 1859, un nuevo plan y un nuevo examen de grado, ateniéndose en él más bien á las necesidades objetivas de la época que á sus propias inclinaciones. El carácter que imprime á las escuelas reales no es profesional, ni mucho menos. Más bien se propone cultivar en ellas la vida espiritual imprimiéndole un carácter, no en oposición, ciertamente, con la educación gimnasial, pero más libre y sobre todo más adecuado para los fines prácticos de la vida. Sin embargo, en este plan de Wiese aún permanece desempeñando el latín el papel de lazo de unión entre los dos tipos de enseñanza, la clásica y la real, al ser exigido en ambos. Wiese estableció dos clases de *Realschule*, y además una *höhere Bürgerschule*. Las Escuelas reales superiores tenían nueve clases, y en ellas el latín era obligatorio. El examen de grado en ellas daba aptitud para el ingreso en todas las Escuelas profesionales, menos en la Universidad. Las Escuelas reales de segundo orden no comprendían el latín en sus planes de enseñanza. Las *Höhere Bürgerschulen* estaban organizadas según el plan de la *Realschule*, pero comprendían menor número de clases.

Mientras en Prusia se restringía de este modo el papel de la enseñanza *real*, en Württemberg prevalecía el propósito de no hibridarlas ó desnaturalizarlas con la enseñanza del latín. En Stuttgart, por el contrario, adquirieron el tipo del *Realgymnasium* (con latín, pero sin griego). En Baden fué Wendt el que,

en 1867, siguiendo las huellas de Prusia, organizaba la segunda enseñanza, pero con muchas y muy acertadas modificaciones.

La guerra de 1870, que consolidó la unidad alemana, hizo pensar en hacerla arraigar en las nuevas generaciones. En 1872, Falk fué nombrado Ministro de Instrucción: y en 1873 convocó á una Asamblea pedagógica (*die Oktoberkonferenz*) en Berlín, que discutió sobre diferentes problemas: planes de enseñanza, horarios escolares, vida de relación académica entre los diferentes centros, y sobre todo estos dos problemas importantes: la conveniencia de la unificación de los dos tipos de enseñanza gimnasial y real, (*Einheitschule*), y cuáles eran los medios más adecuados para fortalecer y arraigar en la juventud una conciencia nacional. Esta conferencia no tuvo resultados prácticos. El espíritu de Wiese seguía prevaleciendo en el Ministerio, mientras el *Kulturkampf* embargaba la opinión pública. Siendo ministro Gossler en 1882, se promulgó un nuevo plan y un nuevo examen de grado, que en 1875, al ser llamado Bonitz, se había delineado. Satisfacer con él á todos, no era cosa fácil. Los defensores de la filología clásica, se defendían á la desesperada en sus últimas trincheras. Las matemáticas y las ciencias naturales adquieren más importancia. Ya no son el griego y el latín los que predominan en importancia en la educación de la adolescencia. En el momento histórico presente, un plan de enseñanza tenía que poseer un carácter armónico y conciliador. Bonitz hizo para ello todo lo posible. En su plan, el número total de horas permanece siendo de 268. El latín pierde en el plan de Bonitz, respecto del anterior, nueve horas, y el griego dos. El francés gana cuatro, la historia y la geografía tres, las matemáticas dos y las ciencias naturales dos. El griego se trasladó de la cuarta á la *Untertercia*. La enseñanza de la filosofía fué suprimida. Este plan procuraba huir del *memorismo*, del *gramaticalismo* y del *especialismo*. Analizado este plan en su conjunto, y teniendo en cuenta también las nuevas disposiciones dictadas para el examen de grado, podemos decir que la enseñanza clásica cede terreno en él á la enseñanza real. Pero, además, no hay que olvidar que la *Escuela Real* de Primer orden (*Oberrealschule*) se convertía en parte en *Realgymnasium*. El número de horas se redujo en ella de 285 á 280. El latín ganó en el plan diez horas, y el rango de asignatura ó

disciplina principal. Las matemáticas, las ciencias naturales y el dibujo perdieron, en conjunto, siete horas. En las tres primeras clases el plan era tan semejante, que constituía en esta sección una escuela única á base del latín (*lateinische Einheitschule*).

Pero, además, conservó Bonitz un tipo de Oberrealchule, consagrado á la enseñanza real en toda su pureza, teniendo siempre mucho cuidado en impedir que degenerase en escuela profesional. El precedente de la Oberrealschule, que constaba de nueve clases, lo constituía la *Realschule*, que constaba de siete, así como el *Progymnasium* y el *Prorrealgymnasium* lo eran, respectivamente, del *Gimnasio* y del *Realgymnasium*. El carácter fundamental de las disposiciones de Bonitz fué la moderación, la prudencia, el tino en hacer avanzar el régimen académico sin herir susceptibilidades, y la sagacidad en conservar lo viejo sin poner su mentalidad en ridículo. Sin embargo, Bonitz no dió á los grados del *Realgymnasium* y de la *Oberrealschule* las mismas prerrogativas que al *Gimnasio* para los estudios de facultad. Los Gimnasios habían perdido el monopolio, pero conservaban aún privilegios.

En los comienzos del año 80, el movimiento iniciado por Bonitz para establecer una estrecha solidaridad entre los *Gimnasios*, los *Realgimnasium* y las *Escuelas reales superiores* se acentúa más. Ya en 1870, Ostendorf había defendido también este mismo principio de la solidaridad, haciéndolo también extensivo á las instituciones de la enseñanza elemental. Pero el que verdaderamente llevó á la práctica este pensamiento, fué Schlee, en 1878, en la ciudad de Altona, asociando los estudios del Gimnasio y de la Escuela real, desde la clase sexta hasta la cuarta, en una sección preparatoria exenta de la enseñanza del latín. Siguiendo otra dirección, fundaban Frick y Horneman una sociedad para defender el tipo único en las instituciones pedagógicas secundarias (*Einheitschule*). Pero la campaña en pro de la escuela secundaria única fué estéril en resultados. Más decisiva fué la lucha emprendida por todos los establecimientos de enseñanza para conseguir una unidad de derechos, respecto á la colación de grados ó validez de certificados de aptitud por ellos expedidos, en lo que respecta á sus relaciones con los estudios universitarios. Federico Paulsen fué el heraldo de este movimiento que hizo suyo el *Realschulmännerverein*, fundado en 1870, y del cual forma-

ban parte Bach, Schwalbe, Schauenburg y Steinbart. La opinión llegó á interesarse vivamente en estas campañas, que llegaron en forma de peticiones concretas de reformas legislativas á las Cámaras. Cooperaba á este movimiento el *Verein für Schulreform*, fundado en 1889, y el *Zeitschrift für die Reform des höheren Schulwessens*, que con espíritu luchador y varonil dirigía el doctor Federico Lange. Los fines que perseguía este movimiento pedagógico, eran: la unificación de la sección intermedia é inferior de los tres tipos de establecimientos docentes de segunda enseñanza, integración solidaria de las escuelas superiores con la escuela elemental, considerar el alemán como el núcleo central ó centro de gravedad de todas las enseñanzas, dar á la historia patria una mayor importancia, cuidar más de la educación física y otorgar á las tres enseñanzas igualdad de derechos académicos, en lo que respecta á la validez de los certificados por ellos expedidos. En el fondo, esta campaña iba dirigida contra el monopolio y la supremacía del Gimnasio, y uno de los primeros en reconocerlo, sin ambages, fué Pablo Cauer. Ya el plan de 1882 daba margen á poner esta supremacía en entredicho, al poner cortapisas á la enseñanza del latín. Siendo ministro Gossler, los partidarios de la reforma en sentido progresivo le elevaron un mensaje que fué acompañado de 22.000 firmas, mientras que los partidarios del antiguo régimen enviaron á Gossler una contrapetición para que prevaleciera el statu quo, motivo del Acto de Heidelberg (*Heildelberger Erklärung*), firmado por 4.300 individuos. En estas circunstancias tiene Guillermo segundo la iniciativa de la Asamblea de Diciembre de 1899 (*Dezemberkonferenz 1890*). La Conferencia de Diciembre no estaba constituída solamente por profesionales de la enseñanza, sino también por hombres de profesiones liberales, las más diversas. Fué notable el discurso inaugural del Kaiser, y consistió en una crítica acerba y severa del Gimnasio alemán. Las conclusiones de la Asamblea fueron las siguientes: renunciar á una infraestructura común para los dos órdenes de la enseñanza, dejar subsistir la enseñanza clásica íntegra en el *Gimnasio* y la real en la *Oberrealschule*, sirviendo la *Realschule* de transición entre la Escuela y aquélla, y el Gimnasio real de transición entre la *O. R. Schule* y el *Gymnasium*. Se regulaba el examen para obtener el grado (*Reifeprüfug*); se

disminuía el número de horas de clase y se restringía la enseñanza del latín. Se tomó también en consideración la proposición de Stauder, que aspiraba á dar elasticidad al plan para hacer compatible la disciplina con la libertad académica.

Consecuencia de esta Asamblea fué el plan de 6 de Enero de 1892 y la disposición relativa al examen de grado (*Prüfungsordnung*). El número total de horas de clase se disminuyó para los Gimnasios, de 260 por semana y totalidad de cursos á 252; el horario de los Gimnasios reales se redujo de 280 á 259, y el de las Escuelas reales superiores, de 276 á 258. La reducción recayó principalmente sobre las lenguas, excepto sobre la nacional. Tuviron aumento, en cambio, el alemán, la gimnasia y el dibujo, que se hizo obligatorio. En el desarrollo del plan de enseñanza en los tres establecimientos docentes, se aspiraba á lograr para el alumno una sólida cultura general. Respecto al examen de grado, ya no se exigía en el Gimnasio el tema latino, en francés se concretaba el examen á traducirlo al alemán; en los Gimnasios reales y Escuelas reales superiores, en vez de la traducción de dos lenguas vivas sólo se exigía una, así como también sólo se exigía un ejercicio práctico en ciencias naturales. En la prueba oral, se suprimió el francés en el Gimnasio, el latín en el Real gimnasio y la Geografía en ambos. En todas aquellas asignaturas en las cuales el juicio definitivo, respecto al aprovechamiento, y el ejercicio escrito daban una base de apreciación, se prescindía del examen oral.

En otros Estados alemanes se tuvo más ó menos en cuenta la reforma de Prusia; sólo en dos puntos capitales esta reforma se mostraba deficiente: uno se refiere al carácter homogéneo en la infraestructura del plan para los tres establecimientos, y otro á la igualdad de consideración y validez en los certificados académicos para ulteriores estudios académicos. Sin embargo, el primer pensamiento comenzó á realizarse en Francfort, en el otoño de 1882, con el sistema ó plan reformado de Reinhard, previa venia y aceptación del ministro von Zedlitz. No faltaron representantes del Gimnasio, como Oscar Jäger, y otros representantes del *Realgimnasio* que, no contentos con la reforma de 1892, trataban de restaurar antiguas disposiciones para hacer valer derechos ya perdidos. El plan y la reforma tampoco satisfizo á los

reformistas, que reclamaban igualdad de derechos para la expedición de certificados de examen en las tres clases de establecimientos docentes. Esto trajo, como consecuencia, la necesidad de una nueva Conferencia.

La nueva Conferencia tuvo lugar en Junio de 1900, y á ella le siguió el R. O. (Allerhöchste Erlass) de 26 de Noviembre de 1900, siendo ministro Stud y director de la primera sección de Enseñanza Althoff. Esta Conferencia fué concienzudamente preparada. No podía menos de suceder esto si se tienen en cuenta los actos que los partidarios de una y otra clase de enseñanza habían realizado. En el mes de Mayo tuvo lugar una reunión en Berlín, donde se congregaron representantes de tres sociedades distintas con el fin de pedir igualdad de derechos para todos los establecimientos oficiales completos, y unidad de la infraestructura del plan para los tres tipos de enseñanza. En Brunsviga se reunieron los partidarios de la enseñanza clásica, y por mayoría de votos acordaron acceder á la igualdad de derechos, pero oponiéndose encarnizadamente al proyecto de la *Einheitschule*, por los adversarios defendido. La Conferencia votó, casi por unanimidad, lo primero, renunciando á lo segundo por considerar que no estaba en suficiente sazón. Las cuestiones relativas á planes de enseñanza y horarios, no ofrecieron dificultad. El R. D. de 26 Noviembre consagró los acuerdos de la Asamblea, y al encontrarse los diferentes establecimientos de enseñanza con igualdad de derechos, pudieron desenvolver mejor su carácter peculiar. Pero, además, por esta disposición real se concedió libertad para ensayar una infraestructura uniforme en el sistema de la *Reformschule*, de Altona y de Francfort. La revisión de los planes y las nuevas disposiciones relativas á los grados se publicaron en el año siguiente. Por ellos se aumentaba el número de horas, se hacían más concesiones al latín, se daba libertad y elasticidad de movimientos para el desarrollo del plan, y se permitía el paso de la *Untersecunda* (quinto curso) de un *Gimnasio* á igual clase de un *Realgimnasio*. Por otra parte, se dejaba plena libertad para ensayar en los últimos cursos el *Bewegungsfreiheit* (1) del alumno, en relación con su vocación y aptitud. Respecto del examen de grado, el francés dejó de ser objeto de examen escrito y pasó al

(1) Libre elección de materias de estudio.

examen oral. En el *Realgymnasio* dejó de ser obligatorio el tema de la segunda lengua viva. La extensión de la prueba oral se consideró en todas las escuelas como una distinción. A estas disposiciones siguieron otras relativas á la reciprocidad de derechos de todos los establecimientos para todas las profesiones, excepto para la Geología. No podemos decir aún que la cuestión de la segunda enseñanza está resuelta por completo en Alemania, y buena prueba de ello es la campaña emprendida por los defensores del espíritu nuevo en pro de la *Reformschule* y de la *Nationalschule*. Los nuevos valores que en el momento presente tratan de infundirse en la mentalidad juvenil, son: *Schaffensfreude*, *Lebenslust*, *Selbstätigkeit* y *Selbständigkeit*, Budde, Matthias y propugnadores perseverantes por suplantación, son: alegría de vivir, energía personal, autonomía. Fué necesario todo un siglo para lograr el arraigo del realismo en la educación de la juventud. La tradición de Comenio, de Ratiquio, de Francke, de Pestalozzi y de Herbart se hizo rediviva en los defensores del espíritu nuevo. El establecimiento de segunda enseñanza dejó de ser un taller de cultura intelectual, para convertirse en lugar de vida personal; y así como por la *Höhere Bürgerschule*, la *Mittlere Schule* y la *Realschule* se consiguió anudar los lazos rotos por el intelectualismo entre la Escuela y el Instituto, así también por el sistema del *Bewegungsfreiheit* para el alumno, por la implantación de los *Schulervereine* y otras instituciones semejantes, se va logrando, insensiblemente, acostumbrar al *Oberprimaneck*, es decir, al alumno de último año al ambiente universitario, estrechando así los vínculos entre el Instituto y la Universidad, fin doblemente conseguido por la tendencia á elevar el nivel científico del profesorado, dejándole libre margen para la propia investigación é instituyendo en la Universidad cursos de perfeccionamiento para profesores de segunda enseñanza.

Pero además de estos nuevos rumbos que toma la enseñanza, se aspira á instituir un nuevo espíritu académico basado en una estrecha solidaridad entre profesores y alumnos, para que todos sientan en la cara del saber más satisfacción (*¡Mehr Freude an der Schule!*) (1).

(1) Véase á Gurlitt en su obra *Der deutsche und Seine Schule*. Berlín (Viegand und Grieben) 1906.

II

FRANCIA

Hay que confesar que la profunda y rapidísima transformación que experimentó Francia en todo el curso del siglo XIX, se debe principalmente á la gran fuerza asimiladora de las instituciones de segunda enseñanza, al revés de lo que ocurrió en Alemania, donde los objetivos principales fueron la escuela popular y la Universidad, sin que esto signifique, ni mucho menos, descuido de las reformas de los establecimientos de enseñanza secundaria. Los Liceos franceses, dice Emilio Beaussire, citado por el profesor Bernhard Heinzig (1), “contribuyeron á la educación del espíritu nacional, al progreso de las ideas y de las costumbres y á la realización de los destinos de la patria”. Al revés de lo que pasa en España, donde no obstante el carácter civil que adquirió la enseñanza superior, sigue predominando en lo social la influencia de los colegios laicos y de los colegios congregacionistas, en detrimento de la misión cultural que políticamente ha de imponerse un Estado nacional. Francia, siguiendo los consejos de Taillierand, ya procuró, en 1791, convertir las instituciones de educación secundaria en un instrumento político para la democratización de la sociedad francesa. En 1801 nombró Napoleón I una comisión de hombres doctos, con el encargo de redactar las bases de la reforma de los establecimientos de segunda enseñanza y del plan de estudios correspondiente. Y no quedando satisfecho Napoleón de los planes concebidos por dicha comisión, él mismo concibió un plan de reforma que se ajustaba á la ley relativa al establecimiento de escuelas centrales, que lleva la fecha del 25 de Octubre 1795. La comisión hubo de atenerse en todo á los lineamientos generales de la reforma que había concebido el gran emperador. Según este plan, las instituciones de segunda enseñanza comprenden el Liceo como instituciones del Estado, y las escuelas secundarias de carácter municipal, que luego después recibieron el nombre de Colegios comunales encargados de dar la enseñanza

(1) *Die Schule Frankreichs.*

en los primeros cursos. Pero además se permitió la existencia de establecimientos privados, semejantes á los Colegios comunales, y que unas veces suplían á éstos y á los Liceos y otras veces cooperaban á la función académica de los establecimientos oficiales. Además de estos establecimientos privados hay que tener en cuenta la existencia de establecimientos eclesiásticos que tenían carácter oficial para ingreso en la carrera eclesiástica, pero no para la Universidad.

La constitución interna de esta clase de establecimientos docentes varió muy poco desde su origen, por más que las reformas á principio de siglo (1.º de Mayo de 1802, 27 de Octubre de 1802, 10 de Diciembre de 1802 y 10 de Junio de 1803) se hayan sucedido, como se ve, con bastante rapidez.

La ley de 1.º de Mayo de 1802 divide las enseñanzas liceales en dos grandes grupos: a) Letras, y b) Ciencias. La ley de 10 de Diciembre de 1802 restringe la enseñanza de las lenguas clásicas al latín; pero un decreto de 9 de Septiembre de 1809 rehabilita la enseñanza del griego. Este plan se desarrollaba en seis cursos. En él predominaban las enseñanzas literarias sobre las científicas. La historia, entre las ramas literarias, tenía un papel predominante, y sobre todo la historia moderna, y de sus enseñanzas formaba parte la de la mitología comparada y de las religiones positivas. Se cultiva con especialidad la memoria, y se procura formar, ante todo, un hombre de letras, un bachiller con muchas cosas ajenas en la cabeza, pero con poca capacidad personal de pensar. En este tipo de enseñanza memorista y pseudo-clásica, que sirvió de patrón á toda la cultura francesa del siglo XIX, la cual se ha convertido en su mayoría en arte de colegiales, donde la forma y el espíritu decorativo predominan, sigue aún calcado el espíritu de nuestra segunda enseñanza, digna de mejor suerte y merecedora de más fervientes apóstoles y defensores, en tanto en cuanto constituye una institución genuinamente nacional.

La enseñanza de las matemáticas y la de las ciencias naturales comprendía los mismos cursos que el latín, y se desarrollaba en tres años. La separación de los cursos de letras y de ciencias es obra de Napoleón, que propuso el nombramiento de una comisión de profesores de las dos ramas para ponderar debidamente

las enseñanzas y escoger los libros de texto. Napoleón llegó á imponer un plan de enseñanza único, un libro de texto único y un programa único para todos los establecimientos de enseñanza. Para cada año, el alumno no debía poseer más que un libro que desarrollase todas las materias que á él correspondían. La libertad y la variedad de las tendencias pedagógicas, lo personal en la obra de la enseñanza, que es lo más encantador para todos los que con fervor la sienten y practican, quedaba anulado en la simplista ideología pedagógica de Napoleón. ¡Y pensar que este es el bello ideal por el cual suspiraban no pocos padres de familia! ¡Y ver que en pleno siglo XX hay ministros que se llaman liberales que abrigan opiniones estampadas en decretos, muy semejantes á las de esos buenos padres de familia! El despotismo ilustrado de Napoleón trajo para Francia resultados funestos. Desde luego, la primera palabra del Código de la Revolución no podía ostentarse en la educación de la voluntad para ser libre con ironías más amargas, porque las artes y las ciencias no pueden ser verdaderamente humanas y humanizadoras hasta que no tengan la libertad radical los que las profesan. El colmo del automatismo á que llegaron en su funcionamiento estos centros docentes, nos lo ofrece la fundación de Bibliotecas de 500 volúmenes, ni uno más, ni uno menos, con los mismos autores para todos los centros de enseñanza. Breal, en sus "Excursiones pedagógicas", hace resaltar el contraste de los establecimientos franceses con los alemanes, en este orden. Por lo que á España respecta, preferiremos siempre una anarquía académica que una tiranía por muy ilustrada que sea, porque á la larga de la anarquía puede resultar el orden, pero de la tiranía sólo resulta la muerte.

Por el Estatuto de 19 de Septiembre de 1809 se simultaneó la enseñanza del latín y la de las matemáticas. Las dos clases inferiores se llamaron de *gramática*, las dos siguientes se llamaron de *humanidades*, y las dos últimas recibían el nombre de *retórica y matemáticas especiales*, á cuyos seis cursos desde 1810 se le añadió la filosofía. Posteriormente, en la mayoría de los Liceos se añadían á estas clases, clases preparatorias que recibieron el nombre de *séptima, octava y novena*.

Hasta la ley de 28 de Junio de 1833 la segunda enseñanza tuvo

en Francia un carácter genuinamente clásico. Por esta ley se permitió á las ciudades superiores á seis mil habitantes el establecimiento de escuelas primarias superiores, con lo cual muchas municipalidades hicieron entroncar las últimas clases de las escuelas primarias superiores con las enseñanzas de sus Colegios respectivos. Estas "*clases de francés*" sin latín, ni griego, fueron preferidas para aquellos alumnos á quienes, sin perseguir su certificado de aptitud para dedicarse á profesiones liberales, quisiese dárseles una cultura general. Cosa semejante ocurre con ciertas instituciones pedagógicas de Alemania. Las *Mittlere Schule*, responden á este fin. Y en Norte-América tenemos las *High Schools*. A Napoleón III se debe el plan de la *Bifurcación* de los estudios del Bachillerato. Data nada menos que de 1852, y algunos reformadores españoles tratan de tomarlo como tipo para nuestros Institutos. El plan de la Bifurcación exigía la comunidad de estudios en las clases de Gramática, haciéndose la bifurcación respectivamente para las letras y para las ciencias, con lo cual en realidad dentro de la escuela unitaria se creaban dos bachilleratos: el de Letras y el de Ciencias. El grado de Bachiller era conferido por una Comisión examinadora formada por profesores de Academia, y que exigía para la finalidad del examen una preparación especial. También entre nosotros trató de hacerse arraigar como una novedad pedagógica la Comisión examinadora, con lo cual, á mi ver, al poner en entredicho la segunda enseñanza oficial se le hiere de muerte, y sabido es que la muerte de la enseñanza oficial ha de significar el monopolio social de la enseñanza por las órdenes religiosas y por los fabricantes laicos de Bachilleres, de esos que garantizan el aprobado en la cuarta plana de los periódicos, y el título de Bachiller en dos años. ¡Ventajas de la enseñanza libre, dirán á todo esto los padres de familia! El obstáculo principal con que tropezaba la bifurcación y que la hizo inaceptable, fué la incapacidad en que se encuentra un muchacho de trece años para decidir según sus aptitudes y vocación de su profesión futura, pues de dar un paso en falso tenía que desandar forzosamente mucho camino. La reforma de 8 de Agosto de 1890 tendía á evitar este mal. Pero de un modo más radical procuraba evitarlo la ley de 21 de Junio de 1865, que creó la "*enseñanza secundaria especial*", la cual si

aspiraba á rivalizar con la enseñanza clásica, no tenía ningún punto de contacto con ella desde las clases inferiores. Esta ley es fruto de un viaje y de una Memoria del inspector Baudoin, el cual en 1864 visitó Bélgica, Suiza y gran parte de Alemania. El modelo que sirvió para esta reforma fué la Escuela real de Alemania, y hasta se procuró en estos últimos tiempos en Francia que respondiese á la misma finalidad pedagógica para que se habían creado dichos establecimientos en Alemania. Francia tiende, pues, á apartarse del tipo unitario del ideal napoleónico; y aunque en 1835 S. Marc Girardin ya decía que las verdaderas bases de la reforma de los estudios en Francia debían de ser éstas: “menos discípulos en la misma escuela, menos cursos diferentes en la misma clase y un mayor número de escuelas distintas”, fueron precisos treinta años para la reforma de Duruy incompleta, y cerca de tres cuartos de siglo para una reforma radical. Hoy mismo aún no ha conseguido Francia crear escuelas, con unidad y variedad en los valores culturales con que eduquen; pero libres del pecado original, del pecado napoleónico de la tiránica unicidad. En 1892 se creó la Escuela secundaria moderna, que es un complemento de la Escuela secundaria especial y muy semejante á la *Oberrealschule* alemana.

Las disposiciones legislativas de 28 de Enero, 12 de Junio y 12 de Agosto de 1890 y la de 15 de Febrero de 1892 relativas á los Liceos y Colegios, así como también la de 15 de Junio de 1891 sobre la enseñanza secundaria moderna en los Liceos y Colegios, se basan en principios muy distintos de las que prevalecían en Francia anteriormente á la guerra de 1870. Francia perdió la esperanza de que el francés llegase á prevalecer en el siglo XX como lengua universal, y tuvo que optar por introducir en sus programas la enseñanza de las lenguas vivas, el inglés, el alemán, el italiano, el español y el árabe, desplazando la enseñanza del latín hacia las clases superiores. Este es el mismo espíritu que actualmente tiende á prevalecer en las *Reformschule*, según el sistema de Francfort en Alemania. Por el decreto de 15 de Febrero de 1892, la lengua nacional adquiere el lugar predominante en la enseñanza de las lenguas, papel que antes correspondía al latín. En 1890 se regula también el examen ó prueba para el grado de Bachiller, por la cual, después de la clase de Retórica,

los alumnos tienen que hacer un examen sobre las lenguas; y después de la clase de Filosofía, los alumnos sufren otro examen, que es la segunda parte del grado de Bachiller, circunscribiéndose la prueba á las letras, las matemáticas ó á las ciencias físicas y naturales. Esta segunda parte del examen del grado de Bachiller no puede tener lugar en el mismo año que la primera. El primer examen es escrito y oral; el resto es una *versión latina* y una *composición francesa*. El oral comprende una explicación de un texto griego, de otro latino, de otro francés y de otro alemán ó inglés, escogido entre la serie de autores prescritos para la clase tercera y segunda de Retórica. El examen comprende también la historia y las matemáticas. La explicación relativa á las lenguas vivas ha de hacerse en el respectivo idioma. La segunda parte del examen que se exige para obtener el grado de Bachiller, comprende una disertación francesa sobre un tema de Filosofía y una prueba oral sobre Filosofía, historia de la Filosofía y *autores filosóficos*, textos filosóficos; y sobre historia contemporánea y sobre las ciencias matemáticas y naturales, según la extensión respectiva de la clase de Filosofía. En la segunda sección hay que hacer, además, un trabajo práctico sobre Matemáticas ó sobre Física. La prueba oral para esta sección se refiere á las Matemáticas, la Física, la Química, la Historia contemporánea y la Filosofía. La tercera sección, que es la menos frecuentada, exige, poco más ó menos, lo mismo que la segunda.

En los Liceos y Colegios franceses están separadas las funciones de enseñar y las de examinar, funcionando la Comisión examinadora con libre independencia y autonomía del personal docente. En la circular de 1.º de Junio de 1891, el ministro de Instrucción pública ordena á los rectores de las Academias que la índole del examen ha de ajustarse á comprobar y verificar los estudios hechos por el candidato. Por esta nueva circular se crea la libreta escolar, quedando facultada la Comisión examinadora para estimar el valor que el libro ó cuaderno privado del alumno significa, aun cuando vaya documentado y rubricado por un profesor oficial. El tanto por ciento de los candidatos triunfantes entre los que se presentan al examen en esta época, es de un 50. El alumno en este régimen tiene que estudiar para saber con un profesor y prepararse para el examen con otro, cosa que convierte

en industria lucrativa la enseñanza para el examen. El acto del examen carece de todo aparato; pero, á pesar de la intención del legislador, suele prevalecer el éxito (*audaces fortuna iuvat*) sobre el prestigio positivo del trabajo académico.

El carácter de las enseñanzas de la escuela secundaria moderna (1891-1892) tiende á hacer arraigar en las almas de los alumnos el culto al ideal, haciéndoles huir de lo que Dubois-Reymond llamaba *americanismo*. El fin de esta educación es el de aumentar el valor del individuo y acrecentar la fuerza nacional. El método de enseñanza de las lenguas es, á la vez, teórico y práctico, aunque en la realidad más se persigue la enseñanza de la gramática que el dominio de la lengua y el de la literatura clásica respectiva, que el del léxico usual para los fines corrientes de la vida. Y aunque la enseñanza moderna, como dice Ribot en su libro "*La réforme de l'Enseignement secondaire*", se remonta á época tan lejana como la de Duruy, aun hoy no ha podido encarnar un espíritu genuinamente nuevo en las nuevas generaciones representativas de la mentalidad francesa, que á pesar de todo por haber sido moldeada en un pseudo-clasicismo en el siglo XVIII y parte del XVII, no ha podido expurgarse en el XIX ni en el actual de esas faltas inherentes al excesivo culto á la forma y á la falsa interpretación del valor de la tradición clásica, lo cual no obsta para que en el orden de la cultura histórica se desprecie todo lo que ella represente en su contenido para un progreso genuinamente humano.

Otra reforma muy importante experimenta la segunda enseñanza en Francia por la ley de 31 de Mayo de 1902, que procuró remediar en parte la carencia de un centro de enseñanza parecido al Gimnasio real de Alemania, que viene á significar una transacción entre el espíritu nuevo y el espíritu clásico del antiguo Liceo y el Gimnasio. Como quiera que en la sección correspondiente se analizó ya este plan de enseñanza que es, con ligeras modificaciones, el vigente, no hemos de entrar aquí en más detalles. Sólo hemos de advertir el sumo empeño que por una parte pone Francia en no imitar ó copiar las instituciones de Alemania y por otra la necesidad de adoptarlas y naturalizarlas en su propio medio cultural, por responder á ineludibles necesidades presentes para la formación de las nuevas generaciones.

La importantísima reforma de 1902 no hubiera sido posible sin el nombramiento de una Comisión parlamentaria presidida por Ribot, que hizo una verdadera *enquête* en toda regla que consta de dos grandes volúmenes á dos columnas. Puede decirse que lo más granado de la mentalidad francesa cooperó á los fines de la Comisión. Por ser importantes las conclusiones por ella formuladas, vamos á enumerar las más importantes.

I. *Régimen de los Liceos.*—Se establece la separación entre el Instituto ó Casa pensión y el Liceo, procurando para cada Liceo ó Internado la respectiva autonomía. Las funciones del Repetidor serán confiadas á Profesores residentes en el Liceo. Se instituye á título de ensayo, en ciertos Liceos, el cargo de Director de estudios, cargo desempeñado por uno de los profesores. Se tiende á reducir la hora total de las clases á seis y ocho horas como *máximum*. Se le da más importancia á la educación física procurando que responda á fines de la instrucción militar. Se crean salas de lectura y patios ó salas de recreo para los alumnos.

II. *Colegios comunales.*—El Estado sigue prestando su cooperación á la conservación y al fomento de estas instituciones, pero pudiendo crearlos con la ayuda de los departamentos cuando las municipalidades se negasen á hacerlo. El régimen de los Colegios será el mismo que el de los Liceos.

III. *Condiciones de aptitud, que hay que exigir á los profesores.*—Los futuros agregados estarán sujetos, como todos los aspirantes, al profesorado antes ó después del concurso de agregación á permanecer un determinado tiempo en un establecimiento docente en calidad de profesores temporeros, siendo condición precisa que el establecimiento en que sirvan esté enclavado en una ciudad universitaria. Y sólo podrán obtener el título de *agregados*, si después de este período previo obtienen el título de aptitud profesional.

Ha de haber un cuadro de profesores agregados para cada orden de agregación. El número de plazas que se concursen, nunca será superior á dicho cuadro. Se propone la supresión de la agregación en Gramática. Los que se encarguen de cursos (*chargés de cours*) recibirán el título de profesores si están provistos de un certificado de aptitud profesional.

La Escuela Normal superior se organizará y dirigirá de modo

que no sea solamente una escuela de estudios superiores, sino un verdadero *Instituto pedagógico*.

Los profesores de los establecimientos libres, estarán sometidos, en lo que concierne á los grados universitarios, á las mismas obligaciones que los de los Colegios comunales.

IV. *Plan de estudios*.—Programas: 1.º Disposiciones generales. Los programas estarán redactados en términos generales. Los provisosores en conformidad con el Consejo de profesores y obedeciendo á la autoridad de los Rectores regularán los detalles de aplicación del plan de estudios, teniendo en cuenta las necesidades de los discípulos y los recursos de cada establecimiento. Tanto en los programas de la enseñanza clásica como en los de la enseñanza moderna ha de haber materias obligatorias y materias elegibles. El sistema de cursos graduados sustituirá, en lo posible, al de las clases. Los provisosores quedarán facultados para organizar cursos comunes á los discípulos de la enseñanza clásica y de la enseñanza moderna. La duración de cada curso quedará restringida, en lo posible, á una hora.

2.º *Enseñanza clásica*. La enseñanza clásica se dividirá en dos ciclos de tres años cada uno. El programa del primer ciclo comprenderá la educación moral y la instrucción cívica, la lengua francesa, el latín, una lengua viva, la historia, la geografía, los elementos de matemáticas y el dibujo. El latín se enseñará en tres cursos graduados. Un solo profesor, caso de ser posible, enseñará á los discípulos durante estos tres años. Los elementos del griego se enseñarán en el tercer año. Para los discípulos que se preparan para las escuelas científicas ó comerciales, el estudio del griego podrá ser reemplazado por conferencias científicas ó ejercicios de lenguas vivas. El segundo ciclo comprenderá, á título de materias obligatorias, la literatura francesa, la literatura latina, la lengua y la literatura griega, la historia considerada en sus grandes períodos y desde el punto de vista del desenvolvimiento de la civilización, la geografía y la filosofía; y como materias elegibles, las matemáticas, la física, la química, la historia natural, las literaturas extranjeras, etc. Se instituirán en un determinado número de Liceos, cursos preparatorios de latín y de griego para permitir á los discípulos que salen de la enseñanza moderna ó de

la enseñanza primaria superior, la entrada en el ciclo superior de la enseñanza clásica.

3.º *La enseñanza moderna.*—La enseñanza moderna se dividirá, como la enseñanza clásica, en dos ciclos de tres años. El programa del primer ciclo comprenderá, con carácter obligatorio, la educación moral y la instrucción cívica, la lengua francesa, una lengua viva, la historia, la geografía, los elementos de las ciencias y el dibujo. Podrán anexionarse al programa cursos complementarios, que se ajustarán á las necesidades de los futuros comerciantes, industriales ó agricultores, según las exigencias de las diversas regiones. El segundo ciclo comprenderá las ciencias matemáticas, físicas y naturales, la literatura francesa, las lenguas y las literaturas extranjeras, la filosofía, la historia considerada en sus grandes períodos y desde el punto de vista del desenvolvimiento de la civilización, la geografía en sus relaciones con la Economía política, el dibujo, etc.

En relación con las diferentes necesidades de los alumnos habrá cursos obligatorios y cursos á opción de ellos.

4.º *Enseñanza de las lenguas vivas y del Dibujo.*—La enseñanza de las lenguas vivas será esencialmente práctica en el primer ciclo. Se le consagrará el tiempo necesario para que los discípulos se encuentren capacitados para leer, escribir y, en lo posible, hablar la lengua usual. Los discípulos se repartirán en cursos según su capacidad. Se instituirán, con el concurso de las ciudades y de las Cámaras de Comercio, pensiones para el extranjero. La enseñanza del dibujo se dará igualmente en cursos graduales. El número de horas que se le asigne será superior al vigente, y será susceptible de sanción en los exámenes.

5.º *Exámenes final de estudios.*—Al finalizar el primer ciclo habrá un examen, por el cual se conferirá un certificado de estudios secundarios, clásicos ó modernos (primer grado). Este examen será sufrido, por cada candidato, ante un tribunal compuesto de profesores en funciones ó antiguos profesores de la enseñanza superior. Los diversos grados de bachiller serán reemplazados por un diploma de estudios secundarios superiores, que se otorgará después del segundo ciclo de estudios secundarios clásicos ó modernos. El examen versará sobre un conjunto de materias iguales para todos los candidatos, y sobre materias elegibles

por el examinando. Los reglamentos determinarán qué materias entre las elegibles serán obligatorias para el ingreso en las diversas facultades. Continuarán teniendo carácter obligatorio las lenguas antiguas para el ingreso en las facultades de Derecho y Medicina. (Esta resolución fué tomada con un voto de mayoría.) El diploma que se confiera al examinando hará mención de aquellas materias de opción á las cuales el candidato ha respondido de una manera satisfactoria, y de las facultades en donde podrá ingresar. Aquellos candidatos cuyo diploma no les permita el ingreso en determinada facultad, podrán sufrir un examen complementario. Los exámenes para la obtención del diploma de estudios secundarios superiores, tendrán lugar ante un jurado compuesto de profesores de las facultades de Letras y de Ciencias y de profesores en funciones ó antiguos profesores de la enseñanza secundaria, pero á condición de que no constituyan mayoría y de que no examinen á sus propios alumnos. Los decanos ó profesores de Facultad serán encargados por el ministro de inspeccionar, en ciertos períodos de tiempo, los establecimientos públicos y libres para garantizarse del nivel de la enseñanza y del valor de los cuadernos ó libretas escolares.

6.º *Inspecciones.*—El personal de la inspección (inspecciones generales é inspecciones regionales) será aumentado, de modo que todos los establecimientos puedan ser visitados cada año. En los establecimientos públicos, la inspección no se referirá solamente á la determinación del nivel científico y pedagógico de los profesores, sino también al mismo establecimiento, considerado en el conjunto de sus servicios. Los inspectores regionales estarán adscritos á una misma región durante muchos años. Los establecimientos libres estarán sometidos á la inspección. A la mayor brevedad posible, debe presentarse un proyecto de ley para regular esta materia.

7.º *Disposiciones diversas.* — Las becas (*bourses d'études*) no se conferirán sino según el orden de clasificación que resulte de un concurso hecho entre los candidatos que llenen las condiciones exigidas por los Reglamentos. Los inspectores de Academia enviarán cada año á la superioridad, por mediación del prefecto, una Memoria relativa al estado de la segunda enseñanza en cada departamento, y el Consejo general de Instrucción pú-

blica hará sobre ella las observaciones que juzgue más convenientes.

III

NORTE-AMÉRICA

Por un doble motivo queremos fijarnos en las vicisitudes sufridas por las instituciones de segunda enseñanza en Norte-América: en primer lugar, para comprender la enorme influencia que en aquel país nuevo y sin tradiciones ejerció Europa; y en segundo lugar, para que Sud-América y España puedan orientar el proceso de la reforma de sus instituciones educativas de tal modo, que al asimilar lo exótico de ajenas culturas conserven lo típico y peculiar del *ethos*, ó carácter propio. Norte-América ha sabido conservar en su adaptación de las instituciones europeas una originalidad digna de verdadero encomio. En Norte-América, como dice *Elmer Ellsworth Brown (Secondary Education)*, actuaba ya en el período colonial dos influencias: el espíritu de protesta contra las instituciones europeas, hijo de la rebeldía de los emigrados, y el espíritu constante de imitación. El desarrollo de las instituciones americanas de educación, marcha á compás con el desarrollo del espíritu nacional. En la historia de las instituciones educativas de Norte-América se distinguen tres tipos bien marcados: el primer tipo, que corresponde al período colonial, es el de las *Escuelas de gramática latina*, el estudio de lo que entre nosotros se llamaba Latín y Humanidades, que aún queda como supervivencia en muchos seminarios en el período preparatorio que precede á los estudios de filosofía. El segundo período comprende desde la fecha de la emancipación de América hasta mediados del siglo XIX; á él corresponden como tipo de institución de educación secundaria las *Academias*; el tercero, que comprende hasta nuestros días, y está constituido por el gran desarrollo que adquieren las escuelas públicas superiores, *High Schools*, y por la tendencia á integrar estas instituciones escolares con las elementales y universitarias.

Inglaterra con sus "*Grammar schools*" y un espíritu democrático forjado en cierta rebeldía calvinista, son los primeros motores de Norte-América en este orden.

La primera escuela parece haber sido fundada en la Colonia de Virginia; sin embargo, la matanza de indios en 1622 parece haber impedido su funcionamiento. La ciudad de Boston es la primera que en 1635 fundó una escuela, que parece haber perdurado hasta nuestros días. Esta escuela debe su origen al voto popular, y es muy semejante á las *Städtische Burgerschule* que con carácter laico se fundaron en la Edad Media en muchas ciudades alemanas. Esta escuela asignaba al maestro 50 libras, es decir, algo más que lo que nuestros representantes de la política pedagógica asignan á nuestros maestros actuales. El ejemplo de Boston fué seguido por otras ciudades de Massachusetts, y así podemos decir que á mediados del siglo XVIII la mayor parte de las escuelas, en este punto de Norte-América, gozaban de relativa autonomía económica.

Las colonias establecidas en lo que hoy constituye el Estado de Connecticut, fundaron también escuelas de Gramática. Una es la de New Haven, fundada en 1641, y otra la de Hartford en 1642. En Nueva-Amsterdann, hoy Nueva York, se establecieron escuelas de Latín en 1659. Estas escuelas se conservaron por los ingleses en el período colonial. También en la colonia de Pennsylvania se establecieron escuelas de Gramática á fines del siglo XVII. Una de ellas subsistió hasta nuestros días, la *William Penn Charter School*, de Filadelfia. La legislatura de Maryland estableció, en 1696 en Annópolis, la *King Williams School*. Durante todo el siglo XVIII se inauguraron escuelas, en parte merced á la iniciativa oficial y en parte merced á la iniciativa privada.

En el período colonial se hicieron verdaderos ensayos de institución de establecimientos de segunda enseñanza, sometiéndolos á una reglamentación pública. Este movimiento fué inaugurado por la escuela puritana de Massachusetts. En 1647 la legislación colonial decretó la necesidad de mantener una escuela en cada núcleo urbano que tuviese, por lo menos, una población de cincuenta vecinos ó familias, y en cada población que pasase de cien vecinos debía haber una escuela de gramática que capaci-

tase para el ingreso en la Universidad. Las colonias de Connecticut y New Hampshire se inspiraron en esta iniciativa. También en Maryland se establecieron Escuelas de gramática. Al pasar del período colonial á la independencia, al erigirse en Estados federales las antiguas colonias se conservó este régimen, algo víctima en parte del marasmo creado por la revolución.

Estas escuelas preparaban para ingresar en el *College*. La enseñanza que en ellas se daba era principalmente de latín, griego é inglés, en su aspecto predominante gramatical. En ellas se enseñaba también algo de Religión; pero muy poco en relación con lo que se consagraba á la gramática latina y griega. Muy parecidas eran estas instituciones del período colonial americano á nuestras *Pasantías* para clérigos, de las cuales en Galicia y otras regiones se conservan aún escasos restos. El carácter de estas escuelas en el período oficial era de educar á la juventud y hacerla apta para convertirse en un elemento profesional ó director de las colonias. Su conexión con las escuelas elementales, si es que existía, era muy pequeña. En Massachusetts, las ciudades que tenían Escuelas de Gramática no estaban obligadas á sostener escuelas elementales. Así, las Escuelas de Gramática tuvieron que suplir la deficiencia de las escuelas elementales, para orientar á los alumnos de las clases más distinguidas de la sociedad colonial. Las clases menos acomodadas carecían de instrucción y de órgano adecuado que la trasmitiese. En estas instituciones predominaba un carácter genuinamente eclesiástico; pero tenían la ventaja de aleccionar la juventud y orientarla seguramente hacia las futuras profesiones.

Se inaugura después un período de transición que da lugar á la separación ó antagonismo entre el espíritu laico y el espíritu eclesiástico, que trasciende necesariamente á las instituciones escolares de Norte-América, como trascendió á las de Europa. La sección privada, la eclesiástica y la oficial cooperan simultánea, pero no armónicamente, á sostener las necesidades de la educación en este período. Los Colegios y las Escuelas de Gramática eran instituciones pedagógicas que procuraron armonizar todos los intereses; pero al surgir el racionalismo en el siglo XVIII, y al tender á secularizarse las instituciones educativas, hubo necesidad de pensar en un nuevo tipo, en las *Academias*, que nos recuerdan



las *Ritteracademien* de Alemania y nuestras Academias preparatorias (aunque éstas últimas en sentido restringido). El espíritu de estas instituciones está admirablemente descrito por Paulsen (1), para que nosotros nos detengamos en hacerlo aquí. Basta decir que *ellas* reflejan el ambiente cultural de la época que les dió vida.

En Inglaterra nacieron las academias por reacción del no-conformismo religioso. Eran una imagen en miniatura de las Universidades, y aspiraban á dar una educación literaria y científica á la vez; pero además tenían un carácter distinto del de las Universidades, porque aspiraban á dar una enseñanza práctica y útil.

La Academia americana, si bien nació por sugestión de las academias metropolitanas, adquirió un carácter bien distinto rápidamente, un carácter propio. En 1726 se estableció una escuela para estudios clásicos y teológicos en Pennsylvania. Recibió el nombre de Academia y también el de "*Log College*". Este centro fué un semillero de otros muchos en el Norte, en el Sur y en el Centro de Norte-América. Pero la primera institución americana que verdaderamente responde al concepto de una Academia, es la que Franklin fundó en Filadelfia en 1753. Estaba sometida al control ó inspección de un Consejo. Se le procuró dar en su fundación plena autonomía económica y cooperación oficial y privada. Este centro comprendía tres secciones: latín, inglés y matemáticas. De ella nació posteriormente la Universidad de Pennsylvania. Esta academia también sirvió de núcleo germinal para otras muchas en América. En Andover se fundó una, y otra en Exeter, ambas con un año de diferencia en el penúltimo decenio del siglo XVIII. Tanto arraigaron las academias como instituciones educativas, que llegaron hasta nuestros días á pesar de la creación ó establecimiento de otras instituciones más nuevas. Las academias en la época histórica de transición en que nacieron, representan la transición del espíritu genuinamente eclesiástico de las Escuelas de Gramática al espíritu puramente laico y oficial que representan las escuelas superiores, fruto de una concepción del Estado realmente civil. En las academias comen-

(1) *Das deutsche Bildungsw. in seine gesch. Entw.—Ans Nat. und Geist.*

zó á implantarse la educación y suplieron también, por mucho tiempo, á las escuelas normales para formar maestros.

El Estadismo en la enseñanza norte-americana, hijo principalmente de la sugestión ejercida por el enciclopedismo francés, se fijó principalmente en las instituciones de educación media y superior. La concepción universitaria de Diderot sirvió de patrón primeramente á la Universidad de Colombia (Nueva York) y después al Colegio que se le incorporó en 1787. En 1813 se dedicaba con carácter oficial un fondo anual á los fines de la segunda enseñanza. Según este sistema, la Universidad es el centro escolar de todas las instituciones educativas, y así lo declara el Acta legislativa de Georgia, en 1785, al dar el carácter de estatificación á todas las instituciones académicas del susodicho Estado. En el territorio de Michigan sucedió lo mismo en 1817. Tennessee en 1817 é Indiana en 1816 hacen semejantes declaraciones en pro de la estatificación de la enseñanza, planteando y aspirando á resolver á su manera el problema del sistema completo de la enseñanza oficial. ¡ Y pensar que estas leyes de educación que votaron las legislaturas americanas se anticipan en un tercio de siglo á nuestra Ley Moyano !

Por lo que respecta á la segunda enseñanza, la misión oficial se reducía á otorgar una cooperación económica á las Academias privadas, cosa semejante á lo que ocurre en Francia con sus Colleges. Los subsidios unas veces se hacían en tierras, otras veces en rentas y otras veces en sumas de dinero para varios años. Toda cooperación por parte del Estado iba acompañada de una fiscalización.

Con la última mitad del siglo XIX coincide el tercer tipo de los establecimientos americanos de segunda enseñanza, las *High Schools*. El movimiento pedagógico que les creó se basaba en el dogma democrático de la supremacía del poder civil, á cuyo régimen sirvió de transición la idea de de una intervención oficial del Estado en la enseñanza privada, para reglamentarla, para protegerla y para inspeccionarla.

A la iniciativa de Tomás Jefferson, que hizo suya la Universidad de Virginia, se debe el primer paso decisivo para la plena estatificación de la enseñanza. La legislatura de New Hampshire se propuso transformar el *Dartmouth College* en una Universi-

dad, sin el consentimiento de los miembros del Colegio. Y el Tribunal Supremo de los E. U. hubo de decidir el pleito á favor de éstos, considerando que la naturaleza de una fundación y sus Estatutos son intangibles é independientes de los fueros del legislador. Esta declaración no sólo estableció la distinción entre escuelas públicas y privadas, sino que además sirvió de estímulo para que se estableciesen centros propiamente públicos y oficiales de enseñanza. Boston tomó la iniciativa en el establecimiento de las *High Schools*, considerándolas como un desarrollo y diferenciación natural de las escuelas elementales. El movimiento cultural de la ciudad de Boston estaba en estrecha relación con el de Edimburgo, y así en 1821 dió á su Escuela superior el nombre de *English high School*, recordando otro igual de la ciudad escocesa. Pero esta escuela se diferenciaba de la de Edimburgo en que prescindía de las lenguas clásicas y también en los métodos de instrucción, y convenía con ella en ser soportada y fiscalizada por el Municipio.

El fin de estas escuelas era responder á las necesidades de la clase media, y especialmente á las de las clases mercantiles. Comprendían un *curriculum* de tres años, y en ellas se enseñaban lengua y literatura inglesa, matemáticas, navegación, geografía, historia, filosofía y astronomía. Posteriormente se les aumentó un año con el estudio del latín y de las lenguas vivas. El ejemplo de Boston fué seguido por otras ciudades norte-americanas: Filadelfia, Baltimore, Providencia, Hartford. En 1848 inauguró Nueva York una "Academia libre", cuyo nombre se transformó después en el "*Colegio de la Ciudad de Nueva York*".

Estas escuelas tropezaron bien pronto con los obstáculos creados por las antiguas academias, de la misma manera que hoy la enseñanza oficial en España tropieza con un enemigo que ya existía, la enseñanza congregacionista, y otro enemigo, que se creó por nuestro nuevo régimen: la enseñanza libre. Una decisión tomada por el Estado de Michigan, respecto á la validez legal de estas escuelas, adquirió carta de naturaleza en toda América, que caminó con paso decisivo hacia la estatificación total de la enseñanza.

Las Escuelas superiores que hoy están en pleno auge en Norte-América, y que con el *American College* constituyen los verda-

deros órganos de la educación precursora de la Universidad, triunfan en toda la línea de las viejas academias, que si florecieron en América en la primera mitad del siglo XIX su espíritu y su organización fué trasladado de Europa, donde germinaron en el siglo XVIII. Estas escuelas, á diferencia de las Academias, están en íntima conexión con la enseñanza de las escuelas elementales, con el colegio y por mediación de él con la Universidad.

Así, la enseñanza pública americana constituye un todo orgánico completo y definitivo, con verdadera solidaridad en sus elementos constitutivos. En este todo orgánico, la enseñanza de la Escuela elemental se desarrolla en un ciclo de ocho años, la de la Escuela superior ó Academia en cuatro y la del Colegio, que confiere el grado de Bachiller, en otros cuatro, con lo cual el *mínimum* de edad para obtener el grado de Bachiller es de veinte. La solidaridad entre el Colegio americano y la Escuela superior se confirma teniendo en cuenta la tendencia actual de los métodos de trabajo en los cursos respectivos, por lo que se aspira á hacer insensible el tránsito de un centro á otro.

El progreso de las instituciones educativas ha seguido paso á paso las vicisitudes históricas de la cultura de Norte-América, donde el espíritu de clase bien marcado del período colonial tendió á transformarse bien pronto en un régimen de democracia bajo la salvaguardia del Estado civil, órgano supremo de la educación.

Aun cuando las Escuelas superiores y los Colegios están vertebrados en un sistema total de educación, sin embargo, las mutuas relaciones que sostienen entre sí han establecido entre ellos la barrera del examen de admisión en el Colegio, lo cual ha dado lugar á que, obsesionados los maestros que educan en las Escuelas por el examen de admisión, atiendan más bien á preparar al alumno para el examen que no para la vida, y así el examen que debiera ser *un medio* comprobatorio del estado de la cultura personal de cada alumno, se convierte para éste y para los profesores en un *fin*, fin que una vez realizado produce la ilusión en quien lo logra de la inutilidad ulterior de todo saber. Si bajo el punto de vista del nivel intelectual del alumno se puede defender el examen de admisión, que es, además, un medio de fiscalización

indirecta, bajo el punto de vista educativo total es inadmisibile, porque desnaturaliza el fin de la cultura en el cual se integra el fin de la instrucción. Por eso, desde hace más de veinte años se están discutiendo en Norte-América este problema de tan vital interés para la formación de la juventud. La Universidad de Michigan viene empleando desde 1871 el "*accrediting-system*", admitiendo á todos los alumnos graduados en las escuelas secundarias y recomendados especialmente para la admisión por dichas escuelas. Este sistema está basado en la inspección ejercida por los centros superiores sobre las escuelas cuyos candidatos consienten en admitir. La inspección está formada por uno ó dos miembros de la Universidad, y el número de visitas de inspección es discrecional. La Universidad de California introdujo alguna variante á este sistema de inspección. Este sistema establece una solidaridad estrecha entre la educación de las escuelas secundarias y la labor que hace la Universidad, da estímulos para trabajar al profesor de aquéllas y procura concentrar la misión educativa de los establecimientos docentes en el desarrollo total de la personalidad del educando; pero no deja de tener inconvenientes. El hecho de eludir el examen puede dejar lagunas hondas en determinadas materias de la educación intelectual, constituye una carga pesada para la educación universitaria y es, además, un sistema bastante caro. Pero es indudable que es, sin embargo, el mejor.

A establecer una estrecha solidaridad entre los Colegios y las Escuelas superiores, han contribuído las asociaciones de profesores de ambos centros para los fines educativos. En 1885 se organizó en Boston una de este género, cuyo fin era lograr no sólo una estrecha simpatía y ayuda profesional, sino también el máximum de eficacia posible en la educación por el empleo de unos métodos uniformes de trabajo. Anteriormente existía una Asociación de profesores de segunda enseñanza en Massachusetts. La colaboración de los dos organismos docentes fué sobre todo decisiva y fecunda para fijar las condiciones de admisión en determinadas materias, como el latín, las lenguas clásicas, etc. El ejemplo de Massachusetts fué seguido por Maryland, Pennsylvania, Illinois, Atlanta, Georgia, etc. Con un carácter semejante se fundaron también Asociaciones oficiales en Nueva York, Ohio, Tennessee,

Colorado, Michigan y los dos Dakotas, y hay que confesar que el efecto producido por estas formas del espíritu corporativo en los fines de la segunda enseñanza, no pudo ser más beneficioso.

Pero al mismo tiempo que se estableció, por los más recientes movimientos en el pensamiento pedagógico norte-americano, la debida integración entre las Escuelas superiores y los Colegios, se procuró también dar á las Escuelas una relativa autonomía educativa y al alumno, dentro de la escuela, una libertad de elección para aquellas materias más afines con su propia manera de ser. Por una parte, se aspira á dar la mayor unidad posible á la cultura del joven americano; y por otra, con el *elective system*, ponerle en condiciones de revelar su originalidad. Es de advertir que esta tendencia al *elective system* coincide con la *Bewegungsfreiheit* que se nota en Alemania para los *Primaner*, es decir, para los alumnos de último curso en los Gimnasios y Escuelas reales. Hay que notar, sin embargo, que esta tendencia á la autonomía educativa está en ambos países condicionada. El Comité de los diez (*The Committee of ten*) propuso someter á un principio regulativo la capacidad de elección, exigiendo un *minimum* indispensable en historia, lenguas, matemáticas y ciencias naturales. El estado actual del problema parece tender más bien á solucionar qué coeficiente de libertad se ha de dar al alumno en determinado número de materias imprescindibles.

Desde el momento en que, entre las Escuelas superiores y los Colegios se establecieron armoniosas relaciones, se pensó en fijar de un modo más conforme á las exigencias de la educación las condiciones exigidas para entrar en los Colegios. En 1895, la *Asociación de Educación Nacional* nombró una Comisión para estudiar la forma de unificación del ingreso en los Colegios. Esta Comisión estaba formada por catorce miembros que representaban las Escuelas superiores y las Universidades americanas, siendo su presidente el superintendente de las Escuelas de la ciudad de Chicago. Lo primero que hizo la Comisión fué analizar sumariamente las condiciones actuales de ingreso, redactando después una Memoria que fué leída ante la A. N. E. (Asociación Nacional de Educación) en Julio de 1899. En ella se establecen "*national units*", ó normas para cada una de las materias que son objeto de la segunda enseñanza. La Comisión aspiraba á lograr una

valoración cuantitativa y cualitativa, fijándose más bien en equivalencias pedagógicas que en uniformidades matemáticas. La Comisión se declaraba abiertamente contra un programa único de admisión. Para determinar estas normas, la Comisión contaba con la cooperación de los maestros de más experiencia y con la de las Asociaciones científicas respectivas. El criterio propio del Comité ó Comisión puede sintetizarse en estos puntos cardinales: 1.º, reconocimiento del principio de la elegibilidad; 2.º, aconsejar el establecimiento de una Escuela de grado medio distribuída en seis cursos, comenzando con el séptimo grado elemental; 3.º, condicionamiento de la elegibilidad y establecimiento de condiciones fijas para entrar en el Colegio. Este condicionamiento se basa en la existencia de unidades ó de valores constantes: cuatro en lenguas extranjeras, dos en matemáticas, dos en inglés, uno en historia y uno en ciencias.

Otra de las cosas que saltan más á la vista al estudiar el proceso genético de las instituciones educativas de carácter superior en América, es el principio de la diferenciación. El principio de la diferenciación se aplica no solamente á la diversidad de secciones dentro de una misma escuela—clásica, científica, etc.,—sino también á diferentes tipos escolares. En primer lugar, en el período colonial hay que observar que el principio de la diferenciación se basaba solamente en el sexo, porque en el siglo XVII y XVIII las escuelas de Gramática eran solamente para varones. Sin embargo, algunas Academias antiguas daban enseñanzas también con el carácter de coeducativas. En el siglo XIX se estableció ya la separación de sexos. La primera escuela pública de niños se estableció en Boston en 1826. En Providence (Rhode Island) se estableció otra en 1843. A pesar de todo, el principio que prevalece es el de la coeducación.

Otro tipo de establecimiento escolar es la *Evening hig School*, establecida en un gran número de ciudades. Estas escuelas nocturnas tienen su gran valor democrático y social, y se encuentran también, admirablemente desarrolladas, en Inglaterra. Estas escuelas están complementadas por la *Manual training School* y las *Trade Schools, Commercial College, Bussines College* (1).

(1) Ejemplo notable de los Business Colleges es la Business high School de Washington.

En los Estados del Sur hay una separación entre los estudiantes negros y los estudiantes blancos. No ocurre lo mismo en los del N. y del O.

Pero la forma más específica de la diferenciación de tipos escolares está basada en el principio de la bifurcación, que responde á las exigencias de nuestra cultura en el momento presente.

En Norte-América, como en Suiza y Alemania, encontramos una riqueza de tipos extraordinaria, producto del régimen federal que caracteriza á la constitución interna de dichas respectivas racionalidades. Cada Estado federal de Norte-América, se esfuerza por tener un tipo original de educación secundaria; y esta emulación, que es lejana de toda rivalidad, es una de las fuentes más fecundas para reformas é iniciativas decisivas, á las cuales únicamente se debe que la función de enseñar sea una obra viva, y no una mera función automática de la mecánica gubernamental. El Estado de Massachusetts es uno de los que tienen una historia más brillante, en lo que respecta á la segunda enseñanza. Cada unidad del Estado debe proveer á la enseñanza superior de los alumnos que estén en condiciones de recibirla. Todos los alumnos hijos de ciudadanos del Estado, tienen acceso libre á sus Escuelas superiores. Los alumnos pobres y las ciudades pobres reciben la cooperación del Estado. El tipo fundamental del sistema es la ciudad ("*town township*"). El ciclo escolar comprende cuatro años, y cada año escolar cuarenta semanas de trabajo. A principios de siglo había en el Estado 262 escuelas, casi cuatro veces más que en España, con 1.312 profesores. En 1897, lo que dedicaba el Estado de Massachusetts á fines de segunda enseñanza se elevaba á doce millones de pesetas oro, 2,40 millones de dólares, destinando el Estado á fines de cultura casi la tercera parte del presupuesto, mientras nosotros destinamos más de las tres cuartas partes á fines no culturales.

En el Estado de Nueva York, el sistema escolar de la segunda enseñanza gira en torno de la Universidad. Constituye el sistema más perfecto de educación de Norte-América. Todos aquellos centros de segunda enseñanza incorporados, y aquéllos que están sujetos á la inspección oficial, constituyen parte integrante de la Universidad.

Uno de los seis departamentos que corresponden á la dirección

de otros tantos Regentes, abarca dentro de su jurisdicción el régimen de las Escuelas superiores, las Academias y los problemas y asuntos referentes á la segunda enseñanza. Un mismo director lleva los asuntos que se refieren á los Colegios y á las Escuelas superiores. Con él colaboran nueve inspectores, uno de los cuales está encargado de la inspección de los aparatos del material científico. Para los efectos prácticos de la inspección, los regentes han redactado un *Sylabus* ó guía que hace eficaz con la experiencia de unos la inspección de los otros. La Universidad celebra anualmente un *meeting* académico, donde se discuten, por todas las secciones que la integran, problemas de vital interés para su organización.

En Maryland, por una ley que data de 1865 se instituyó el antiguo régimen del "*Academy System*" por el "*system of county high schools*". Según este sistema, cada Escuela superior debe ser anualmente inspeccionada. El Estado coopera al sostenimiento de las Escuelas y de las antiguas Academias.

En el Estado de Indiana encontramos el "*accrediting system*", al cual hemos hecho ya referencia. Cuenta este Estado con un "*Board of education*" formado por el gobernador del Estado, el superintendente oficial de educación pública, los presidentes respectivos de la Universidad del Estado, los superintendentes de las escuelas de las tres ciudades mayores del Estado y tres ciudadanos nombrados por el gobernador y consagrados á las tareas de la enseñanza. La inspección, según este sistema, se hace con carácter irregular; pero este defecto está compensado con un régimen de caución que emplea la Universidad con aquellos alumnos que entran en ella provistos de certificado por las Escuelas superiores.

Wisconsin adoptó un sistema escolar que data de 1875, y que está basado en el sistema de educación elemental. En él regula también la inspección de las Escuelas superiores (*Mittlere-Schule* de Alemania).

Minnesota hace datar su sistema de 1881. El núcleo central y director del sistema lo constituye el "*State high School Board*" formado por el gobernador, el superintendente de Educación pública y el presidente de la Universidad de Minnesota. Además existe un inspector de Escuelas superiores y un inspector de Es-

cuelas graduadas. Toda Escuela superior del Estado tiene carácter oficial y recibe una ayuda de 800 dólares anuales. Para tener carácter oficial, el Estado fija las condiciones. Es de advertir que en este sistema la inspección ejerce una función examinadora. El fin de la inspección examinadora, más que refrendar un certificado para el alumno es promover la eficacia general de las escuelas. Lo más característico del régimen de Minnesota es promover y estimular la enseñanza superior en las pequeñas ciudades.

Podríamos seguir enumerando los regímenes diferentes de otros Estados para hacernos cargo de que Norte-América es un laboratorio vivo en la gran constelación de sus estados federales, para ensayar *in ánima vili* los diferentes procesos, de la educación superior. Así es posible, no sólo estudiar experimentalmente la adolescencia, sino elaborar un régimen de educación superior—*per vía remotiónis*,—y que sea el más adecuado al estado presente de la cultura y á las condiciones peculiares del pueblo americano. Pero esto, además de pesado, resultaría inútil, y además queremos que en este capítulo quede margen para decir algunas palabras del Colegio americano, que es la institución de educación superior más original de Norte-América.

El Colegio americano.—Es indudable que los orígenes del Colegio americano se encuentran en la Metrópoli, en la antigua colonia inglesa, sobre todo en las Universidades de Oxford y Cambridge. Inspirándose en estas instituciones que en el Renacimiento adquieren una fisonomía especial, hasta en Universidades españolas como la de Salamanca, las Universidades de Harvard, Yale y Princeton fueron las primeras en organizar la institución del "*American College*", pero con un carácter peculiar á la nación americana, tan peculiar, que ha llegado á ser una institución verdaderamente nueva para el cultivo libre del espíritu y de la personalidad, para forjar con carácter aristocrático las mentalidades directoras en lo futuro de la gran República, en oposición á la formación meramente *técnica ó comercial*, propia del hombre de negocios, del "*cazador de dólares*". En el Colegio americano se fomenta en el espíritu del joven, desde los diez y seis hasta los veinte años, el culto á la investigación pura.

El Colegio americano viene á ser una especie de Facultad de Artes, que habilita para recibir el grado de Bachiller después de

cuatro años, en los cuales se procura completar la formación cultural de las Escuelas superiores. Es, pues, una institución mixta: en parte de enseñanza secundaria y en parte de enseñanza superior. Esta institución tuvo un carácter genuinamente secundario hasta el fin de la guerra civil (1861-1885), con especial orientación para la preparación á la Universidad. Sin embargo, en estas condiciones no se practicaba aún la capacidad de libre investigación en el alumno. Con el Colegio americano se suplen las deficiencias que pudiera tener una preparación incompleta en las Escuelas superiores, dando lugar á que todos los futuros alumnos de la Universidad americana tengan, en realidad, una preparación de ocho años, cuatro en la Escuela superior y cuatro en el Colegio. Es cierto que hay muchos alumnos que pasan directamente de la Escuela superior á la Escuela profesional; pero es á expensas de su propia formación cultural, y obedeciendo á la necesidad de capacitarse pronto para la lucha por la vida. En este sentido abogaba Eliot, presidente de la Universidad de Harvard, por reducir á tres el número de años del Colegio, proposición que hizo suya la Universidad de Colombia. Las Universidades de Yale y Princeton ensayaron simultanear el comienzo de la formación profesional con la terminación de la formación cultural en el Colegio. Sin embargo, la tendencia que prevalece es conservar el ciclo de los cuatro años para el Colegio, haciendo que el alumno pueda recibir el grado de Bachiller á los veinte años.

El Colegio americano, que sirve de tránsito entre el Instituto y la Universidad, confiere tres grados de Bachiller en relación con las exigencias presentes de la cultura, que es á la vez integral en su asimilación y especial en su producción. Así se establece, pues, una distinción entre el tipo de formación *clásica*, de formación *moderna* y de formación *científica*, respondiendo á la triple tendencia del Colegio moderno que es liberal, técnica y científica. En esto conviene el plan del Colegio americano con los cursos superiores del bachillerato en Alemania, en Francia y en Suiza. Pero, en realidad, hay que observar que por el hecho de la especialización ó especificación en los tipos para la colación del grado de Bachiller, ninguno de ellos pierde el carácter marcadamente *humanizante* y *liberal* que en ellos tiene la cultura ge-

neral del alumno. La Universidad de Harvard es la que mejor ha realizado este pensamiento, dando suficiente elasticidad al grado de Bachiller para considerarlo como un sistema de educación liberal del alumno, en el cual queda margen á la propia elección, á la propia iniciativa ó á las propias aficiones. Es decir, que el plan de enseñanza en el Colegio no es cerrado; sin embargo, la capacidad de elección está condicionada. El Colegio americano ha evolucionado, pues, de la uniformidad á la variedad. Estos cambios que experimenta el Colegio americano están en relación con el espíritu nuevo, que se moldea según el nuevo condicionamiento social y nacional.

Pero el Colegio americano no es solamente una admirable institución para la formación científica del futuro investigador; es más interesante por lo que contribuye á la formación moral y religiosa del carácter americano. El ambiente que respira el joven en el Colegio americano, es producto de un régimen de *self-gouvernement*, templado por la autoridad del presidente y de la facultad, la cual á su vez está limitada por la coacción social que puede ejercer el cuerpo escolar, y por la propia coacción que en su conciencia ejerce un espíritu paternal y de apostolado para la formación moral de la juventud. El cargo de presidente del Colegio se va haciendo semejante al del Provisor francés, es decir, que se convierte en un cargo puramente administrativo y representativo, quedando el ejercicio de la autoridad efectiva para los profesores del Colegio. En el Colegio americano, institución que á principios de siglo contaba con 500 establecimientos, el joven aprende el gobierno de sí mismo, á vivir una vida corporativa, habituándose á la asociación, á rendir culto desinteresado á la verdad, á respetar el mérito ajeno y á esforzarse por adquirir entre otras virtudes la de la honestidad intelectual, la del esfuerzo por el puro esfuerzo y el conjunto de hábitos diarios de vida y convivencia de carácter humilde é insignificante, pero suficientes para ser capitalizados en carácter y darle una profunda y valiosa significación.

En su aspecto social, los Colegios son personas jurídicas de carácter público ó privado, según el documento de su fundación, con autonomía plena para administrar sus bienes propios. Cuando se trata de Corporaciones privadas, la administración está

confiada á un *Board of trustees*, Comité compuesto por miembros de carácter vitalicio ó temporal. Cuando el Comité tiene carácter vitalicio, los miembros supervivientes designan por elección los que han de ocupar las plazas que queden vacantes por defunción. Las facultades del presidente, por lo que se refiere á la enseñanza y á la disciplina, son amplias. Los profesores suelen tener cargo vitalicio; los auxiliares, temporal. El presidente de un Colegio se asesora en su gestión por los decanos. El presidente tiene libertad para admitir ó no admitir los estudiantes. Los grados son conferidos por la Corporación; pero esta facultad la mayoría de las veces es ejercida teniendo en cuenta las proposiciones de cada facultad. Los grados honoríficos, sin embargo, son dados por propia iniciativa de los regentes.

El sueldo de los profesores varía entre diez mil y seis mil dólares; el de los profesores, entre dos, tres y cuatro mil dollars. El número de profesores á comienzos de siglo se acercaba á 8.000, y el de estudiantes pasaba de 60.000.

Los gastos de los alumnos varían entre 300 dólares y 1.000 al año. Hay, sin embargo, muchas becas (*scholarship*). Como puede notarse por la anterior exposición histórica, podemos colegir que el momento presente de las instituciones pedagógicas de Norte-América es muy semejante al de las de Alemania, en cuyas donaciones se ve preponderar evidentemente el proceso evolutivo hacia la estatificación, si bien conservando en Norte-América el espíritu corporativo de las instituciones escolares mayor independencia, más libertad.

En Norte-América y en Alemania hemos de procurar inspirar nosotros nuestra reforma de la segunda enseñanza, no olvidando que como país viejo que somos, ni hemos de inclinarnos completamente hacia el grado de saturación cultural de Alemania, ni dejarnos fascinar por las iniciativas más ó menos infantiles de un pueblo sin tradiciones pedagógicas como Norte-América. El punto de arranque de nuestra propia reforma ha de ser nuestra propia personalidad, en cuanto se caracteriza en la psicología de nuestra adolescencia, que es preciso estudiar experimentalmente. La Historia ha de servirnos para documentarnos del proceso ó marcha que ha seguido el problema de la segunda enseñanza en otros países, sin que el documento nos obligue á recorrer de nue-

vo una ruta por otros pueblos andada; antes bien, su valor ha de ser negativo, pues de tenerlo fielmente presente podremos evitar no pocos escollos y plantear el problema dentro de aquellas modalidades de resolución que más se adapten al verdadero espíritu de nuestra época y á nuestro propio espíritu, que en ella ha de crear valores originales. Determinar cuál sea este espíritu y bajo qué forma se revela en la psicología de nuestra adolescencia, es asunto propio de otro estudio.

CAPITULO V

Evolución de las ideas pedagógicas en España respecto al problema de la educación de la adolescencia

I

EL ESPÍRITU NUEVO Y LA MENTALIDAD CONTEMPORÁNEA

Bien quisiéramos hacer un estudio completo de este interesantísimo tema, tomando como punto de partida el renacimiento ó la reforma neo-clásica llevada á cabo en tiempos de Carlos III. Veríamos, en efecto, que la labor del renacimiento español se concretó á revestir el espíritu medioeval con nueva vestimenta, y la labor de los reformadores del tiempo de Carlos III, á cambiar de vestimenta sin cambiar de espíritu. Cuando se compara la influencia francesa, simultáneamente irradiada hacia los países latinos y hacia los pueblos del Norte, se observa, desde luego, que los resultados logrados son muy distintos. Los pueblos del Norte se personalizan al contacto del espíritu nuevo. Los pueblos latinos se despersonalizan al contacto de Francia. En los pueblos del Norte surge una vida pública que entronca con el espíritu histórico de la nacionalidad; en los pueblos del Sur, se rompe con la tradición histórica, improvisando una forma de vida pública artificial, que esteriliza todas las energías y que impide la selección natural de los elementos directores respectivos. Eucken, re-

firiéndose á su pueblo, dice que los alemanes sólo han logrado el grado supremo de su cultura, después de haber asegurado la independencia frente al espíritu francés. Pues en España sucedió todo lo contrario, y las mentalidades de más relieve, si se exceptúa la de Jovellanos, no han hecho otra cosa que traducir del francés las ideas predominantes en Francia, aunque no del todo francesas, si se rebusca su origen. Las postrimerías del siglo XVIII y todo el siglo XIX son un largo paréntesis abierto en la historia de la cultura española, donde de un modo sistemático y pertinaz no se persigue otra cosa, que herir en lo más vivo nuestro genial casticismo. Es cierto que en algunos hombres de carácter la mentalidad se polariza hasta tal punto, que en su propio espíritu luchan el progreso y la tradición. Estos hombres, cuya espiritualidad se nutre de dos savias tan opuestas, no pueden sazonzarse jamás con verdadera robustez nacional, y á la larga su obra se hace estéril y su influencia educadora contraproducente, por ser vacilante é indecisa. Las generaciones que forjan vienen á la vida pública, con todas las miserias y apetitos que crea la debilidad femenina del instinto de vivir, no con la soberana y viril confianza en su esfuerzo, ni con la noble ambición de multiplicar los valores de cultura de su época. Y así se explica, que á fines del siglo XIX, haya habido un hombre que se hubiese arrogado la misión de continuar la Historia de España, en vez de detenerla.

Si en el curso del siglo XIX hubiésemos formado una juventud disciplinada con verdadero carácter personal y nacional, con vida espiritual interna, con estimación respetuosa de la tradición y con espíritu perseverante de progreso; en vez de instituir una historia vergonzosa, donde no hay más que ambición de llegar, pero no de llegar á ser, apoyada en la audacia de los imbéciles y en la debilidad de los hombres honrados, el proceso de nuestra organización política y social habría consolidado una verdadera revolución interna en nuestro mundo espiritual, menos aparatosa, que ese falso tinglado del Estado oficial, creado por nuestros apóstoles de la democracia, pero más fecundo en verdadera vida, en verdadera libertad.

En el presente estudio vamos á pasar una rápida ojeada sobre las ideas pedagógicas, que más han influido en el problema de

la educación de la adolescencia. No se puede negar que en el siglo XIX se ha consolidado, al menos en el orden de la legalidad, la estatificación de la segunda enseñanza, iniciada en el siglo XVIII; pero la vida real y efectiva de esta secularización es bien efímera, pues en pleno siglo XX se disputa aún sobre si el Estado debe ser docente ó no, se dice que la segunda enseñanza oficial está vacante, que ésta no tiene razón de ser, y cosas por el estilo.

II

JOVELLANOS

La mentalidad de más relieve, que á fines del siglo XVIII y á comienzos del siglo XIX nos ofrece una verdadera cosecha de ideas sobre enseñanza pública, es Jovellanos (1774-1811) (1). En Jovellanos están representados los tres aspectos del nuevo humanismo: la tradición humanista del renacimiento, el neo-clasicismo francés, que tiene por finalidad educativa el buen gusto y la disciplina de la razón, y, sobre todo, la tradición viva de la raza, que le da una visión personal de los problemas más importantes de la pedagogía social. Los valores humanos, que trata de fomentar Jovellanos con sus ideales educativos, además del buen gusto y del cultivo de la razón, son de carácter cultural, científico y técnico. Y así, el humanismo de Jovellanos tiene un ideal de proyección hacia los pueblos clásicos de la antigüedad por entronque directo, otro de integración con la naturaleza, no al modo de Rousseau, sino con carácter práctico, y otro con las sociedades presentes, por medio de los ideales filantrópicos del Enciclopedismo, en parte modificado por los caracteres genuínos de nuestra mentalidad. No llegan á fundirse en el espíritu de Jovellanos la sociedad, la concepción clásica de la vida y el sentimiento y la idea de la naturaleza, porque en él predomina más la jurisprudencia que la filosofía, y la erudición, que la depuración crítica y reflexiva de aquellas antinomias pedagógicas, para re-

(1) Sobre Jovellanos ha escrito Bareño una Memoria doctoral, donde con un método analítico-descriptivo, más bien que genético, crítico y comparativo, estudia sus ideas pedagógicas.

Puede verse también el libro de Julián Juderías, premiado por la Academia de la Historia, que abarca la mentalidad de Jovellanos en todas sus fases.

solverlas en armonía y unidad. Jovellanos se inclina más á Montesquieu que á Rousseau, á Voltaire, á Locke y Condillac más que á Hume, á Wolff más que á Leibniz. Los grandes maestros del espíritu nuevo, como Espinosa, Descartes y Kant, le pasan desapercibidos. Jovellanos es un ave que vuela, pero no es la reina de las aves en el vuelo.

Sin duda alguna lo más estimable en Jovellanos es su espíritu de organización, revelado en el Reglamento hecho para la reorganización de estudios en el Colegio imperial de Calatrava, de Salamanca, y en las bases para la formación de un plan general de Instrucción pública, escritas por Jovellanos como individuo de la Junta Central. En los estudios teóricos, como vamos á ver por el análisis de las obras, si hay una visión real y objetiva del planteamiento de los problemas, y en general acierto y discreción en resolverlos, no siempre corresponde su pensar á la realidad. En dos partes vamos á dividir sus obras: aquéllas que, teniendo un carácter teórico y didáctico, se refieren al carácter general de la educación, dentro del criterio de las humanidades clásicas, y aquéllas que, teniendo un carácter de disertación académica, aspiran á sentar las bases de un nuevo plan de educación, fundado en el estudio de las ciencias naturales y las lenguas vivas. Pertenecen á la primera parte el susodicho *Reglamento para la educación de los clérigos*, la *Memoria sobre Educación pública*, ó sea *Tratado teórico-práctico de enseñanza*; y en el segundo grupo incluimos todos sus discursos del Instituto de Gijón referentes al cultivo de las ciencias naturales, no faltando también algún trabajo en el cual trata Jovellanos de armonizar el cultivo de las ciencias y el de las letras y las artes, con lo cual su programa educativo adquiere un carácter integral y enciclopédico, nota que veremos después en otros representantes de la mentalidad española, en el problema de la educación de la adolescencia.

A) *Educación general y humanidades. Memoria sobre educación pública ó sea Tratado teórico-práctico de enseñanza.*

En ella se acentúa el carácter intelectualista y enciclopédico de Jovellanos, cuando antepone la instrucción á la educación, que

confunde, en una de sus acepciones, con la buena crianza. Pero más adelante afirma: "Educar al hombre no es otra cosa que ilustrar su razón, con los conocimientos, que pueden perfeccionar su ser".—Cree que las fuentes de la instrucción son la observación y la comunicación (enseñanza). La observación y la experiencia son las primeras fuentes de los conocimientos humanos.—Concretando más el concepto de la educación, vemos que se refiere á la educación literaria. La educación física para él, es más bien objeto de la crianza doméstica. El punto de vista que Jovellanos adopta respecto de la educación "es el relativo al esclarecimiento de la razón humana". Y en esto se nota fundamentalmente la influencia del enciclopedismo francés, pero no la tendencia rusioniana.

Instrucción más adecuada para la juventud.—Respecto al carácter de un Seminario para nobles, que trataba de fundarse en Mallorca, Jovellanos, desde el Castillo de Bellver, acentúa el espíritu liberal y democrático de su cultura, cuando afirma que la verdadera nobleza no la da la jerarquía del linaje, sino la jerarquía del espíritu y que será tanto más noble, cuanto más haga partícipe de ella al mayor número. Defiende que el carácter de la educación debe ser como la universitaria: general, pública y á ser posible gratuita.

En esta interesantísima Memoria, que es el documento pedagógico más importante de Jovellanos, estudia las relaciones entre la casa y la escuela y entre la nueva escuela pública de la puericia y la de la adolescencia, que aconseja y la Universidad que instruye la adolescencia y la juventud. Esta escuela debe ser preparatoria.

Plan educativo.—En la quinta cuestión de este tratado habla de la filosofía especulativa y de la de la naturaleza, siguiendo á Wolff, y después clasifica las ciencias en metódicas é instructivas.—Los métodos se refieren á la educación literaria. Las ciencias metódicas se vinculan en el arte de pensar las cosas que nos vienen por los sentidos ó por la razón.—El arte de pensar comprende también el de hablar.—Para él, pensar es hablar interiormente.—Las matemáticas son el lenguaje de la cantidad (concepto de la ciencia de Condillac).

La primera ciencia del pensar comprende: Gramática, Retó-

rica, Dialéctica, Lógica; y la segunda: Aritmética, Algebra, Geometría y Trigonometría.

Las fuentes de conocimiento son la observación, la experiencia y la *tradición* (Herder, Schleiermacher).

Cualidades del maestro.—“Más que ciencia y educación este ministerio requiere prudencia, paciencia, virtud, amor y compasión de la edad inocente. Buenos reglamentos, buenas elecciones, buena dirección y continua vigilancia levantarán, al fin, estas instituciones al grado de perfección que necesita el bien de la patria”.

La concepción del humanismo en Jovellanos. Tiene dos fases, una antigua: Griego, Latín, Retórica, Poética; y otra nueva: la Lengua nacional y las Lenguas vivas, la Gramática y Retórica castellana, Elementos de Geografía é Historia sagrada y profana, Aritmética, Gramática, Lógica y Etica. — Entre el clasicismo y el modernismo, en el estudio de las lenguas, se declara partidario de este último, por el fin que tienen las humanidades, que es, según él, la formación del buen gusto para discernir y crear. Pero el neo-humanismo de Jovellanos se distingue del de Wolff, Humboldt y Herder. Es más bien un neoclasicismo inspirado en el neoclasicismo francés.

Tiene argumentos originales para sostener su tesis relativa á la preferencia de las lenguas vivas. Si las lenguas muertas no perfeccionan las vivas, es inútil su aprendizaje; y si las lenguas vivas son susceptibles de perfección, ésta se logra por su propio estudio. El estudio de la naturaleza es el que más ha de contribuir á ensanchar los horizontes de las lenguas vivas, pensamiento que vemos después reproducido en Cajal. Estos precedentes del neoclasicismo pedagógico de Jovellanos respecto de la lengua nacional, los encontramos en Pérez del Pulgar, Ambrosio de Morales, Pedro Simón Abril y el Maestro León. Esto no quiere decir, que Jovellanos vaya abiertamente contra las lenguas sabias. El estudio del griego y del latín no es imprescindible en un programa de educación general; pero es absolutamente preciso para los que quieran recibir una educación acabada y perfecta. Es estudio de la lengua nacional debe ser completado con el de la composición.

El programa de las lenguas abarca el Griego, el Hebreo y el

Latín (muertas); el Francés y el Inglés (vivas). El fin del aprendizaje ha de ser principalmente la traducción. Entre las lenguas vivas prefiere el Inglés, porque lo juzga más adecuado á nuestra índole. La Filosofía, que en el pensamiento de Jovellanos se inspira en el sensualismo de Locke y Condillac, completa el cuadro del humanismo y sobre todo la enseñanza de la Ética y la Moral religiosa. La ley ética fundamental une al hombre con un vínculo de amor á toda la especie "y le impone oficios y deberes que dicen relación á todos y cada uno de los individuos". Aquí encontramos las bases del Humanismo español, que es un imperialismo cordial y que aspira á la extensión del imperio de los afectos por todo el globo. Dar al imperio carácter de fraternidad es el signo del Humanismo, cuyo fin es buscar, á una, la perfección y la felicidad de todos y cada uno de los hombres. "Este Humanismo no es incompatible con la diversidad de pueblos y de patrias que existirán separadas mientras los medios de unión y comunicación general no los proporcionen á llenar todos los votos y todos los límites del amor á su especie". El Humanismo no es cosmopolitismo para Jovellanos, que ve en la Confederación de las naciones, el ideal de la humanidad. Se declara partidario en la moral de la educación cívica, basada en la virtud cívica cordial en *el amor público* opuesto al egoísmo. El amor público debe arrancar de la instrucción de los deberes cívicos. La educación familiar impone al padre el deber de instruir cívicamente al hijo ó al pupilo. En el deber cívico se integra el deber profesional. Esta instrucción constituye la ciencia del ciudadano.

En la enseñanza de la Religión cristiana aconseja un método de enseñanza cíclica y en un día por semana: en Domingo, día de la santificación del descanso. Programa: Catecismo común, Catecismo histórico, Símbolo de la fe, Historia del Nuevo y Viejo Testamento, Lectura de la Biblia, principalmente de los libros siguientes: (*Proverbios, Sabiduría, Eclesiastés*). El programa de enseñanza religiosa de Jovellanos coincide con el de Paulsen forjado un siglo después. No es neutral en la enseñanza de la Religión; pero el método de enseñanza hace al maestro compatibles las obligaciones de su conciencia con su deber profesional.

B) *La educación técnica y el realismo en Jovellanos. Armonía entre el humanismo y el realismo.*

Jovellanos y la enseñanza de las ciencias naturales (1).—Analizando detenidamente los diferentes trabajos de Jovellanos, en lo que á la educación de la adolescencia se refiere, nos encontramos desde luego con el contraste natural entre su intuición natural de los problemas y la falsa educación literaria, que había recibido. Tuvo la intuición Jovellanos de que el siglo XIX había de ser el de las Ciencias naturales; y si el espíritu que él encarnó en el Instituto de Gijón al fundarlo se hubiese difundido por toda España, otra hubiera sido la floración del romanticismo español, que vino después del pseudo-clasicismo francés, porque habría sido mero sarpullido mental con fiebre imaginativa, en almas robustas y disciplinadas, impregnadas del espíritu histórico y del espíritu de observación de la naturaleza. El culto vano y pueril de la forma, sustituyó al sacerdote de Dios por el de la democracia; pero las turbas siguen siendo tan ignorantes como lo eran antes, con la diferencia de que nuestra adolescencia carece de aquella disciplina moral, que el mero temor de Dios suplía, cuando un acendrado amor á la verdad, un recto espíritu de probidad científica no existía aún.

Pero cuando Jovellanos nos habla del cultivo de las Ciencias naturales se ve desde luego, que no está en su terreno. Sin embargo, es necesario conocer su criterio respecto al estudio de las Ciencias naturales, porque completa el ideal del nuevo Humanismo, que él se había trazado en otros trabajos pedagógicos. Para Jovellanos, la verdad y la utilidad no son incompatibles—*Quid verum, quid utile*,—era el lema adoptado por el Instituto de Gijón. La verdad y la ilustración han de servir para redimir al hombre de los lazos que le esclavizan á la naturaleza. “¡Hay por

(1) Precursor de Jovellanos puede considerarse á Feijóo que en una de sus cartas desarrolla las causas del atraso de las Ciencias naturales en España.

ventura, dice él en la *Oración inaugural del Real Instituto Asturiano*, espectáculo más triste, que ver sujeto y esclavizado á la naturaleza al hombre que nació para enseñorearla?" De suerte que la mera ilustración intelectualista no es suficiente, porque el fin de toda educación es desarrollar dos virtudes: valor y amor al trabajo, siendo la nueva ilustración compatible con la depravación moral (*corruptio optimis, pessima*).

El estudio de la naturaleza y el trabajo son las fuentes de la verdadera felicidad, fin de todo Humanismo, porque son las fuentes de la riqueza, base de toda verdadera libertad. De ahí que orientar al espíritu hacia el cultivo de las Ciencias naturales trae la doble ventaja de dominar mejor la tierra en que vivimos, y de imprimir al cultivo de la razón un carácter positivo, único que puede romper las trabas del pensamiento metafísico. El Humanismo de Jovellanos y el de Humboldt coinciden en algo; pero Jovellanos se aparta del verdadero pensar positivo, cuando sin sistematizar previamente su pensamiento filosófico, que oscila entre Wolff y Condillac, cree como buen enciclopedista á la francesa, que por la sola razón, se puede dominar á la naturaleza. El cultivo de las Ciencias naturales con carácter utilitario, no satisfará nuestro orgullo, pero sí nos pone en condiciones de redimirnos de nuestra pobreza, al crear una técnica industrial, comercial y agrícola en relación con las condiciones naturales del territorio, del suelo y del subsuelo. El fin del Instituto asturiano era, como se sabe, formar buenos pilotos y buenos mineros para extraer el carbón de piedra en Asturias y transportarlo por toda España en barcos asturianos.

Pero el cultivo de las Ciencias naturales ha de ser completado por las Matemáticas, cuya fecundidad depende de su aplicación á las Ciencias naturales, por la Física experimental y por la Química, que él llama el anteojo de la Física y la exploradora de la naturaleza. Estas ideas las desarrolla Jovellanos en una Oración pronunciada en el Instituto Asturiano, donde afirma también que la metodología de las Ciencias naturales ha de basarse en los hechos y no en la Filosofía, ni en las hipótesis metafísicas del escolasticismo aristotélico. Los hechos son los únicos que pueden conducirnos á establecer leyes, según el espíritu de Bacon. Y no es incompatible la investigación científica con las especulaciones

más abstractas de Filosofía natural, sino que más bien, obedeciendo á un orden de carácter teleológico, el investigador puede seguir paso á paso el encadenamiento de los hechos naturales, hasta elevarse á un principio fundamental y á una ley de carácter general. Hay ciertos atisbos y presunciones del futuro positivismo y del evolucionismo en Jovellanos, cuando nos habla en este discurso de los jalones que conducen del *instinto* á la *razón*, y cuando se declara partidario de una teoría del conocimiento de carácter fenomenista, siendo para él incognoscibles las substancias y las esencias. Esto no quita para que á renglón seguido se declare discípulo de Wolff, y nos hable de una teleología natural preestablecida.

Intimamente unido al estudio de las Ciencias naturales está el Instituto de Gijón. Estas ideas y las vertidas en el trabajo titulado *Sobre la necesidad de unir el estudio de la Literatura al de las Ciencias*, sirven de nexo entre las dos fases del neo-humanismo de Jovellanos, que responde á la doble necesidad del cultivo de las ciencias del espíritu (humanidades propiamente dichas) y de las Ciencias naturales, que son disciplinas también humanizadoras, porque establecen vínculos de cultura entre los hombres y entre la humanidad y la naturaleza. La Geografía se cultivaba en España con carácter privado, y el Instituto de Gijón le dió carácter oficial á su enseñanza. Jovellanos en su discurso sobre la enseñanza de la Geografía ya prevé la constitución de una Antropogeografía al considerar la tierra "como morada del género humano" (Ratzel). En este discurso, que es una disertación por lo demás bastante floja, y muy influída del espíritu de la Enciclopedia, cuando nos habla de la Arcadia feliz, soñada por el filantropismo, sostiene Jovellanos que el espíritu aventurero de España, nació del cultivo de la Geografía. El otro trabajo, al que anteriormente hemos aludido, es el que titula: *Sobre la necesidad de unir el estudio de la Literatura al de las Ciencias*. En él sostiene que el fundamento de toda educación ha de ser científico; pero su complemento son las Letras. Si el especialismo es la base del progreso científico, la cultura general tiene un gran valor educativo para la individualidad. La cultura literaria sólo se hace sólida y fecunda con los buenos modelos, con los clásicos: "los antiguos

crearon, nosotros imitamos; los antiguos se inspiraron en la naturaleza; nosotros en ellos”.

El fin de toda educación científica y literaria es formar el buen gusto, al cual han de contribuir por igual las Ciencias y las Letras. En la definición de lo que cree ser el buen gusto, no está Jovellanos muy preciso. Pero cuando habla de él nos dice que el buen gusto no se refiere tan sólo á hablar y escribir bien, sino también á sentir y pensar. El buen gusto es el tacto de nuestra razón, es el talento más necesario en el curso de la vida. El buen gusto como sentido crítico estimula y corrige la creación estética. Para formar el buen gusto no hay que cultivar solamente la elocuencia ó el arte de la palabra, sino también el corazón y la imaginación. Pero Jovellanos se mueve entre este ideal educativo del clasicismo francés y el utilitarismo aprendido en las ideas económicas y sociales de los ingleses cuando nos dice también que la instrucción debe tener por fin el provecho común: “El mayor bien posible del mayor número posible (Bentham)”. Entre los estudios literarios coloca Jovellanos el de la Filosofía, pero atiende principalmente á la moral, aconsejando como clásicos á Platón, Epicuro, Cicerón y Séneca.

No ahondó ciertamente Jovellanos tanto como los alemanes, en la nueva concepción del Humanismo. Para él pasaron desapercibidos Lessing, Winckelmann, Schiller y Goethe; pasó desapercibido el mismo Kant, que solitario en Königsberg, fijaba los límites al conocimiento racional, mientras, los enciclopedistas racionaban sin límites. Ni aun comprendió el espíritu de la Filosofía escocesa de Hume, no obstante estar versado en lengua inglesa. Todos estos hombres son hombres de su época; pero en el alma de Jovellanos sólo pesaban por una parte los clásicos franceses y por otra la tradición vigorosa de la raza, rebelde al culto nimio y glacial de la forma, que extirpaba de raíz el más genial casticismo.

Es cierto que en 1754 se fundaba el Instituto de Gijón; pero en 1745 se había fundado en Brunsviga el Colegio carlovingio de la misma índole, y á mediados del siglo XVIII la ciudad de Schemmintz establecía una escuela de minas con el mismo carácter, que el Instituto de Gijón. Ya Leibniz al aconsejar á su país el establecimiento de las Academias de Ciencias en el si-

glo XVIII tan en boga, miraba con predilección las Matemáticas y las Ciencias naturales en su aplicación á los fines de la técnica industrial y á la vida social.

Francia, inspirándose en el espíritu de la Enciclopedia, fundaba en 1760 la Escuela de Minas, así como en 1747 había fundado su Escuela de Ingenieros de Caminos y en 1748 la Politécnica militar. Los fines asignados por Condorcet y Tayllerand á la educación eran la formación de buenos profesionales para la utilidad del Estado. Este es el espíritu general de los enciclopedistas, que se comprueba en el plan ideado por Diderot para el establecimiento de una Universidad rusa.

En Inglaterra el cultivo de las ciencias naturales tienen un carácter más bien práctico, que teórico.

El gran desarrollo que éstas tuvieron en Alemania se debe á las Universidades de Halle, con Cristino Wolff, de Berlín con Humboldt (principios del siglo XIX) y de Gotinga, con Hallers, Lichtemberger y Kästner, á cuyos nombres hay que añadir los de Tobías Mayer y el de Gauss. Si el cultivo de las Ciencias naturales en España, á pesar de las prédicas de Jovellanos, ha sido tan estéril, se debe al carácter archiescolástico de la tradición filosófica y científica y á la superficialidad literaria, que no se inspiró en los matemáticos y naturalistas franceses, sino en el diccionario de Bayle, y otros remediavagos por el estilo. Y así se ha perpetuado la ignorancia en el pueblo, predicando contra ella.

La aspiración cultural de Jovellanos no pudo pasar de un buen deseo; y si el árbol que plantó no dió los frutos que él se proponía, culpa es del espíritu de la época y del ambiente que respiró él y sus colaboradores, más que de las ansias nobles de su corazón, que trajo á su patria las herramientas y métodos que creía mejores, por ser los únicos que conocía.

C) *La educación nacional en Jovellanos.*

Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública, escritas por Jovellanos como individuo de la Junta Central. —Abarca el plan todo un sistema de educación física, intelectual y moral. La educación física ha de tener por fin mejorar la fuer-



za, la agilidad y la destreza de los ciudadanos. La educación física abarca la educación de los sentidos; respecto á ella propone Jovellanos que se dé en los días festivos. La educación física de la adolescencia comprende también el aprendizaje de la instrucción militar. A la educación militar están llamados todos los jóvenes y adolescentes con carácter obligatorio. Esta educación militar debe servir de introducción á la instrucción militar. Esta enseñanza metódica debe complementarse con el establecimiento de juegos y ejercicios públicos y con concursos especiales como los de tiro al blanco, á imitación de Suiza. Para Jovellanos (carta á Vargas Ponce) el espectáculo de los toros es bárbaro y cruel.

En la educación literaria comprende Jovellanos las primeras letras, la Aritmética y la Lengua castellana (Gramática, Retórica, Dialéctica y Literatura). Propone que la Lengua castellana sea el medio de comunicación científica en la enseñanza superior y no el Latín. Además aconseja el estudio del Latín, aunque no con carácter general, el Griego y el Hebreo (¿y el Arabe?), el Inglés, el Italiano y el Francés. Comprende también las ciencias en auge en cuya clasificación, á la que en otra parte nos referimos, sigue á Wolff. Las ciencias son ó especulativas ó prácticas. Las especulativas deben estudiarse, según él, en las Universidades; las prácticas en Institutos especiales. La separación de centros es aconsejada por Jovellanos. Las ciencias prácticas por ser más útiles exigen mayor número de establecimientos. En las ciencias especulativas se comprende toda la Filosofía tal como se estudia hoy en los Seminarios. La Filosofía práctica abarca las Matemáticas puras y las ciencias físico-matemáticas. Este informe sirvió ulteriormente para inspirar el establecimiento de las Universidades de provincias, que no se llevó á la práctica.

Recomienda también la enseñanza del Dibujo y de la Moral en estos Institutos y aconseja también la enseñanza comercial y la de la música y la danza. Reconoce la legalidad de los Seminarios como establecimientos de enseñanza privada, llamando Seminarios á nuestros Colegios actuales; pero pide que sus enseñanzas se uniformicen con las generales del Reino. Propone la colegiación de nobles para seguir las carreras universitarias, en relación con la Universidad. Propone también un plan completo de educación femenina, recomendando el establecimiento de Colegios para

adolescentes. Se extiende además en consideraciones acerca de muchas cuestiones especiales relativas á textos, exámenes, concursos literarios, etc., y aconseja el establecimiento de Academias provinciales (cuatro clases) principalmente allí donde hubiera Universidad. 1.ª Humanidades castellanas con Historia y Geografía nacional; 2.ª Humanidades clásicas con Historia y Geografía general; 3.ª Ciencias especulativas (Filosofía); 4.ª Prácticas. Propone también el establecimiento de Academias ó Administraciones militares, Academias generales, Sociedades de cultura con cultivo en ellas de las ciencias sociales, Bibliotecas y Museos, el fomento de las publicaciones periódicas, y la reglamentación de Teatros y recreos públicos. Cree necesario el establecimiento de un Consejo de Instrucción pública (1). El fin de la educación, según Jovellanos, es eminentemente nacional, pues aspira á colocar á España, por la educación, á la cabeza de las naciones de la tierra. Basándose en Bacon, hace derivar de la instrucción la primera base de la energía nacional. Y este hermoso plan de la organización de la enseñanza pública se escribía en Sevilla el 16 de Abril de 1909, un año después que Fichte escribía sus hermosos *Discursos á la nación alemana*, aunque sin conocimiento de ellos, pero abundando en el mismo espíritu genuinamente nacional de la educación, del cual pueden considerarse como desertores, todos esos falsos europeizantes, de España, que más que á la obra edificadora de nuestra mentalidad, se dedican á hacer, con todo el reclamo y el anuncio consiguientes, el corretaje de la civilización, artículo deslumbrador y poco consistente, que empezó á fabricar la Enciclopedia. El liberalismo templado de Jovellanos busca en la tradición histórica de su raza y de su pueblo, las raíces profundas de la mentalidad española, único medio de forjar un espíritu nuevo á la española, capaz de sufrir todos los embates de la adversidad sin desfallecer, de escuchar todos los cantos de sirena sin claudicar y de caminar sereno y resuelto hacia el porvenir, donde á nuestro pueblo se le asigna la tarea de forjar por el amor, por el amor como imperativo categórico y energético de convivencia social, una humanidad mejor.

(1) Estas bases fueron firmadas en Sevilla el 16 de Abril de 1909.

Antes de que Prusia con sus hombres como Von Stein, Jahn, Humboldt, Fichte y Schleiermacher sentase las bases para que en 1817 se estableciese un Ministerio de Instrucción pública, nuestro insigne Jovellanos planeaba un Ministerio español, cien veces mejor, que aquel que después de un infausto y trágico suceso, se estableció un siglo después. ¡Cuánto dista entre nosotros la cabeza del corazón! ¡Y qué grande parece Jovellanos si se le compara con la gran comparsa de fanfarrones, que al compás del himno de Riego ó en la pandilla del *Angel exterminador*, convirtieron en un paréntesis de orgía política y de arrivismo económico á todo el siglo XIX, que fué para nosotros menos grande que el siglo XVIII, porque en él no supimos conservar lo que aquél nos había legado!

Hay en la obra pedagógica de Jovellanos un programa completo de educación nacional, adaptado á las exigencias de España, y no incompatible, con la conciencia histórica de España: sentido de la realidad y de la tradición, en parte falseados, conocimiento exacto del valor de ambas para la ímproba tarea de la formación de un pueblo, idea y sentimiento de la propia lengua, como depósito común de todos los tesoros de nuestra espiritualidad, estimación exacta del espíritu nuevo con la valoración equitativa de todos los recursos que la ciencia y la técnica pueden crear, para un pueblo dotado de energías para proseguir su evolución, apreciación de la utilidad en todos los aspectos de la cultura, intuición de los más amplios é interesantes problemas que la naturaleza y la sociedad encierran aún en su seno como enigmas... Sólo hay en esta gran concepción el vicio radical de la época, la confianza excesiva en los fueros de la razón, por más que á la larga, el corazón se encargue de unir á los hombres, precisamente en aquello en que la razón los divide.

La mentalidad de Jovellanos en lo pedagógico es tan interesante, que no titubeamos en afirmar, que todo lo que viene después de él ó lo ignora, ó lo remeda ó lo falsea, sin que hasta hoy, por desgracia para España, haya podido ser superado. Muchos problemas que él planteó están aún intactos. Y es honor para un aragonés como Cajal, haber escrito un libro tan hermoso como "*El Criterio del investigador*" donde predica con el ejemplo y

con el fervor del apóstol, aquel culto que á la naturaleza y á las Ciencias naturales había rendido Jovellanos al fundar el Instituto de Gijón (1).

III

QUINTANA (2).

El informe dado por Quintana tiende á sentar las bases de la instrucción literaria, no moral, según la sana razón y la filosofía (Enciclopedismo). El punto de partida ha de ser un principio de libertad. “¿Cómo por otra parte, dice Quintana, proponer ni esperar mejora alguna en la Instrucción pública de un país sujeto al influjo de la Inquisición y en donde el que se atrevía á hablar de imprenta libre era tenido por delirante, cuando no por delincuente?... Y cómo en el Diccionario de la Razón, *ignorante* y *esclavo* son sinónimos si el español no podía dejar de ser esclavo ¿á qué empeñarse inútilmente en que no fuese ignorante?” Se refiere en este pasaje, como se puede colegir, á una época pasada. En la primera parte del informe acentúa el carácter intelectualista y racionalista de la enseñanza.

Tiene para Quintana la instrucción un valor individual y social, y la convierte en normativa de las fuerzas particulares, para que sirven para aumentar la fuerza común. La instrucción debe ser, según Quintana, universal. De aquí arranca la necesidad de darle un carácter uniforme en la Constitución. Persigue la unidad de doctrina, de método y de lengua (la castellana, no la latina). El español ganaría con esto como lengua en exactitud y rigor científico, cualidades, que en concepto de muchos no ha ad-

(1) *Noticia del R. Instituto asturiano, 21 de Junio de 1794.*—Fué fundado con el fin de cultivar las Ciencias exactas y naturales, para hacer “diestros naciones” constituye el propósito del fundador. Además se enseñaba en el Instituto el Dibujo y las Lenguas. Había juego de pelota, bolos, truco, billar y ejercicio de natación. El Instituto tenía gabinete de Física, Laboratorio y Museo de Ciencias naturales. El Instituto se fundó por R. O. de 12 de Diciembre de 1792 y 8 de Mayo de 1793. Su divisa era “*Quid verum, quid utile*”. El estudio abarcaba tres cursos y en ellos dos Lenguas vivas: Inglés y Francés.

(2) Fuentes: Informe de la Junta creada por la Regencia (Cádiz, 9 de Septiembre de 1913). Discurso pronunciado en la Universidad Central el día de su instalación (Madrid, 7 Noviembre de 1882).

quirido todavía. Quintana da además otras razones; pero no tiene en cuenta las hermosas páginas que cinco años antes pronunciaba Fichte, en Berlín, sobre el problema de la educación nacional en el lenguaje nacional. La enseñanza debe ser pública y gratuita y ha de desenvolverse en un régimen de libertad. Sobre la segunda enseñanza en particular, las ideas de Quintana son las siguientes: la segunda enseñanza tiene un doble fin: ha de ser preparatoria y “debe sembrar en los ánimos de los alumnos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la *ilustración* general de una nación *civilizada*”. Combate el carácter meramente utilitario y profesional de la enseñanza.

“De la buena y completa organización de la segunda enseñanza depende en gran manera la mejora y progresos de la Instrucción pública del Reino”. Propone el establecimiento de las Universidades de provincia, precursoras de los Institutos provinciales, establecimientos “que reunían en una escala más completa y sistemática todo lo que antes se llamaba estudios de Humanidades y Filosofía”.

El plan de la segunda enseñanza para Quintana debe comprender: las Ciencias matemáticas y Físicas, las Morales y Políticas, y la Literatura y las Artes. Entre las Ciencias concede gran importancia á las Matemáticas. Cree que se debe enseñar á razonar á los niños razonando y de ahí la gran utilidad de las Matemáticas. Entre las Artes presta gran atención á la Lógica, á la Historia y á las Humanidades; pero es partidario de una gran libertad individual en el desarrollo y aplicación del plan de estudios. Completa el plan de estudios con la enseñanza del Dibujo natural y científico.

En lo que respecta á la educación moral su plan abarca la Etica individual, el Derecho natural, el Derecho público y el Derecho de gentes. Es precursor, pues, en sus ideas pedagógicas del nuevo problema de la educación cívica planteado también por nuestros reformistas del año 70; y en lo que respecta á la enseñanza y utilidad del Dibujo coincide con Jefferson. En el carácter humanizante de su educación social hay conexiones con Pestalozzi. Complemento de la instrucción moral es la económico-estadística, hecha con carácter nacional, siendo de advertir que no aplica á la enseñanza de la Lengua, de la Literatura y de

la Historia el criterio de la educación nacional. Se inspira en su plan en algunas naciones del Norte de Europa.

Aconseja una disciplina de carácter riguroso y severo y quiere que los exámenes sean de carácter público y tengan lugar ante las autoridades; prescribe que las vacaciones sean pocas; propone que en el establecimiento de las Universidades de provincia se proceda con parsimonia y que se abran concursos para libros de texto.

Quintana aconseja también el establecimiento de pensiones nacionales y para el extranjero, que tardó en aplicarse cerca de un siglo. Propuso además el establecimiento de una celosa inspección en la enseñanza.

En el discurso dice que vale más mejorar, que destruir so pena de exponerse á perderlo todo y que hay que conservar unión y armonía entre las Ciencias y las Letras dentro de una organización y sistematización respectiva y total. Se declara partidario de la independencia del profesor respecto al espíritu de cuerpo.

Confiere gran importancia é interés al estudio de las Ciencias naturales, en lo cual como en otras ideas antes apuntadas, coincide con Jovellanos. Las sociedades subsisten por la civilización y la instrucción pública es el elemento primario y esencial de ellas, dice Quintana.

Estas ideas condensan el criterio educativo de Quintana, que tiene menor ponderación y solidez que el de Jovellanos. El espíritu general de su mentalidad es el del filosofismo francés del siglo XVIII y se encierra en estas palabras: instrucción y libertad. Si no hubiera volado más alto en la Lírca, no habría conquistado la inmortalidad.

IV

GIL Y ZÁRATE

Fué Gil y Zárate, sin duda, uno de los pocos hombres que á mediados de siglo, se destacó con sus ideas pedagógicas acerca de la segunda enseñanza, sobre el pensar y el sentir de su época en España; pero hay que confesar, que su espíritu reformista con

respecto á la conciencia científica del problema en otras naciones de Europa y América, no vuela con tanto afán ni se sostiene á tanta altura. El área mental de Gil y Zárate es más reducida que la de Jovellanos; y aunque se nos presenta más técnico que Quintana, se ve en él menos armonía y espíritu de unidad y casticismo en el conjunto sistemático de la organización de la enseñanza. Sus ideas pedagógicas están encarnadas en su obra y en su libro sobre la Historia de la Instrucción pública en España. Gil y Zárate considera la enseñanza como lo que sigue siendo aún hoy, como una enseñanza de clase, como una enseñanza para una clase privilegiada. Esta enseñanza ha de aspirar á imbuir con carácter instructivo en el alumno un plan de cultura general, con un procedimiento graduado y simultáneo adaptando el caudal de conocimientos al alumno y no viceversa. Por más que Gil y Zárate afirme, que conviene que la segunda enseñanza haya de ser integral y educativa, es lo cierto que su plan de estudios no lo refleja, como tampoco deja de ser meramente preparatoria por más que él persiga otra cosa en sus propósitos. Gil y Zárate que había escrito su obra á raíz de la fundación de los Institutos no deja de hacer resaltar el carácter eminentemente normativo y público de la segunda enseñanza, aspirando también á que sea popular. "La segunda enseñanza, dice, es objeto de particular esmero en los gobiernos ilustrados y de saña para los opresores. Por eso también muestra el clero tal interés en apoderarse de ella, porque con ella sabe que tiene en sus manos el regulador de las ideas y de las aspiraciones del pueblo". (Pág. 4, tomo II de la obra citada).

Por más que Gil y Zárate se muestra entusiasta defensor del carácter integral y cultural de la segunda enseñanza, predomina en sus propósitos reformistas una finalidad inmediatamente práctica, en oposición al carácter de Humanismo armónico, que con pocos años de diferencia comenzaba á hacer germinar en la Universidad Central el corifeo español del krausismo, Sanz del Río.

No menos desentona el programa pedagógico de Gil y Zárate de los ideales educativos de Europa á mediado de siglo, de carácter genuinamente nacional y clásico aunque intelectualista. El espíritu nacional de la segunda enseñanza no se ve en Gil y Zárate por ningún lado. En cambio quedan en él vestigios del

ideal educativo del clasicismo francés, que inspirándose en el *ratio studiorum* de los jesuitas dió lugar en Alemania á las *Ritterakademien* y en España á los Colegios de Nobles y Escuelas de Latín y Humanidades de San Isidro y el Noviciado, donde la Religión, la Gramática, la Historia, la Geografía las Lenguas vivas y muertas, la Gimnasia, la Danza, la Música y la Esgrima, alternaban, para formar hombres de mundo, es decir, petrimetros con cultura, poco distantes, por cierto, de esos que llamamos hoy nosotros no sé si con ironía ó con superstición—intelectuales — por más que nuestros intelectuales hoy tengan que aprender la Esgrima, la Erudición, las Lenguas vivas y la Música por enseñanza libre...

Lo que en realidad ha hecho Gil y Zárate fué ensanchar los horizontes del humanismo entonces existentes, haciendo que en él perdurase su espíritu puramente formalista y literario en oposición al carácter de valoración interna de la vida de los pueblos clásicos, y á la tendencia científica y técnica, única que puede desarrollar en los hombres el espíritu de observación, de objetividad, de laboriosidad colectiva y de disciplina personal. Ni siquiera podemos considerar el plan de Gil y Zárate como una transplatación del eclecticismo francés, en el cual Cousin reflejaba pálidamente los destellos hegelianos del programa de Schultze.

Así como el programa de Schultze puede ser tachado de intelectualista, el programa de Gil y Zárate puede ser tachado de retoricismo, de literatismo ó abogadismo, que hoy se dice. Es cierto que Gil y Zárate protesta contra el memorismo, que conduce á la holgazanería embrutecedora; pero el pleito para él se plantea, entre la memoria y la razón, dejando á un lado la imaginación, la voluntad, el carácter y la personalidad del alumno. No puede negarse que es laudable el propósito de que el alumno desempeñe un papel activo en la enseñanza; pero no hay que olvidar, que el alumno es un hombre futuro, un ser en formación y no un almacén de ideas hechas para ser por él aprendidas y olvidadas. Además, sin fomentar su voluntad ¿puede ser activo en la educación?

Pero no son estos los únicos lunares que se notan en la concepción que Gil y Zárate tiene de la enseñanza. “¿Quién no conoce, desde luego—dice en a pág. 9 del tomo 2.º,—por ejemplo, que el

arte de hablar y escribir con la perfección posible merece la preferencia sobre la Historia Natural, reclamando más tiempo y más esmero?" En el pleito casi secular, que en todos los países de Europa se ha trabado entre clásicos y modernos, se declara partidario de los estudios clásicos ó literarios. Su programa respecto al estudio de las lenguas vivas es tan retrógrado, como el que se refiere al estudio de las ciencias naturales. Por donde venimos á parar á que, en realidad, Gil y Zárate ha retrocedido no poco, si se le compara con la posición adoptada por Jovellanos, y eso que no en balde había transcurrido medio siglo en Europa, donde el cultivo de la filosofía, de las ciencias naturales y de la historia y la geografía con un criterio nacional, había atesorado recursos de personalización cultural y humana, que ya no podían desaparecer.

Gil y Zárate, cuyas ideas fundamentales respecto á la segunda enseñanza quedan anteriormente esbozadas, representó, sin embargo, un enorme progreso, no sólo con respecto á sus inmediatos precursores, sino también con respecto á la mayor parte de los que le sucedieron. Como hombre de espíritu gubernamental equilibrado, pensó en adaptarse á la realidad, y no en imponerse la improba tarea de transformarla. No le pasó en parte desapercibido el espíritu educativo de su época, fuera de nuestras fronteras, sobre todo el de Herbart y el de Pestalozzi, aunque fuese de segunda ó de tercera mano, ni el carácter eminentemente nacional y democrático que hay que imprimir á la formación de las clases directoras, á las cuales, tratándose de España, hay que educar en la escuela de la abnegación, del sacrificio y del interés general, y no en la del egoísmo, de la cobardía y de la conveniencia particular. Por último, tal vez lo más original en él sea el reconocimiento cabal de la extensión y límites de la segunda enseñanza, y, sobre todo, el fervor y espíritu de apostolado con que aboga por los fueros y prestigios de la enseñanza normal del Estado, defendiendo el internado y la enseñanza colegiada, dentro de los organismos oficiales. Para él, si la segunda enseñanza no debe perder nunca de vista el fin á que inmediatamente conduce, tampoco debe olvidar su punto de partida, que es la primera enseñanza, para lo cual hay que aumentar el número de cursos y establecer el entronque orgánico del Instituto con la Escuela,

“haciendo más por la generalidad de la nación y menos por ciertas clases especiales” ó profesiones. Este carácter solidario de las tres enseñanzas es lo único que puede contribuir á robustecer los prestigios del Estado docente, punto de vista que suele pasar desapercibido á los que se fijan en el carácter jerárquico de la función docente, más bien que en la unidad fundamental de la finalidad de todas las funciones del organismo educativo del Estado.

V

GINER

Giner, respecto á la segunda enseñanza, en el tomo 16 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, págs. 193 y siguientes, plantea el problema de si ha de existir ó no. Al discutirlo confierele una situación distinta de las demás, que tienen su campo propio, y discute la razón de ser de la segunda enseñanza, que sólo es entre nosotros preparatoria. La segunda enseñanza tiene, para Giner, el carácter de educación general del individuo. “El ideal que un individuo ó una sociedad se forman de la educación, nace del ideal que tienen de la vida”. Y haciendo en una *argumentacion ad hominem* alusión al profesorado, dice: “certainas clases parecen no poseer clara conciencia de la función social que sirven, y así cifran cierto empeño míope é ilusorio *en no ejercer profesión alguna*”.—El fin del hombre es vivir conforme á su tipo: ese es su ideal de vida; s decir, vivir conforme á la razón. La razón es el grado superior de la conciencia (1).—Vivir es realizar la propia vida en su sentido ideal, como una obra de arte (2),—es humanizarse viviendo.—Lo capital en la segunda enseñanza es el espíritu que ha de informarla.—Este trabajo es de Agosto de 1892, y está escrito con bastante difusión.

En el tomo 17 sienta Giner las bases (que resumimos) de una reforma y de un plan general de segunda enseñanza. Titúlase

(1) Aufklärung.

(2) Esteticismo.

este trabajo "Notas sobre la segunda enseñanza". Las bases de la reforma son las siguientes:

I.—La relación de la segunda enseñanza con la primaria debe ser de solidaridad.

La segunda enseñanza general ha de ser: integral, psico-física, humana.

La educación intelectual ha de ser inciclopédica.

Conclusiones: 1.ª La segunda enseñanza forma con la primaria un mismo período de cultura (general) y continuo.

2.ª La clasificación de los grados de enseñanza debe rectificarse (se refiere á la primera, segunda y superior), porque no existen más que dos esferas cualitativas para dichas enseñanzas. El programa de estudios en el Instituto y en la escuela debe ser enciclopédico.

II.—Relación con los demás grados de instrucción pública. Respecto á la enseñanza especial ha de servir de base la segunda, porque aquélla viene á considerarse como un desarrollo ó continuación de la general.

III.—Unidad y pluralidad de sistemas: si la educación es *general*, para todas las facultades del hombre y todas las esferas de su conocimiento, sólo ha de haber un tipo único de educación (*Einheitschule*), debiendo considerarse la pluralidad de tipos secundarios como un régimen de transición, destinado á pasar del tipo clásico antiguo al moderno. Con esto está en contradicción, la evolución histórica de las Instituciones educativas en Alemania y Norte América, que tienden á la diferenciación, según hemos visto en el capítulo anterior.

IV.—Programa: único, íntegro, enciclopédico progresivo y de acuerdo con la dirección y sentido que en cada época tiene la cultura general.

Hay que advertir que según el propósito de Giner, la educación no ha de ser meramente intelectualista; "ha de disponer al joven á entrar, como hombre, en el concierto de la sociedad y del mundo". Aquí parece contradecir Giner el carácter supremo que asignó á la razón. Además, á toda enseñanza se ha de procurar el darle las aplicaciones más usuales á las profesiones y especialidades, en relación con el tiempo y las exigencias de la vida social.

V.—Carácter de la segunda enseñanza para influir en la cul-

tura popular. El Instituto es el centro docente menos activo y con menos ramificaciones en la vida social. Para acabar con este mal hay que relacionarlo con la escuela, dándole un programa único graduado y común y hacerlo accesible á los hijos del pueblo (instituyendo becas y pensiones) y hay que dar un carácter actual, realista y vivo á su programa.—Esto se refiere á la acción directa del Instituto sobre los alumnos.

Pero hay, además, una esfera mayor de entronque del Instituto con la vida, admitiendo oyentes, sosteniendo correspondencia epistolar y dando cátedras ambulantes. (Extensión Universitaria.) Los fines del Instituto y la Escuela en esta obra son elevar el espíritu público, lograr la unificación orgánica de las diversas clases y una gran intimidad en el alma de la nación.

VI.—Educación física. Aquí da consejos respecto á la higiene corporal, los ejercicios gimnásticos y los juegos atléticos; pero se fija principalmente en el desarrollo funcional, no meramente orgánico, y además en la organización de los juegos escolares substitutivos de la gimasia con aparatos. Aconseja también los baños y ejercicios de natación.

VII.—Formación del profesorado.

Ha de tener una base pedagógica, general y especial, y entrenarse en la Metodología y en la disciplina. Para esto conviene constituir en los doctorados una verdadera Escuela Normal semejante á la establecida en París y aquí en 1847. Así se lograría que todos los candidatos tuviesen título de Doctor. Según Giner, se trata de *formar* el profesorado, no de *elegirlo* entre personal que se reputa apto, por ser meramente instruído y culto. Protesta contra las oposiciones. “Reúnen 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 egoísta de la argumentación sofística y formalista, y pudren de raíz el espíritu de modestia, sinceridad y amor á la verdad, sin el cual no puede existir una sólida educación intelectual, ni moral, ni el verdadero propósito de la investigación científica”.

Aun cuando el problema pedagógico ha constituído la preocupación más constante de Giner, podemos decir, sin ambages, que su mentalidad sólidamente nutrida por una escogida erudición y

realzada por una ejemplar austeridad en su vida profesional, no voló más alto del intelectualismo ó del enciclopedismo más ó menos purificado del siglo XVIII aunque adornado con las galas de las más modernas orientaciones.

Con negar sustantividad á la segunda enseñanza, que es negar la sustantividad de la vida de la adolescencia, y con pretender obstinadamente evadirle de la acción del Estado docente, colaboró, voluntaria ó involuntariamente, á que perdure en lamentable interinidad la formación del Estado nacional, que supone una previa formación y selección de nuestras clases directoras. En este punto, sus mayores admiradores serán las Ordenes religiosas y los empresarios de Colegios. Su concepción del humanismo, basada en Kant y en Platón, al suponer *á priori* un tipo dado de humanidad, tiene que estorbar á las espontaneidades más rebeldes de la vida personal, oscilando entre la concepción estética del humanismo de un Schiller y de un Goethe y la concepción genuinamente ética de Kant, y eliminando, del concepto de humanidad, todos los factores verdaderamente reales y naturales que lo integran.

La Institución Libre de Enseñanza, que es su obra y fué su órgano educativo, sigue viviendo sin ninguna filial, que es lo mismo—de perdurar mucho tiempo en tal actitud—que acercarse á la madurez con la nostalgia de no haber sido madre.

VI

MACÍAS PICAVEA

En dos de sus obras consagró Macías Picavea á la segunda enseñanza algunas páginas: en los *Apuntes y estudios sobre la Instrucción pública en España y sus reformas* (160 págs., Valladolid, 1882); y en la obra titulada “El Problema nacional” (Madrid, 1899).

Los puntos que trata en la primera son los siguientes: 1.º, la Instrucción pública y el Estado; 2.º, la Instrucción en sí misma, y 3.º, la Organización práctica de la Instrucción. Respecto al primer punto es partidario de la *estatificación*. Para Macías Picavea, “la educación es la dirección de la vida, según leyes”

(pág. 23 del opúsculo) y admite en ella dos clases: la general y humana (*Humanidades*), y la profesional. Siguiendo á Spencer divide la educación en física y moral, comprendiendo en la educación física la higiene, la educación de los movimientos (gimnástica) y la educación de los sentidos (Estesiología). La educación moral abraza la de la inteligencia (noológica), la del sentimiento (estética) y la de la voluntad (prasología). Como la vida en su evolución general se reduce á conocer y obrar, la educación para la vida puede ser teórica (ciencia) y práctica (arte). Uno de los defectos, á nuestro modo de ver, de este plan esquemático de educación es prescindir en la educación moral de la educación religiosa y de la educación cívica, y en la educación física de la educación para el trabajo.

Admite en la enseñanza tres períodos: primario, secundario y facultativo. Para los tres períodos en conjunto hay leyes generales y las hay también peculiares para cada uno, en relación con la edad y las cualidades del educando.

Fijándonos en la segunda enseñanza vemos que tiene por objeto, según Picavea, la educación general del joven. Es su fin disponerle para el ejercicio de la razón, es decir, de la edad que viene después y darle medios para el empleo de la imaginación abstracta, discursiva. En esto se ve palpablemente cómo las ideas del siglo XVIII perduran en un entendimiento tan claro y reformador como el de Picavea á principios del siglo XX, siendo curioso observar cómo el fondo racional de su radicalismo va paralelo con el espíritu del *Ratio Studiorum* de los jesuitas. Los extremos se tocan.

El contenido de la instrucción ha de ser el mismo para los tres períodos, variando solamente en intensidad en relación con el procedimiento.

Las *humanidades*, para Picavea, comprenden la educación primaria (elemental), la segunda enseñanza (general) y la enseñanza facultativa (fundamental).

La enseñanza profesional abarca las profesiones, los oficios y la educación técnica, propiamente dicha.

Tal vez lo más original en las ideas pedagógicas de Picavea sea lo que se refiere á la organización íntegra general de la enseñanza. En esta organización, la idea central es la del Estado

académico, que implica la soberanía intrínseca del Estado docente integrado por profesores, por alumnos y por padres de familia, siendo su postulado fundamental, á mi ver, la sustantividad y autonomía de la vida académica. En esto se anticipa Picavea á su tiempo. Admite tres poderes académicos: directivo, ejecutivo y judicial, siendo su complemento un poder consultivo ó Congreso académico, compuesto por un representante ó académico para cada establecimiento. Su misión es ejercer una función deliberativa en materia pedagógica para los centros de enseñanza y para el Estado político.

Este organismo, basado en la plena autonomía de la vida académica, que Macías Picavea admite, complementado á su vez con los tribunales disciplinarios, es conveniente para plantear y preparar todas las reformas futuras de la enseñanza, como el ingreso en el profesorado, los planes de enseñanza, la mejora de las costumbres escolares y el progreso científico y técnico.

En la obra "El Problema nacional", pág. 125 y siguientes, nos ofrece Picavea un cuadro lleno de realidad desoladora: la vida interna del Instituto de segunda enseñanza. En seis páginas condensa él todas las críticas razonadas y no insidiosas, que contra estos centros docentes se hicieron y se hacen hoy, achacando el mal á los tres factores de la enseñanza: el Estado, el profesorado y los padres de familia. El plan de estudios le parece reducido, libresco, inadaptado al alumno y al estado actual de la ciencia. El ingreso en el Instituto es una ficción, y son ficción también los valores que el alumno asimila. El padre de familia sólo aspira á que su hijo adquiriera una *posición*; y así, deseando que ésta sea para él lo más pronto posible, envía á los Institutos chicos de siete, ocho y nueve años.

En la segunda parte de su libro propone Macías Picavea la reforma de los Institutos del modo siguiente: cree que los centros de segunda enseñanza han de ser de dos clases: *Institutos* para la segunda enseñanza completa, clásica, y *Colegios* para la segunda enseñanza elemental y experimental. El número de los primeros será menor que el de los segundos, y unos y otros, debiendo estar suficientemente dotados, responderán á los recursos de que disponga el Estado. En los edificios se harán aquellas reformas más urgentes, como son las necesarias para

jardines, parques, patios de recreo, edificios de gimnasia, etcétera, etc.

La enseñanza en los Institutos ha de ser completa con latín y griego; y en los Colegios más reducida, sin griego ni latín. En ambos se procederá á la concentración y reducción de asignaturas. El método ha de ser gradual, cíclico y progresivo, y el procedimiento de enseñanza fundamentalmente práctico. La asistencia á clase ha de ser de ocho de la mañana á ocho de la noche, pudiendo permitirse el almuerzo en el establecimiento á quien lo desee. La distribución del tiempo se hará entre las clases, los repasos, los estudios, las lecturas voluntarias en la Biblioteca, las clases de educación física, música, dibujo, juegos, recreos y excursiones. Respecto á los exámenes de fin de curso, cree que deben suprimirse, verificándose sólo exámenes de Ateneo en determinadas épocas, con premios y castigos pedagógicos. Se consignarán notas mensuales por los catedráticos, los auxiliares y los pasantes. La disciplina académica será prudente y severa. Se establecerán becas para alumnos pobres. El personal docente se dividirá en catedráticos, auxiliares, pasantes, ayudantes y profesores. En la obra anteriormente aludida, Picavea desenvuelve su plan general de segunda enseñanza, haciendo consideraciones relativas á los profesores, á la organización interna del Instituto y al establecimiento de las instituciones pedagógicas anejas á la segunda enseñanza.

Hay en Macías Picavea visión clara, pero rápida é incompleta de la realidad que critica, con interferencias imaginativas y puntos de vista personales, muchas veces utópicos en lo que juzga y proyecta. Para pensar en una reforma casticista bucea en la tradición, pero alguna vez paga tributo al espíritu francés, contra el cual, sin embargo, protesta. Es más atinado cuando diagnostica el mal de la enseñanza que cuando receta el remedio.

VII

BECERRO DE BENGEOA

En su obra titulada "*La Enseñanza en el siglo XX*", página 218 y sig. (Madrid, 1900), expone Becerro de Bengoa sus ideas relativas á la segunda enseñanza. Defiende la sustantivi-

dad de ésta, considerándola como preparatoria de las carreras especiales y la Universidad y como órgano de transmisión de la cultura general. Además de esta clase de segunda enseñanza, admite otra de carácter técnico y profesional, para el aprendizaje de las artes y de los oficios en las clases pobres.

Respecto al ingreso en los Institutos, cree que la edad de los alumnos no debe bajar de once á doce años, debiendo exigirse el conocimiento de la enseñanza primaria superior para el ingreso. La duración de la enseñanza debe ser como *mínimum* de seis años, con el fin de que el alumno pueda adquirir una cultura propiamente personal y no una mera erudición libresca.

Respecto á las enseñanzas, sólo admite dos: la oficial y la libre.

Para Becerro de Bengoa, el carácter del plan actual de segunda enseñanza es híbrido; cristalizó en el plan de 1880, calcado también en los planes del 57, 58, 61 y 66. Declárase partidario de una enseñanza moderna é integral, con tres lenguas vivas, francés, inglés y alemán, con ejercicios físicos de higiene, gimnasia, natación, excursiones, juegos y trabajo manual. Un plan de educación moderna é integral ha de abarcar, según él, la educación intelectual, moral, física y artística, siendo de lamentar, que en la educación artística no incluya la música y el canto. La enseñanza ha de ser "elemental, intuitiva, práctica y personal; gráfica en las asignaturas que no se presten á otra exposición, y basada en abundantes ejemplos en aquéllas que no permitan la práctica experimental ni la exposición gráfica". El sistema que debe seguirse en el desarrollo del plan ha de tener un carácter progresivo, que es cíclico según otros y sectorial según Benot. Pero es preciso además pensar en la reforma de la vida escolar dentro y fuera del establecimiento. Es partidario de que las clases duren hora y media, destinando media hora á la explicación y el resto á las preguntas á los alumnos. Protesta contra el atracamiento ó atiborramiento mental, haciendo votos para que la educación intelectual se equilibre con la educación física y rechazando en absoluto el sistema de la repetición. Inclínase al sistema tutorial inglés y á que los auxiliares auxilién efectivamente al profesorado. Es abiertamente opuesto al Internado.

Para él, las reformas más urgentes son las que se dirigen á obtener una severidad más marcada en el ingreso, á fijar el *mínimum* de la edad en once ó doce años, á la cooperación de los auxiliares al trabajo docente, al aumento del material científico, á procurar que la enseñanza de las asignaturas no tenga solución de continuidad en su desarrollo progresivo, á la reducción del volumen de los libros de texto, á dar un carácter educativo á los paseos, los juegos y los ejercicios al aire libre, y lo mismo al trabajo manual y la visita á las fábricas y talleres, museos y edificios notables; por último cree urgente la reforma de los exámenes orales y escritos y del examen final de suficiencia.

No es partidario de la inspección; defiende con energía los Institutos y se declara entusiasta de una solidaridad más grande entre la familia y el Instituto. El joven debe vivir con sus padres, y cuando no es posible en una casa-pensión.

Por último, cree que hay que mantener el ingreso en el Profesorado por oposición, la libertad del catedrático para fijar el libro de texto y el régimen de los exámenes.

En Becerro de Bengoa vemos uno de los muchos iconoclastas que á raíz del 98 han surgido en España. La crítica mayor que de un libro escrito á la ligera puede hacerse, es la de no haber sido vivido, ni siquiera en la mínima parte de sus páginas. Todo el material se ofrece allí, por regla general, con procedencia *ex libris*. Enamorado del sistema educativo de Inglaterra, y algo influído por las orientaciones de Desmoulins, sueña con un plan de enseñanza armónico y rechaza la bifurcación. Por último, combate rudamente la enseñanza de las lenguas muertas, desconociendo el valor que la tradición y la conciencia histórica poseen en un pueblo viejo.

Es evidente que con las ideas de los pedagogos antes mencionados no queda completo el cuadro de nuestra mentalidad, en orden á la enseñanza; pero como nuestro propósito no es hacer una historia detallada de las ideas pedagógicas, sino estudiar las ideas de los escritores de más relieve, esta confesión podrá

disculparnos de las lagunas que á conciencia quedan en nuestra investigación. Sin embargo, para todos aquellos que aspiran á realizar completamente esta tarea, he aquí las fuentes complementarias de este trabajo. Pablo de Montesinos: *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria ó media y la superior ó de Universidad*, Madrid, 1836. Sobre Montesinos y sus doctrinas pedagógicas tiene un trabajo Sama.—González de Soto: *Memoria sobre segunda enseñanza*, 1851 (citado por Hidalgo).—Hoyos y Sáinz: *La segunda enseñanza*. “La España Moderna”, 1894.—Ruiz Amado: *Problemas vitales: La educación moral y el internado*, folleto 5.º, 1904. Defiende el internado de carácter religioso.—Orti y Lara: *El naturalismo en la segunda enseñanza*, 52 págs., Madrid, 1895. Crítica de las reformas de Groizard, publicadas antes en el *Movimiento Católico*.—Gil y Robles: *El Estado docente y la libertad de enseñanza* (asunto discutido con el Sr. Sánchez Toca).—P. Teodoro Rodríguez: *La segunda enseñanza*, 70 págs., discurso para el curso de 1901-1902. Pueden verse, además, las colecciones de *Revista Calasancia*, *Razón y Fe* y *La Ciudad de Dios*, donde de un modo sistemático los PP. Carlos Lasalde, Ruiz Amado y Teodoro Rodríguez discuten, bajo un punto de vista puramente congregacionista y más ó menos amplio, el problema de la segunda enseñanza, principalmente el que se refiere á la libertad de enseñanza. Pero puesto que las ideas pedagógicas tienen valor sólo en tanto en cuanto en las instituciones educativas influyen y se reflejan; por esta razón nos creemos obligados á exponer, aunque sea brevemente, un análisis y una crítica de los diferentes planes de enseñanza durante el siglo XIX. Ellos transparentan palpablemente las vicisitudes y fluctuaciones de la mentalidad española en el capital problema de la formación de nuestra adolescencia, que en último término es el de la formación de las clases directoras de la nación (1).

(1) En una Conferencia que el Sr. Benot dió en el Ateneo y que forma parte de las Conferencias históricas pronunciadas durante el curso de 1885 á 1886 sobre el tema: La educación de la juventud. (El antiguo sistema.—Las nuevas ideas.—El régimen actual), y que se refiere al periodo comprendido entre 1775 y 1848, están expuestas las ideas de estos dos hombres notables de la primera mitad del siglo XIX, aun cuando Benot haya vivido también en la segunda.

En la citada Conferencia, que se refiere solamente á Lista, nos dice Benot que éste fundó en Cádiz en 1838 el Colegio de San Felipe Neri. Su plan de estudios comprendía Latín, Geografía, Historia, Matemáticas, Retórica y Poética, Física, Química, Historia Natural, Psicología, Lógica, Moral, Teodicea, Francés, Inglés y

VII

LOS PLANES DE ENSEÑANZA Y SU CRÍTICA

Tiende el plan del año 1825 (Latín y Humanidades), como su mismo nombre lo indica, á hacer buenos latinos y buenos humanistas. Era una especie de *trivium* y un *quadrivium*, aplicado al siglo XIX; pero incompleto, porque no se enseñaba en él ni matemáticas, ni ninguna otra ciencia de las comprendidas en el *quadrivium*. Además, podrá considerarse como un *cuadrivium* con mezcla de *Ritterakademie* (1), pues en ella se enseñaba música y baile, aunque no lenguas vivas. El plan denota un estado precario de la cultura española, y explica cómo el liberalismo al ser puramente epitelial, tenía que determinar á la larga una guerra civil, porque la enseñanza laica del Estado oficial manejaba para abrir el surco el mismo arado, que la enseñanza de los seminarios. De esta manera estas humanidades que retrotraían al hombre á la edad media con ribetes de filosofismo de la enciclopedia, en realidad lo hacían bárbaro, con respecto al ambiente cultural europeo de su época.

El plan del año 36 comprendía dos grados: uno elemental y otro superior. Comparado con el plan anterior era mucho más completo, porque abarcaba todas las materias que hoy se incluyen en la segunda enseñanza de los países civilizados, por más

todas las asignaturas para carreras especiales, principalmente para la de comercio. Había además clases de Dibujo y Canto, Esgrima, Baile y Gimnasia de carácter voluntario. Poseía dicho Colegio gabinetes de Geografía, Física, Química é Historia Natural.

Lista, cuyo Colegio era en realidad una Academia de Nobles, una institución del siglo XVIII, no tenía una concepción sistemática de la enseñanza; inspirábase en la necesidad de ir dándola á medida que las facultades del niño lo permitiese. Creía Lista en la revelación desigual de las aptitudes y, por consiguiente, en la necesidad de educar á cada uno, según ellas, por más que aceptaba que todos podían servir para todo á fuerza de trabajo. A esto le objeta Benot sosteniendo que los genios fueron siempre especialidades.

Benot por intuición, más que por convicción, es partidario de una pedagogía basada en la psicología de las diferencias individuales, que supone desigualdad de aptitudes y de métodos para cada niño.

El fin de la educación, según Benot, «es formar caracteres vigorosos y espíritus fuertes é independientes que fueren por sí, y hagan avanzar las artes, las ciencias y las industrias.» Se declara francamente partidario de una educación nacional; y aunque está influido por ideas del racionalismo francés del siglo XVIII, critica el afrancesamiento de Meléndez, Moratin, Burgos, Hermosilla, Reniero, Lista y muchos más.

(1) Academia de Nobles, en Alemania y Francia en el siglo XVIII.

que estaba ausente en él la educación física y la música, que encontramos en el plan anterior. Pero ya introducía en el grado elemental las lenguas vivas. En el grado superior estudiaba con mayor extensión las mismas materias que en el grado elemental, y además eso que hoy llamamos educación cívica distribuída entre la Economía, el Derecho natural y la Administración. Además se estudiaba el griego, el árabe ó el hebreo, iniciativa admirable, que se ha descuidado por los planes posteriores y que es un elemento indispensable para reintegrarnos en la conciencia histórica de nuestra cultura.

El plan de 1845, que es el de Gil y Zárate, está ya analizado. Es el primer plan serio. Es cíclico y serial á la vez. Si es criticable por no haber aprovechado la tradición que le legaban los planes anteriores respecto á la educación física, no lo es respecto á las lenguas vivas y sabias. Pero no es de extrañar que esto ocurra porque todo reformador en España suele prescindir generalmente de la tradición, por lo cual suele llevar perdido mucho terreno para que su tradición sea viable. Por esta falta de espíritu de continuidad suelen hacerse poco acreedoras al respeto las reformas, y así el espíritu iconoclasta con que nacen es exactamente igual al espíritu iconoclasta con que mueren.

Este plan conservó también del anterior la división en dos grados. El primer grado elemental comprendía cinco años. El segundo grado de ampliación estaba dividido en dos secciones: letras y ciencias. Este grado de ampliación constituía lo que se llamaba Facultad menor, y á su terminación se adquiría el grado de Bachiller en Filosofía. La Facultad menor de Filosofía se convirtió después en Facultad mayor. De ella nacieron dos Facultades. En Norte-América esta Facultad menor cuajó en una institución tan admirable como el Colegio americano. En Alemania, donde por tanto tiempo perduró el utraquismo de Schultze, la educación secundaria tuvo un carácter general y completo, y por eso la enseñanza se desarrolló con un plan cíclico dentro del Gimnasio. El esfuerzo hecho por Gil y Zárate es una admirable anticipación á los tiempos y al estado de su época. De haberse realizado hubiera sido posible forjar con él clases directoras de hombres serios, conscientes de su responsabilidad moral y de los destinos históricos de su patria. Así

se formaron generaciones de rebeldes al par que ambiciosos, siendo el arma que manejaban para combatir á la dialéctica medioeval del seminario una oratoria sin ideas, ostentada en formas retóricas llenas de fanfarria y de presunción. El complemento de la segunda enseñanza se refugió en la Universidad. Esta quiso cernirse como el águila en las alturas que le daba su jerarquía institucional; pero faltaba á su pensamiento alas propias para volar por propia cuenta, y así resultó que, por querer forjar por sí sola una cultura, siendo incapaz para tal empresa, quedó convertida en mera escuela profesional.

El plan de Gil y Zárate fué sustituido por el del año 47, que dividía la segunda enseñanza en cinco años, comprendiendo 13 asignaturas. En lo único que aventaja al anterior es en haber introducido como materia de enseñanza obligatoria el dibujo y la gimnástica. El plan del año 1850 señala un retroceso. Suprime las lenguas vivas, el dibujo y la gimnástica y reduce las enseñanzas respecto del anterior. Pudiéramos decir que es su concentración.

El plan de 1852 divide la segunda enseñanza en dos períodos, cada uno de tres años. El primero lo llama de Latín y Humanidades, y el segundo Estudios elementales de Filosofía. Este plan constituye un *atavismo académico*, no una mera reacción. Salta al año 25 y no se detiene en la regresión. Va más lejos. Lo que llama latín y humanidades se reduce á la Gramática de las dos lenguas, á la Doctrina cristiana é Historia Sagrada y á los ritos romanos, la mitología y los elementos de Retórica y poética. ¡ Vaya un modo de entender el humanismo! ¡ Esto es el *trivium* truncado! En los estudios elementales de Filosofía se estudian, además de los clásicos latinos y castellanos, dos cursos de matemáticas, uno de Geografía é Historia, en otro la física general, la experimental y la química, y en otro la psicología, la lógica, la ética y la historia natural, todo ello con los clásicos latinos y castellanos en el último año. La marca de fábrica de este plan es la de nuestros seminarios, con la única diferencia que en nuestros seminarios, en el período de la filosofía que sigue á las humanidades, se estudia filosofía, aunque sea filosofía de seminario; pero este plan que se titulaba modestamente Estudios elementales de Filosofía, escamoteaba la filosofía ó la propinaba

en píldoras concentradas. No puede darse cosa más híbrida; ¡y eso que estamos á mediados de siglo!

El plan del año 57 es el de la ley Moyano. Divide la segunda enseñanza en estudios generales y estudios de aplicación. Los estudios generales se dividen en dos períodos: el primero de dos y el segundo de cuatro años. El primer período está distribuído en cuatro asignaturas, el segundo en once. El primer período viene á constituir su complemento de la enseñanza primaria y responde al principio de la solidaridad que debe existir entre el Instituto y la Escuela. El segundo período comprende las materias generales, propias del período de la segunda enseñanza, y está concebido según un criterio enciclopédico elemental, no integral. De las lenguas sabias sólo comprende el griego y el latín. La enseñanza de la Filosofía está reducida á la psicología y á la lógica. El dibujo sólo se cursa en el primer período. Tiene un carácter profundamente intelectualista é instructivo, y prescinde en absoluto de la educación física y artística, que en planes anteriores hemos vislumbrado ya. En realidad, el plan de Moyano es muy inferior al de Gil y Zárate. Respecto á los estudios de aplicación, hemos de decir que consideramos funesta para los fines de la segunda enseñanza la iniciativa de Moyano, dentro de un plan general de Educación. Ni aun ineludibles necesidades económicas lo justifican, y es de lamentar que en pleno siglo XX haya tenido Moyano imitadores que en sus reformas bautizaron á los Institutos con el pomposo nombre de generales y técnicos, donde si lo de generales se puede disculpar por presentir que la enseñanza se hace por *generalidades* científicas ó literarias, lo de técnicos no, porque se confundió la educación técnica con la profesional. Los estudios de aplicación encerraban en sí el germen de las futuras escuelas de comercio, de las escuelas elementales de Agricultura, que estaban por crear y de las escuelas de artes é industrias. Ha confundido el legislador dos cosas que debiera haber distinguido: la enseñanza secundaria de carácter profesional y la enseñanza secundaria de carácter cultural y preparatorio para la superior, que en todo sistema educativo, según Rein y Paulsen, son completamente distintas.

El plan del año de 1858 comprende cinco años, distribuídos

en un ciclo único. Se distingue del anterior en su segundo ciclo en meros detalles: completa la Filosofía con la Ética; completa la Retórica con la composición castellana y latina; trunca las matemáticas prescindiendo de la Geometría; reduce las lenguas vivas al francés, y prescinde del dibujo y de la escritura. Tampoco presta alguna atención á la educación física. Sigue predominando en el plan lo literario sobre lo científico; pero si bien se mira esta es la característica común, el rasgo autóctono de todos nuestros planes, hechos generalmente por literatos.

El plan de 1861 se distribuye en cinco años. Se distingue del anterior en meros detalles. Concreta la enseñanza de la Religión á la Doctrina Cristiana é Historia Sagrada. Da más extensión al estudio del griego. Reduce la Geografía á la descriptiva. Prescinde del Dibujo, de la Caligrafía y de la Educación física.

El plan de 1866 está dividido en dos períodos de tres años cada uno. El primer período comprende cuatro asignaturas y el segundo nueve. En el primer período se estudian la gramática de la lengua española y latina, la Retórica y Poética y la Doctrina cristiana é Historia Sagrada. Es el mismo plan del año 52, con pequeñas modificaciones. Aquí vemos, pues, un segundo salto atrás, cosa propia de todos los reformadores indocumentados, aunque audaces, pues es prueba de indocumentación volver atrás sin discernir en nuestra tradición pedagógica lo bueno de lo malo. Si en la regresión hubiera dado dos pasos más, habría tropezado con el plan de Gil y Zárate, que es el mejor de todos los del siglo XIX, con distinción de circunstancias y de épocas. Pero el mayor elogio de Gil y Zárate estriba en la incomprensión que padeció respecto á los de su época, incomprensión que demuestra, á la vez, su anticipación previsorá y la incultura de los que no se comprendieron. Este plan sólo aventaja á su modelo en que establece como obligatorio para recibir el grado el aprendizaje del francés, y además exige el estudio de los principios de Literatura, rasgo único en que imitó al plan de Gil y Zárate.

El plan de 1868 difiere muy poco del de 1847; es más reducido, sin embargo, porque restringe el número de asignaturas á doce, suprimiendo la Religión y moral, las lenguas vivas, el dibujo y la gimnástica. La característica de este plan es el ser doble: en un grupo de asignaturas se suprime el latín, y en otro,

que es al que anteriormente nos referimos, se establece la enseñanza del latín. En el grupo en el cual se suprime el latín el número de asignaturas es de 18, y en vez de tener un carácter *real y técnico*, en oposición al carácter *literario y clásico*, como sucede en otros países, tiene un carácter genuinamente enciclopédico, predominando las ciencias morales y políticas sobre las físico-matemáticas. Este plan, que tiene sus precedentes en parte en el grado superior del plan del 36 y en el grado de ampliación del 35, influyó en otros posteriores como con el de Moret del 94 y el proyecto de plan de Groizard. Traduce exactamente el espíritu de la revolución española, que desgaja los troncos de la tradición y que aventaja los gérmenes de las flores en el jardín de nuestra mentalidad castiza después de helarlos de frío. El carácter pedantesco y enfático de este plan se traduce en el título de algunas asignaturas. Véase la muestra: Elementos de Agricultura, Industria fabril y Comercio; Principios de Arte y de su historia en España, con aplicación á las artes bellas é industriales. Nociones elementales de Derecho español político, administrativo y penal. Como se ve, aquí se confunde lastimosamente la enseñanza secundaria con la superior, y además la enseñanza secundaria profesional con la enseñanza secundaria de cultura general y preparatoria.

En el año 1873 hubo dos proyectos. Parece que los planes marchaban á compás con los Gobiernos de aquella época. El de Junio del 73 comprende 19 asignaturas distribuídas en cinco grupos. No haya para su desarrollo un número fijo de años, pudiendo los alumnos matricularse en todas las asignaturas que quisieran de cada grupo, pero debían someterse en el examen á un orden dado de prelación. Estos cinco grupos se referían, respectivamente, á la lengua española con principios é Historia del arte, á la Geografía é Historia, á la Filosofía, comprendiendo además la Metafísica al Derecho natural con varias ramas del Derecho positivo y á las ciencias físico-naturales con tecnología. Aquí se prescinde también del latín, sin duda por haberlo considerado como la lengua clerical por excelencia, olvidándose al hacer esta consideración, basada en una simple asociación simultánea, de que el latín era la lengua madre del castellano. Pero en otros países que no eran latinos, ó lo eran menos que nos-

otros, se protestaban contra el latín y en España había que imitarlos, en cuya imitación estaba la fuerza de los que protestaban contra los que imitaron á la antigüedad. ¡Y mientras Francia y España arremetían contra el latín, siendo latinos, Alemania lo cultivaba con esmero!

Con estas reformas, los estudios clásicos dejaron de tomarse en serio, y al surgir una generación de pedantes sin verdadera cultura científica, ni personal, era natural el pensar que con aquella generación de hombres más brillantes que profundos, el pueblo español sin clases directoras que estuviesen á la altura de su misión se devorase á sí mismo, ansioso de saber y de vivir, mientras otros pueblos más firmes y serenos le iban enjaulando poco á poco, para convertirle en fiera doméstica á su servicio, aun cuando la nueva jaula del eterno esclavo se bautizase con los pomposos títulos de *libertad* y *democracia*.

El plan de Agosto de 1873 exigía para el ingreso la instrucción primaria superior y los elementos de la lengua latina, cosa semejante á lo que aún se hace hoy en algunos seminarios, donde se examina el alumno de latín para entrar en humanidades antes de pasar á la Filosofía. Este plan convenía con el anterior en exigir la traducción correcta del francés para el grado, nada más que del francés, porque Francia era la Meca (y para mucha gente lo sigue siendo) de la *europaización española*. El plan de Agosto de 1873 comprendía, además como materias no obligatorias, la música, el dibujo y la gimnástica, distribuídas en dos cursos. Por lo demás, en lo esencial el plan se distinguía poco del anterior.

El plan de 1880 abarca doce asignaturas. Representa una evidente reacción respecto á los del 73, y para hacerlo salta al año 68 cuyo plan sigue á la letra, excepto en la novedad de la introducción de tres lenguas vivas. Este es el tercer salto atrás, que notamos en esta evolución histórica de un problema pedagógico. ¿Será ley de vida y progreso de la mentalidad española caminar con oscilaciones bruscas de retroceso? Comprendía además dicho plan los estudios de aplicación que contenían en sí el germen de las futuras Escuelas de Comercio y de Artes é Industrias.

En 1885 hubo un nuevo proyecto de plan. Comprendía diez

grupos distribuídos en tres clases de Bachillerato: letras, ciencias y artes. Las materias comunes á las tres, aunque variando la extensión y la intensidad de trabajo para cada una, eran las mismas (aunque concentradas), que las del plan de 1880. En este plan, el número de asignaturas era de 12, aquí se reducía á grupos de asignaturas afines y éstas eran ocho. Había, además, una preparación especial para Letras y Ciencias, y existían los estudios de aplicación á la Industria, el Comercio, la Agricultura y la Náutica.

De Julio de 1894 data el plan de Moret, que en el preámbulo del R. D., donde hace una exposición de motivos para la reforma, reconoce la elevación mental y el tino del pensamiento de Gil y Zárate. Critica el carácter *humanista* (en el sentido arcaico) del Bachillerato y la forma exclusivamente profesional y la duración excesiva de la enseñanza superior. Hace después una reseña histórica de los Institutos, que es conveniente tener en cuenta para hacer la crítica de los diferentes planes de enseñanza; y fijándose en las vicisitudes del problema de la segunda enseñanza en Europa, termina declarándose partidario del programa único y no bifurcado; en 1894, cuando ya había tenido lugar en Alemania la *Dezemberkonferenz* de 1890, que partía del hecho de la bifurcación; en Francia prevaleció también este sistema, que de hecho existe hoy en los Estados Unidos de Norte-América.

Los fines que asigna á la segunda enseñanza son á la vez *humanistas* (sentido francés del siglo XVIII) y utilitarios (sentido educacional inglés). En esto, como en declararse opuesto á los exámenes, se somete á la influencia de las ideas de Giner. Quiere sustituir los exámenes por notas mensuales y trimestrales y por dos exámenes completos en dos períodos distintos de los estudios. Aboga por la supresión de los años preparatorios en las Universidades. En general, el plan de Moret es utraquista, sin ser abiertamente intelectualista; es el único que hoy rige con ligeras modificaciones, superándole en algunos puntos de vista. En su aplicación es concentrado, unitario, progresivo y simultáneo y enciclopédico. Suprime la religión y la caligrafía. Establece el programa único, reconociendo, sin embargo, la libertad del profesor.

En el régimen de los Colegios se anticipa al Decreto de Romanones, por más que subordina la inspección de los Colegios al personal docente de los Institutos, que quedan sin inspección y transige con las Comisiones examinadoras.

A) *La opinión del Consejo de Instrucción Pública.*

Las conclusiones del Consejo respecto á las preguntas hechas por el ministro Sr. Moret, relativas á la reforma de la segunda enseñanza son las siguientes:

1.º La enseñanza debe ser para la vida y preparatoria para las profesiones.

2.º Los programas deben ampliarse todos, constituyendo una enciclopedia elemental del saber.

3.º Procedimiento: Unos consejeros creen que ha de ser serial, otros cíclica, otros única y otros práctica.

4.º El Consejo opina que debe crearse la asignatura de Moral.

5.º Opina el Consejo que hay que crear un Cuerpo pedagógico especial, donde se ingrese por oposición y que sea plantel del futuro profesorado.

6.º Hay que procurar retener al alumno el mayor tiempo posible dentro del establecimiento.—Para eso aconseja las salas de estudio. ¿Por qué no han de ser aconsejados también los patios de recreo?

7.º Cree el Consejo que hay que estrechar las relaciones con la familia.

8.º Propone la autonomía relativa de los claustros.

En general, estas conclusiones del Consejo están bien tomadas.

B) *Exposición del Claustro de Alicante sobre el mismo punto.*

Reconoce el mal del estado actual de la enseñanza, pero exige una neutralidad política por parte de las altas esferas respecto á las reformas, á fin de que no tengan carácter contradictorio; para eso aconseja que se confíe á elementos del profesorado la dirección de la enseñanza. Señala los males reales de la enseñanza oficial actual: acumulación de cátedras, vacaciones, falta de tutela escolar sobre el alumno, compatibilidad del cargo con

la política, etc., etc. Protesta contra los cursos preparatorios de Universidad. Propone un plan de estudios cíclico, progresivo.

El fin de la enseñanza, según el Claustro de Alicante, es formar hombres, en primer término, y ciudadanos útiles á su patria después. En esto se ven las huellas de Giner y del preámbulo de Moret. Ha de proponerse la educación desarrollar las actividades personales armónicamente. Ha de tener un carácter popular la segunda enseñanza, no meramente de clase. El plan de enseñanza ha de ser uniforme. Exige el dictamen la autonomía docente del profesorado oficial.

C) *El plan del Profesorado.*

Exposición de la Asociación general de profesores numerarios de Institutos.

Bases:

- 1.º Aumento del número de cursos.
- 2.º Estudio de las asignaturas en cursos sucesivos.
- 3.º Dar un carácter patrio al estudio de la historia de la geografía y de la lengua.
- 4.º No suprimir el latín, sino ampliarlo.
- 5.º Conservar las actuales asignaturas del plan entonces vigente.
- 6.º Añadir el dibujo, el derecho político y el administrativo, indispensables para la *cultura general*.
- 7.º Ingreso á los diez años.
- 8.º Conservar los exámenes de asignaturas haciéndolos por escrito y orales, y lo mismo para el grado .
- 9.º Dejar intangible el personal.
10. Pensiones para alumnos pobres, huérfanos del profesorado y gratificaciones al profesorado.
11. Dar más independencia á los claustros en orden á la vida, régimen y reforma de la enseñanza.

La 12 es una ampliación de la 9.ª El plan del Profesorado es un plan incompleto: No comprende ni la Gimnasia ni la Religión.—No simultanea la Historia de España con la Universal, procurando que la Universal sea para la de España.

Es plausible su propósito de comenzar por las lenguas vivas

y seguir por el latín (*Francfúrter System*). Este plan debía modificarse, poniendo en vez de Nociones de derecho político y Administrativo, la Educación cívica, complemento de la educación moral. Habría, además, que completar el estudio de las Matemáticas, Física y Química para las Facultades de Ciencias; y las de latín con griego, hebreo ó árabe, inglés ó alemán, literaturas extranjeras y Filosofía para los de Letras. Hay muchas asignaturas con dos horas semanales nada más, y esto es muy poco. Combina el procedimiento cíclico con el serial, y esto nos parece que sólo conduce á una hibridación pedagógica. En el trabajo del alumno no hay el tránsito gradual en la intensidad del trabajo, porque si esta graduación se sostiene los primeros años, desde el cuarto al quinto salta de veinticinco horas y media á treinta, y del quinto al sexto, desciende á veintiocho y media. Aumenta excesivamente el número de asignaturas, y por esto va contra la concentración. Es también utraquista é intelectualista, y tiende al atracamiento mental. Los propósitos respecto á la Geografía, Historia y Lengua patria no los cumple. Es plausible el procedimiento empleado para la calificación de los exámenes, aunque es algo enforroso y complicado el sistema de examinar.

D) *Planes posteriores al de Moret.*

El caracter de la 2.^a enseñanza, según el plan de 16 de Febrero de 1914, que es el de Groizard, es proporcionar la cultura general y ser preparatoria para la superior. Este plan es utraquista, armónico en la educación, cíclico en la enseñanza, y bifurcado en su aplicación.

Divide la enseñanza en dos períodos: 1.^o estudios generales y después preparatorios. Es un plan que quiere responder á todas las exigencias.

Esta reforma atiende también á fomentar el espíritu corporativo, dando atribuciones á los claustros. El plan de Groizard desdeña las lenguas vivas menos el francés; simultánea el francés con el latín; y da á la enseñanza un carácter enciclopédico sobre todo en el período preparatorio. Admitiendo el procedimiento cíclico, ¿se puede desenvolver en cuatro años una asig-

natura? ¿No convendrá más orientar el plan hacia el desarrollo ulterior ya desde el primer curso, sin establecer fronteras entre los cursos? ¿Qué conviene enseñar más en el primer año de ciencias: ampliación de latín ó lenguas vivas? Cuestiones y dificultades son éstas que quedan aquí sin solución. La Historia se enseña sin un plan ideal, y lo mismo ocurre con el derecho usual.

Por R. O. de 12 de Julio de 1895, firmada por D. Alberto Bosch, se reorganizaron los estudios de segunda enseñanza. Se incorporaron á este plan los estudios de religión creados por Real Orden de 25 de Enero de 1895. En la exposición se ve el criterio fluctuante de la opinión respecto al problema de la segunda enseñanza, y se hace constar el empeño explícito del ministro de ajustar el plan á la ley de 9 de Febrero de 1857. Las bases á que se ajusta el decreto son la susodicha ley y los decretos de 9 de Octubre de 1866, 25 de Octubre de 1868, 29 de Septiembre de 1874, la ley sobre enseñanza agrícola de 1.º de Agosto de 1876, la de 9 de Marzo de 1883 y la de Presupuestos de 1895 á 96.

Para el Ministro la segunda enseñanza tiene el carácter de complementaria y de preparatoria, y aspira que el plan sea además de breve, claro, sencillo y concentrado. Huye del enciclopedismo, aludiendo sin duda al propósito novador de los planes anteriores. Comprende el plan 15 asignaturas que se desarrollan en cinco cursos, siendo nueve de lección diaria, y seis de lección alterna. El Dibujo y la Gimnástica no tienen carácter obligatorio. La religión sí, para los católicos. Esta se desarrolla en un curso alterno, aquélla en cinco y el dibujo en cuatro.

El carácter de este plan es bastante anodino, y está muy lejos de responder á las exigencias de la cultura en las postrimerías del siglo XIX. Sigue el método serial y es además unitario. No exige determinada edad para hacer el ingreso.

Con un propósito altamente regenerador publicó D. Germán Gamazo su R. O. de 13 de Septiembre de 1898, reformando la segunda enseñanza, por más que incurre en el tópico socorrido de no querer hacer reformas trascendentales por falta de dinero, reconociendo, sin embargo, la urgencia de la reforma por considerar la segunda enseñanza como el verdadero barómetro de la cultura nacional. Entre la reforma del Sr. Gamazo y la

del Sr. Moret hay un visible entronque; parecen las dos reformas, hermanas gemelas, por más que la del Sr. Gamazo no tenga un carácter tan aparentemente progresivo. Sienta en el preámbulo el carácter propio sustantivo y autónomo de la segunda enseñanza, que ha de ser elemento informador de la cultura general del alumno, piedra de toque de su vocación y no mero expediente académico, mera preparación para las carreras facultativas. Por eso, dentro de un utraquismo intelectualista, vicio radical de todos nuestros intentos de reforma, quiere aspirar á un ideal enciclopédico y armónico respecto de la cultura y de las facultades humanas.

Haciéndose cargo de los debates, que en el campo de la especulación pedagógica se plantean respecto á las orientaciones de la segunda enseñanza, cree que ante todo los elementos de orientación han de ser las experiencias y los resultados logrados. En este sentido, y teniendo también en cuenta los recursos económicos declárase partidario de la unidad y unicidad de las instituciones docentes de 2.ª enseñanza. Esta es la primera parte del preámbulo del Real Decreto. La segunda comprende el cuadro de enseñanzas, y la tercera la aplicación del plan. El cuadro de enseñanzas comprende los siguientes grupos: 1.º Lenguas (castellano, francés y latín en dos cursos); 2.º Ciencias históricas (Geografía, Historia de España é Historia Universal); 3.º Ciencias Morales (Religión, Psicología, Lógica y Ética, Economía Política y Derecho Usual); 4.º Bellas Letras y Bellas Artes (Literatura Preceptiva, Literatura española, Teoría é Historia del Arte); 5.º, Matemáticas (Aritmética, Algebra, Geometría, Trigonometría y Contabilidad); 6.º, Ciencias físico-químicas (Física, Química, Técnica industrial y agrícola); 6.º, Ciencias naturales, (Mineralogía, Botánica y Agricultura, Zoología). 7.º, Educación física (Fisiología, Higiene y Gimnasia); 8.º, Educación artística (Dibujo).

En la implantación del plan sigue un método mixto (progresivo-serial). Resultan para cada año seis materias distintas, todas ellas en lección alterna, menos en el primer año, de los seis en que se desarrolla el plan. Este plan declárase opuesto á la concentración de materias, y peca por la poca extensión con que trata algunas, pues sólo consagra dos cursos al castellano, dos

al latín, dos á la gimnasia y dos al dibujo. Para lenguas vivas hay un programa mínimo, el francés en dos cursos. Hay, en cambio, materias como la Economía Política, la Teoría é Historia del Arte, la Historia de la Literatura, que no tienen una plena justificación dentro de la segunda enseñanza. Es plausible el procedimiento regresivo para el aprendizaje de las lenguas (español-francés-latín) que es lo que constiuye el sistema reformado de Francfort; pero rechaza el método cíclico sustituyéndole por el serial, sin solución de continuidad, procurando ir de lo fácil á lo difícil y mantener el equilibrio en el desarrollo de las materias con el equilibrio y progresión gradual de las actividades mentales del alumno.

Este plan se desarrolla, como hemos dicho, en seis años, exigiendo al alumno la edad de diez años para el ingreso, siendo de advertir que por el hecho de tener 35 asignaturas que han de desarrollarse en tan corto plazo, incurre precisamente en el mal que trata de evitar con la reducción, es á saber: "no recargar al alumno de tal modo de trabajo, que éste enerve su voluntad ó mate sus energías". El mínimun de duración para las naciones cultas es de 7, 8, y 9 años y la edad en que terminan los bachilleres de 17 á 20.

Respecto al examen de ingreso, hay que observar, que en este plan tiene un carácter riguroso y amplio, comprendiendo las materias siguientes: Castellano, Geografía, Historia Sagrada, Historia de España, Aritmética, Geometría, Física, Historia Natural, Agricultura, Industria y Comercio, Escritura al dictado y Ejercicios prácticos de Aritmética.

Todo esto no puede menos de conducir á lo que los franceses llaman *chauffage* y los alemanes *Ueberburdung*, es decir, al atracamiento de la memoria, que puede á lo sumo formar eruditos, autómatas sin átomo de voluntad y de carácter.

El plan tan discutido del Sr. Pidal data de 26 de Mayo de 1899. Después de aceptar en principio la orientación marcada por Gamazo y sin pretender una reforma total y sustantiva de la segunda enseñanza, reconociendo para ello la exigencia de una ley, cree necesario un nuevo plan de estudios complementándolo también con los programas únicos respectivos para cada asignatura. Empieza simplificando el examen de ingreso pres-

cindiendo en él de las asignaturas de Geometría y Dibujo, Geografía é Historia, Física, Historia Natural, Agricultura, Industria y Comercio. Y esto á nosotros no puede menos de parecernos arbitrario, porque desde el hecho que se fija la edad del ingreso, el niño debe poseer en ella aquellos conocimientos, que dentro de una escuela graduada, elemental ó superior han de ser enseñados. En el desarrollo del plan declárase partidario del método cíclico ó progresivo; y en esto, así como en el período de siete años que fija nos parece muy acertado, así como también en la predilección por la enseñanza clásica, siendo ésta una prueba más de la bancarrota y del descrédito en que incurrió ante la opinión española y principalmente ante el profesorado el enciclopedismo utraquista de Moret, aconsejado por Giner y sus amigos de la Institución, que en 1894 nada menos, querían llevar á la práctica, lo que en el primer tercio de siglo había realizado en Alemania el ministro hegeliano Schultze.

Pero este plan del Sr. Pidal no se libra tampoco de los reparos, que merece todo plan, que además de ser unitario, peca de intelectualismo, porque la Gimnasia y el Dibujo tienen un carácter meramente voluntario. Es á nuestro modo de ver criticable el empeño de establecer el programa único, que si puede facilitar grandemente la tarea de los industriales de la enseñanza no oficial, hiere de muerte el principio de libertad intrínseca del que aprende y del que enseña.

Al crear el Sr. Pidal una Junta superior consultiva en la que figuraban los nombres de Valera, Saavedra, Menéndez Pelayo y Echegaray debió tener en cuenta, que por mucho que sobrase en ellos el saber, faltaba la experiencia para enseñar á niños de 10 á 20 años, y así surgió un plan, que siendo aceptable en muchas cosas es deficiente en no pocas. En primer lugar hay un predominio exclusivo de una lengua muerta, el latín, que se simultanea á la vez con dos lenguas vivas (francés y castellano) únicas que se enseñan en este plan, que si es cíclico, es también utraquista y unitario. La enseñanza del griego, del árabe y el hebreo, lenguas clásicas para el español brillan por su ausencia. La enseñanza del inglés y del alemán, que cada vez van siendo más necesarias para el fomento de nuestra cultura nacional, faltan también. En el fondo este plan es el mismo de Bonitz con ligeras

modificaciones y adaptaciones á nuestro país. No hay que olvidar que la reforma de Bonitz es de 1848 y no pudo librarse del pesado lastre que las Escuelas de Latín, dirigidas por los jesuítas habían dejado en aquel país. En esto también tiene puntos de contacto el plan de Bonitz con el del Marqués de Pidal. Y á ello obedeció el que nuestras izquierdas recelosas y suspicaces, se propusiesen hacerlo fracasar.

En el plan del Sr. García Alix, de 20 de Julio de 1900, se reconoce el carácter marcadamente clásico y unilateral que significaba el plan anterior. Por eso, aun manteniéndose dentro de un criterio fundamentalmente conservador aspiró á conciliar el plan de estudios de la segunda enseñanza con las exigencias de la época, tendiendo á robustecer la enseñanza oficial, á instituir sobre seguras bases la personalidad académica y jurídica de los centros docentes y á establecer un lazo de unión entre el pasado y el presente, para preparar un porvenir mejor. Reconoce este plan el doble carácter de cultura general y preparatorio, que ha de tener la segunda enseñanza. Las modificaciones que establece respecto del anterior son las siguientes. 1.ª, reducir á seis años la segunda enseñanza por exigencias económicas de los padres más que por otra cosa; 2.ª, aun reconociendo la necesidad de una enseñanza genuinamente *clásica*, orientar el plan en un sentido de educación *técnica y moderna*, sin renunciar al espíritu clásico, que según el ministro ha de seguir orientando la enseñanza; 3.ª, conceder más importancia al estudio de la lengua patria que al del latín; 4.ª establecer la enseñanza de las lenguas vivas inglés y alemán, además del francés; 5.ª ampliar la enseñanza de la Geografía y orientar la de la Historia hacia la época moderna; 6.ª separar la enseñanza de la Química de la de la Física y dividir en dos cursos la de la Historia Natural, consagrando uno también á la Técnica agrícola é industrial; 7.ª, introducir en el plan de enseñanza del Derecho usual, la del Dibujo y la de Gimnasia; 8.ª, fijar en diez años el ingreso.

En el plan del Sr. García Alix, que por querer conciliarlo todo incurre en la *mediocridad*, y se hace *anodino* es pedagógicamente criticable simultanear la enseñanza de la Geografía con la de la Historia, condensar en dos cursos la enseñanza del Castellano y del Latín, creer que en otros dos se puede aprender bien el

Francés, el Inglés y el Alemán, introducir en el quinto año la enseñanza de la Sociología, simultanear en el mismo la de la Física y la de la Química, y teniendo aspiraciones á ser un plan armónico y comprensivo, suprimir la enseñanza de la música y de las Artes plásticas. Pero sobre todo el defecto capital para nosotros es el carácter de mediocridad que le distingue, la mezcolanza despreocupada del método serial con el método progresivo.

El último intento de reforma, que precedió al plan vigente (que data del 6 de Septiembre de 1903) fué el plan ideado por el Conde de Romanones en el R. D. de 17 de Agosto de 1901. Este plan difiere muy poco del del Sr. García Alix, como no sea en el hecho de hacer preceder la enseñanza del Castellano á la del Latín; pero incurre en el defecto de simultanear en el tercer año una lengua muerta (el Latín) con una lengua viva (el Francés), que es precisamente el único defecto que criticó en el plan anterior.

En el preámbulo del Decreto, reconoce el Sr. Romanones la necesidad de poner el personal docente en condiciones adecuadas, para que todo plan tenga una aplicación efectiva; está muy lejos de aspirar á dar solución al problema que Alemania primero y Francia un año después resolvieron—la relativa al debate entre clásicos y modernos en los estudios del Bachillerato,—prosigue la sana costumbre iniciada por el Marqués de Pidal de asesorarse de personas competentes y entusiastas por la enseñanza, antes de madurar un plan, y reconoce el éxito que con esta colaboración y con la información pública puede lograrse siempre, para bosquejar un plan que responda á todas las complejidades y aspiraciones de la vida moderna.

Inspirándose en un criterio predominantemente moderno, afirma la necesidad de que las enseñanzas nuevas se den en centros nuevos y por un personal docente nuevo también; pero reconoce que el estado de penuria del Tesoro, no lo permite (lugar común también repetido por sus antecesores) si se tiene en cuenta que actualmente la segunda enseñanza le vale dinero al Estado.

Como asignatura nueva se introduce la Caligrafía. Las clases numerosas se dividen en grupos de 150 alumnos (el máximun



consentido son de 30 á 50), y se acumulan las secciones en un mismo profesor. Tal vez lo más criticable en este decreto sea el amalgamar las enseñanzas generales con las técnicas, haciendo de los Institutos una *nebulosa pedagógica*, de la cual afortunadamente ya hemos salido. Y todo ello obedece á querer reformar sin gastar dinero, olvidando que al sembrar confusión en las enseñanzas, la enseñanza se hace mala, que es siempre cara por poco que cueste, porque vale siempre menos que lo que cuesta. Y esto deben tenerlo en cuenta nuestros futuros reformadores. Es también criticable el empeño *extensionista* de los Institutos, convirtiéndolos en centros de difusión de la cultura popular, en Ateneos nocturnos, que si pueden redimir á algunos obreros de la taberna, no les redimen del sueño, porque ningún trabajo mental, que vaya precedido de una jornada de ocho ó diez horas puede dar resultado satisfactorio. En cambio es plausible el propósito de elevar el nivel económico del profesorado, creando la escala gradual y haciendo honores para establecer la inspección. ¡Promesas! ¡Cualquiera pone el cascabel al gato!

CAPITULO VI

Nuestras instituciones docentes y tendencias educativas

I

EL ANTIGUO RÉGIMEN HASTA EL ESTABLECIMIENTO DE LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA

En España, con raras excepciones, á diferencia de lo que ocurría en las naciones más cultas de Europa y América, hemos entrado en el siglo XIX con una segunda enseñanza de carácter medioeval, y en el siglo XX sin haber logrado la estatificación de la enseñanza, ideal educativo, que Alemania, Francia y Norte-América han convertido ya en realidad. Aun pervive el antiguo régimen de la segunda enseñanza en los estudios de Latín y Filosofía de nuestros Seminarios conciliares. Los estudios que hoy se cursan en nuestros Institutos se hacían en la Escuela, la Universidad, las Escuelas de Artes, las de Latín y Humanidades, las Escuelas de Gramática y las Pasantías. Había tantas Escuelas de Latín como de primeras letras, y los métodos de enseñanza se orientaban según el espíritu y las exigencias del régimen clerical. El abuso de estas Escuelas dió lugar á que Felipe IV ordenase, en 1623, que sólo se estableciesen donde hubiese Corregidor, Teniente gobernador ó Alcalde mayor, debiendo de haber una sola en cada localidad. En esto de la *unicidad* no hemos progresado, pues mantenemos el principio de que

sólo ha de haber para cada capital de provincia un Instituto y á lo sumo, dos para la capital de la nación. Fernando VI, en 1647, dió vigencia á lo anteriormente establecido, ya que por desuso se había convertido en letra muerta. El Reglamento de 1525 prohibió estos establecimientos en pueblos que no fuesen capital de provincia ó de partido con Corregidor y Alcalde mayor, dictándose además otras medidas para su disminución, porque producían la despoblación de los campos y descentraban la juventud hacia un reducido número de carreras, mal que aun se padece hoy respecto á la elección de éstas. Los maestros se llamaban *preceptores* y también *dómines*, pero carecían de saber, de comodidades y de prestigio. “Estudiantes de la más ínfima ralea, que no podían pasar á las facultades mayores; labriegos que, destinados á frailes por sus padres, perdían la vocación ó se casaban; eclesiásticos, que no lograban una cura de almas ú obtenían un beneficio con esta obligación: tales eran, por punto general, los que tomaban á su cargo, como último recurso, este modo de vivir, poblando hasta las aldeas” (1). Todo esto producía, como era natural, el desapego al estudio en los jóvenes, la rutina en el modo de trabajar y el culto á la profesión elegida por el lucro que reporta; pero no por los ideales y deberes que la consagran y ennoblecen. En 1775 se estableció en Madrid la Academia Latina, con facultad de examinar á los profesores de latinidad y expedir títulos.

Esta falta de preparación real de los dómines para la vida académica quiso ser remediada por los planes de 1771, que trataron de establecer en cada Universidad dos cátedras para *mínimos* y *menores*, disposición que no fué obedecida, como lo prueba la posterior de 1807. El plan de 1824 no atajó el mal: se cruzó de brazos ante él, contentándose con recomendar á las Universidades, donde hubiese estudios de *mínimos*, que procurasen perfeccionarlos. El arreglo provisional de 1836 dejó intacto este punto. Había un examen de Latín para ser admitido en Filosofía dentro de la Universidad, pero era poco riguroso. Cuando se publicó el plan de 1845, entre cien estudiantes de Jurisprudencia apenas se encontraba un diez por ciento que

(1) Gil y Zárate. *Historia de la Enseñanza en España*.

pudiese leer á los clásicos. Este cálculo que hace Gil y Zárate, á quien seguimos en este bosquejo histórico, no podríamos hacerlo nosotros hoy.

El plan de las Cortes de 1821 sólo exigía dos años de Latín para ingresar en las Facultades, sin preferir que el estudio hubiese sido hecho con dómine ó privadamente, porque según dicho plan deberían darse las enseñanzas en castellano. La reforma del 45 restauró los estudios clásicos. El Latín se enseñaba con textos de Donato Prisciliano y Antonio de Lebrija, con métodos diluídos en reglas abrumadoras y *platiquillas* de dómine, perpetuando el memorismo, del cual aun somos víctimas. Esto explica por qué el castellano, merced á este falso sistema educativo y á la influencia creciente de la literatura francesa, quedó estancado en España, truncándose la evolución natural del mismo, aun no reanudada, para seguir, en su ritmo natural y en su castiza melodía, el curso que el esplendoroso siglo de oro le había trazado. Su estado actual es de plena restitución á la naturaleza en el habla popular y de funesta hibridación en el habla culta y en la lengua literaria con la lengua francesa. El estudio del Latín, que hacían los mínimos y medianos, se completaba para los mayores con la Retórica y la Poética latinas. El plan de 1807 adoptó el texto de Blair traducido por Munárriz. El de 1824 adoptó los del P. Coloma, Sánchez, y el Arte de Hablar, de Hermosilla. Estos cursos los seguían niños de diez, once y doce años. A los doce años se empezaba á estudiar la Filosofía en latín. La reforma de 1771 establecía un curso completo de Filosofía escolástica con tres cátedras para los tres años que había de durar su estudio, en esta forma: primer año, Símulas (Dialéctica y Lógica); segundo, Metafísica; tercero, Física de Aristóteles. A estas cátedras se añadieron las siguientes: una de Aritmética, Algebra y Geometría; otra de Física moderna y otra de Filosofía moral. Los alumnos de Teología cursaban los tres años de Filosofía escolástica y el de moral; para Leyes se cursaba primer año de Filosofía y Moral, y para Medicina, Lógica, Metafísica, Geometría y Física moderna. También se fundaron cátedras de Física experimental, que no se explicaron por falta de profesores.

El plan de 1807 es más completo, pues exige más asignaturas para teólogos, jurisconsultos y médicos (Química, Geometría sublime, Física experimental é Historia Natural). Esto se debe á la influencia napoleónica. Pasada la guerra de la Independencia se saltó atávicamente al plan de 1771, volviendo á reincidir en la rutinera Filosofía escolástica, y haciendo estériles todos los esfuerzos del espíritu nuevo en España, encarnado en las ideas pedagógicas y políticas de Jovellanos y de Quintana. En la época constitucional de 1820 á 1823 es cuando por vez primera se habla de segunda enseñanza en nuestras Cortes.

La ley de 29 de Julio de 1821 exigía que las Universidades de provincia tuviesen estas cátedras: dos de Gramática castellana y Lengua latina; una de Geografía y Cronología; dos de Literatura é Historia; dos de Matemáticas puras; una de Física, otra de Química, otra de Mineralogía y Geología, una de Botánica y Agricultura, una de Zoología, una de Lógica y Gramática general, una de Economía política y Estadística, una de Moral y Derecho natural y una de Derecho político y constitucional. Todas estas cátedras debían ser explicadas obedeciendo á un plan de estudios de carácter preparatorio y de cultura general. Pero la reacción absolutista echó abajo este proyecto, y en 1824 dispuso el siguiente plan distribuído en tres años preparatorios para las Facultades de Leyes, Medicina y Teología: 1.º; Dialéctica, Ontología y Elementos de Matemáticas; 2.º, Física general en todos sus ramos, Astronomía física y elementos de Geografía; 3.º, Cosmología, Psicología, Teología natural y Etica (1).

II

LOS INSTITUTOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA

Pueden considerarse como instituciones pedagógicas precursoras de los Institutos de Segunda Enseñanza, los Colegios Ofi-

(1) El desarrollo completo de todos los planes de enseñanza hasta nuestros días y su crítica puede verse en el capítulo anterior. Hemos dejado para éste sus precedentes históricos, porque el desarrollo de las instituciones y de los planes pedagógicos, marchan á compás.

ciales de Jóvenes Nobles de Isabel la Católica, el Colegio Imperial de San Isidro y el Seminario de Nobles. En estos centros no se cursaba en realidad la segunda enseñanza, pero se disponía el espíritu para el literatismo eclesiástico-abogacil. La Circular de Diciembre de 1815, que tendía á restaurar la enseñanza desbaratada con motivo de la guerra de la Independencia, sólo se fijaba en la enseñanza de *nobles*, á pesar del papel preponderante que el *pueblo* desempeñó en dicha guerra. Este error de punto de vista inicial trajo como resultado este régimen de *ficción* en que vivimos, el cual se apoya en la *ignorancia* del pueblo y en la incompetencia y falta de buena voluntad de sus clases directoras. El plan presentado á las Cortes de 1821 creando las Universidades de Provincia, no se llevó á cabo. Con una misma finalidad reformadora, pero con distintos móviles, se publicó en 1825 el Reglamento para las Escuelas de Latín y Humanidades. El plan del duque de Rivas, de 1836, reprodujo el plan de 1821, creando establecimientos de segunda enseñanza, diferenciando los establecimientos referentes á las clases acomodadas de los otros que son preparatorios de los estudios de *Facultad*. Los primeros pertenecían á la segunda enseñanza propiamente dicha. Para los primeros se habilitaban los *Institutos elementales*, para los segundos los *Institutos superiores*. A este plan se adaptó el de 1845, que dividió la segunda enseñanza en elemental y de ampliación, estableciendo Institutos de tres clases: de tercera, para una parte de la enseñanza elemental; de segunda, para la elemental completa, y de primera, para que abarcase además cátedras de ampliación según los recursos de las poblaciones en donde los susodichos centros se estableciesen. En este sistema se confundían la verdadera segunda enseñanza y la preparación para la enseñanza superior, inconveniente que quiso obviar el plan de 1847, desdoblado la enseñanza dispuesta por aquel plan y llevando á los estudios de facultad las enseñanzas superiores.

Después se dividieron los Institutos en provinciales y locales, según que abarcasen todos los cursos que comprendía el plan de estudios ó no. El nacimiento de los Institutos ha sido cuestión ardua á resolver. Vinieron á la vida con un espíritu de

clase que no han perdido aún, y con un espíritu liberal que se ha amortiguado, principalmente desde la restauración acá, tendiendo por lo menos á equilibrarse en los centros docentes el personal de la derecha y el de la izquierda, y á ganar terreno cada vez más fuera de dichos centros, aun entre los espíritus liberales, la enseñanza colegiada dada por las Ordenes religiosas. Las ideas que sirvieron de norma á los elementos directores del año 50 tendían á convertir los Institutos de segunda enseñanza en centros preparatorios de cultura general y de carácter profesional, idea que todavía vemos prevalecer en los planes de Romanones de comienzos de nuestro siglo.

Al estatificarse la segunda enseñanza la población escolar se distribuía entre los Institutos, las Universidades, los Colegios privados y los Seminarios. El número total de alumnos en 1851 era de 13.868, ó sea un alumno por 865 habitantes para una población calculada de doce millones. (Había, sin embargo, quien hacía subir este cálculo á 14 y hasta 16.) Este número se distribuía así:

Universidades.....	4.022
Institutos provinciales y locales.....	4.480
Colegios privados.....	2.366
Seminarios.....	1.982

En 1846 la población escolar era de 11.400 estudiantes.

No triunfó, ciertamente, el régimen ideado por el duque de Rivas; pero este conato prevaleció como energía latente, dispuesta á revelarse en la primera ocasión.

El primer Instituto creado fué el Cantábrico, de Santander, que data del 20 de Julio de 1839; pero por falta de plan administrativo y de organización económica los Institutos no fueron creados hasta 1845, donde un entusiasmo inaudito difundido por todas las provincias, con ocasión del plan de aquella fecha, convirtió los sueños en una realidad. Gil y Zárate, Director entonces de Instrucción pública, había tenido el propósito de irlo implantando poco á poco, pensando ante todo en la formación del personal, para lo cual había ideado fundar en Madrid un Instituto Normal para la formación de los pro-

fesores de segunda enseñanza, á semejanza de lo que se había hecho para la formación de los profesores normales de la primera; pero prevaleció el empeño de crearlos de súbito, aun á riesgo de las deficiencias del personal para ellos reclutado. Al crearse en 1845 los Institutos ó, mejor dicho, al organizarse definitivamente, se instituyó el Cuerpo de Regentes, para ingresar en el cual todo candidato ó aspirante tenía que optar á una asignatura determinada y hacer ejercicios en una Universidad, obteniendo el cargo con carácter interino hasta determinado número de años en que podía obtener la propiedad. Así se establecía una especie de noviciado (*Probejahr*) para que el personal docente pudiese perfeccionar sus conocimientos y entrenarse en la técnica pedagógica, noviciado y técnica que se lograban á expensas de los alumnos y del Estado, en cuyos defectos estriba la raíz del mal de dicha institución; además, este sistema se malogró por las corruptelas del examen en la Universidad y por las influencias de los paniaguados en cada localidad. En 1847 se creó una Escuela Normal para profesores de segunda enseñanza, que definitivamente cristalizó en la *Escuela Normal de Filosofía*, en 1850. Por entonces se organizaron también los Claustros, se dignificó el personal docente con los grados académicos, se elevó la condición económica de los profesores y se permitió á éstos pasar de los Institutos á las Universidades. Y este estímulo constante era el móvil más fuerte para una consagración al trabajo científico habitual entre los profesores de Instituto. En estos ideales en que se inspiraron los instauradores de la segunda enseñanza en España, hay que confesar que hemos perdido terreno. Una separación profunda se ha establecido entre el Instituto y la Universidad, semejante á la que existe entre el Instituto y la Escuela, como si estos tres organismos no fuesen ramas de un mismo tronco del árbol de la educación nacional y humana.

El régimen provincial en los Institutos los convirtió en prebendas de muchos profesionales de la capital de la provincia. La plena estatificación y la concentración en la formación del personal era verdaderamente un triunfo. Ya desde sus comienzos los Institutos comenzaron á recibir recios embates por parte de

sus seculares enemigos; seculares, porque persistieron y persisten en ambos siglos. La existencia de los Institutos estuvo siempre amenazada, y esto deben tenerlo muy en cuenta los hombres públicos que se preocupan de los problemas de la segunda enseñanza. Los combatieron á mediados del siglo pasado con varios argumentos, como por ejemplo el número escaso de alumnos oficiales y el número excesivo de Institutos, la falta de organización del Internado en los Institutos, la competencia de los Colegios y Seminarios que daban enseñanza gratuita ó más económica, y otros por el estilo; pero el principal argumento tenía carácter económico, pues en opinión de sus enemigos representaban los Institutos un gravamen para el presupuesto provincial insufrible. Esta campaña contra ellos dió lugar á la R. O. de 31 de Agosto de 1848 y á la de 12 de Noviembre de 1849.

En 1852, los 52 Institutos costaban al año 4.509.230 reales, siendo los ingresos de 2.322.053; es decir, que el gravamen total de los Institutos era poco mayor de medio millón de pesetas. Este gravamen habría sido mucho menor si las diversas fundaciones y rentas se hubiesen destinado al fin benéfico de sus fundadores. A esta necesidad quiso responder la R. O. de 12 de Marzo de 1849, que nombró para tal objeto una Comisión fiscalizadora que se estrelló contra la codicia y los intereses particulares y locales. La campaña emprendida contra los Institutos trajo como resultado la disminución de algunos, y en otros la reducción de categoría.

El régimen interno de los Institutos en esta época variaba poco del actual. Existía además una Junta inspectora que ha rendido más beneficios que perjuicios á los Institutos, y que de haberse conservado hoy hubiera servido de hermoso precedente para el establecimiento de los Patronatos locales, que en esta obra se proponen.

Reseñar aquí las vicisitudes que en el transcurso de setenta años señalan la historia interna y externa de los Institutos, sería desviarnos de nuestro objeto principal. Además, con ver el camino recorrido desde el establecimiento de los Institutos hasta nuestros días, podremos convencernos de si han respondido ó no al fin ideal para que fueron creados. Sin duda alguna, una

sólida conciencia profesional en el personal docente y una mayor atención por parte de las clases directoras restituirán á los Institutos el terreno que han perdido, por pequeñas codicias de índole personal, por intrigas corporativas entre ellos, por recelos en la masa social respecto á su índole y al valor de sus enseñanzas. Una plena estatificación de la segunda enseñanza, haciéndola compatible en su finalidad normativa con las instituciones privadas, debe ser el ideal que ha de corroborarse con la elevación del nivel moral y científico del personal docente, inspirándole una conciencia profesional y corporativa, que hoy tienen un carácter más administrativo que académico.

III

LOS COLEGIOS

Aparte de los Seminarios, las Pasantías y los Colegios de Escolapios y Jesuítas, en tiempo de Carlos III se expidieron dos Circulares relativas á los Colegios: una de 5 de Octubre de 1767 y otra de 14 de Agosto de 1768, mandando erigir casas-pensión con un Director y con los maestros seculares correspondientes. Estas *Pedagogías* laicas son el modelo en el cual se inspiran los actuales reformadores de la enseñanza para crear las Residencias de estudiantes. En estas casas-pensión se enseñaban las primeras letras, la Gramática, la Retórica, la Aritmética, la Geometría y otras artes (*Ritterakademien*); para sostenerlas se destinaban los bienes de los jesuítas expulsos y otros bienes afectos á la Instrucción pública. Así se fundaron los Colegios de Nobles de Madrid, Barcelona, Valencia y Vergara en el reinado de Carlos III, y en el de Carlos IV los de Comillas y Casarrubias del Monte, que desaparecieron en la guerra de la Independencia. Ajustándose al Reglamento de 1825 se crearon los Colegios de Humanidades, que no llegaron á diez (Cáceres, Asunción de Córdoba, Cabra, Baeza, Monforte de Lemos, San Pablo de Valencia, Santiago de Bilbao, Instituto Balear), todos con carácter oficial.

La guerra civil causó la anormalidad en los Seminarios, terminó la extinción de los Colegios de jesuítas y merced á ella no pudieron seguir los de Humanidades. El régimen de la libertad de enseñanza multiplicó de un modo extraordinario los establecimientos privados, “cuyo vicio radical, según Gil y Zárate, consiste en estar fundado sobre la base de la especulación individual” (1). El cuadro que en la misma página nos pinta Gil y Zárate para los Colegios de hace tres cuartos de siglo, es aplicable punto por punto á los de hoy, lo cual demuestra que, lejos de haber progresado la enseñanza oficial ha empeorado en sus relaciones con los Colegios. Gil y Zárate proponía para remediar estos abusos la inspección de los Colegios privados y el establecimiento de Colegios oficiales con el carácter de *correccionales* y *normales*. Sus ideas admirables siguen durmiendo en el papel. El plan de 1845 prescribía la creación de Colegios oficiales con el nombre de *Colegios reales*, y hasta intentó hacerlo en Madrid, Sevilla y Granada en edificios ya existentes como el Seminario, el Colegio de San Telmo y los Colegios de San Bartolomé y San Diego. También se intentó hacer lo propio en Valencia con elementos ya existentes. Los resultados logrados fueron escasos, y así se pensó establecer en los Institutos el régimen del Internado. La falta de recursos y medios para establecer en todos los Institutos el Internado, dió lugar al establecimiento de la *enseñanza doméstica*, que permitía á los alumnos estudiar en sus casas los dos primeros cursos.

Conviene advertir que la R. O. de 11 de Noviembre de 1845, comprendiendo la necesidad de los Colegios y viendo la escasez de los resultados de los demás medios legislativos, concedió á los Escolapios ciertos privilegios, dando á sus enseñanzas cierto carácter oficial. Existían á mediados de siglo pasado 22 casas de Escolapios en España, y en 1883 este número se duplicó llegando á tener 16.560 alumnos.

Estos Colegios, que fueron primeramente de primeras letras, se hicieron después extensivos á los tres primeros años y poco á poco á toda la segunda enseñanza, con lo cual de colaboradores de la enseñanza oficial se convirtieron después en rivales

Obra citada, t. II., pág. 147.

suyos. Del naufragio de la Revolución y de la expulsión de las Ordenes religiosas fueron los Escolapios los únicos que se salvaron, y ello se debe en gran parte al carácter popular y tolerante de su conducta social. El restablecimiento y arraigo de la Restauración fué abriendo poco á poco la mano al antiguo régimen, hasta que al fin hemos llegado al actual en el cual la segunda enseñanza es compartida por Colegios laicos y Colegios congregacionistas, figurando entre ellos los Agustinos, los Jesuítas, los Maristas y los Salesianos, además de los Escolapios, de suerte que podemos decir que todo lo que ha progresado la enseñanza congregacionista y laica ha contribuído á detener el crecimiento normal de la enseñanza oficial en nuestros Institutos. Pero esto vamos á verlo ahora con más detenimiento.

IV

LAS TENDENCIAS EDUCATIVAS (1)

A) *Estadismo.*

El Instituto español de segunda enseñanza es un organismo de cultura que apenas *lleva tres cuartos de siglo de existencia* y que, sin embargo, arraigó profundamente en nuestro medio social. Es una institución moderna, que responde á una necesidad moderna también. Cuando el Estado empezó á sustantivar su vida, cuando tuvo fines propios y exclusivos, y además recabó la protección y tutela, que con carácter exclusivo ejercía la Iglesia, no desconoció la gran importancia social que la educación de la adolescencia supone.

Un concepto dinámico y biológico del Estado significa algo más que la fórmula escolástica, escueta, huera, de la realización del Derecho: significa una concatenación de los elementos de vida de un país, formando concreta y viviente conciencia jurí-

(1) Este párrafo se publicó primeramente como artículo en *La España Moderna*, Setiembre de 1905, con el título de «Estadismo, laicismo y congregacionismo en nuestra segunda enseñanza».

dica, de derechos y deberes también concretos, de solidaridad y mutua ayuda en los fines, de persistencia en el ejercicio. Un concepto social y psíquico del Estado envuelve la idea de evolución, entraña la evolución de la vida del Estado en la propia vida individual; requiere que en la conciencia individual se reflejen todas las fases y procesos de la vida del Estado; y que en la conciencia social arraigue el conocimiento de las condiciones de desarrollo del individuo, para ser miembro del Estado.

En este sentido, el Estado no puede en ningún momento descuidar los medios de cultura para el individuo, cualquiera que sea su edad, pues en todos ellos la cultura, que es riqueza mental, es condición indispensable para la vida. No podrá el Estado exigir mañana lo que no da hoy, ni dió ayer. No puede obligar á cumplir la ley por medio de la coacción externa, si no forjó una conciencia individual que en su intimismo ejerza propia coacción. No hay autoridad posible sin libertad interior, y espíritu de convivencia exterior. Mal ha de obedecer á otro el que no sabe ni puede obedecerse á sí mismo.

La infancia, la adolescencia y la juventud, son tres períodos de la vida humana que tienen en su desarrollo caracteres psicológicos y sociales peculiares. El niño, el adolescente y el joven, son gérmenes del hombre del porvenir, del futuro ciudadano. La Nación será una integración de ciudadanos viviendo en un medio moral y telúrico homogéneo, con peculiares formas de solidarismo, con tradición entrañada, con porvenir en germen. El Estado debe ser á la Nación lo que el alma al cuerpo: un producto suyo, y una forma suya además, pero forma substancial. El Estado debe procurar arraigar cada vez más en la Nación, y para hacerlo, está obligado á constituir la con los mejores ciudadanos. No debe regular solamente la vida jurídica de los ciudadanos actuales; debe también preparar la de los que llegarán á serlo.

Por eso, tanta sustantividad tienen hoy la Universidad y la Escuela, como los Institutos, Gimnasios ó Liceos. El espíritu del profesorado ha de ser el mismo en todos ellos. La función varía en relación con la edad. La Universidad norteamericana de Clark hizo en estos últimos años originalísimos trabajos so-

bre la psicología del adolescente. Llegó á demostrar cómo en la segunda enseñanza se elabora una verdadera *reconstrucción* espiritual, según frase gráfica de Murray Butler; cómo es preciso apreciar con gran exactitud el proceso evolutivo que entraña el tránsito del niño al hombre, del que vive en tutela mental y moral, al que mental y moralmente va á emanciparse, del que es un mero adjetivo, al que por obra del catedrático-pedagogo debe convertirse en sustantivo, en hombre que piensa con libertad y obra por cuenta propia. La segunda enseñanza debe recibir de la escuela niños preparados para la adolescencia, y legar á la Universidad jóvenes preparados para hombres. Debe existir entre la Escuela, la Universidad y el Instituto una solidaridad estrecha. Los maestros de estas tres instituciones, hoy divorciados, deben integrar en sí, y para la eficacia de su acción, el espíritu de todas ellas, sin el cual será estéril su obra. Sólo el espíritu jerárquico tan arraigado en todos los cuerpos sociales, y más arraigado aún en los espíritus, puede enfatuar al catedrático que, favorecido por el éxito, ve en las distinciones sociales de que es objeto, la imagen de superhombria artificial, de aristocracia mental oropelesca, de modo que al ser fascinado por su *yo social*, se cree en su adentro otro distinto de lo que en realidad es.

Pero no basta la solidaridad de tres organismos sustantivos, independientes y disociados hoy; es preciso que á los tres los anime un mismo espíritu. De la misma manera que las manifestaciones de la cultura son esporádicas en las tres primeras fases de la vida del español, con descuido y negligencia de uno de sus sexos, así también las tendencias del Estado son distintas en las enseñanzas primaria, secundaria y superior. Estas tendencias se reflejan en la psicología económica del presupuesto de Instrucción pública y Bellas Artes. Las tres enseñanzas, primaria, secundaria y superior, cuestan al Estado (*Anuario estadístico de Instrucción Pública de 1904*) 21.660.707,50 pesetas; ¡14 millones menos! que las cruces pensionadas y condecoraciones militares; ¡poco más del doble de la subvención concedida como donativo á la Compañía Transatlántica! Pero mientras los Institutos y Universidades ingresan anualmente en el

presupuesto del Estado cerca de dos millones (1.87) después de cubiertos sus gastos, la enseñanza primaria significa una carga de 23 1/2 millones, poco más de una peseta por habitante, mientras la partida concedida al militarismo y al culto religioso asciende á 250 millones. País que dedica 20 millones para alimentar el cerebro y 250 para vestirse á lo Marte y hacer ofrendas á Júpiter, sin rendir culto al verdadero Dios, muy poco puede dar de sí. Minerva huye de estos ámbitos, en los cuales muere de inanición. La enseñanza superior es artículo de renta para el Estado, como el telégrafo, el teléfono, los ferrocarriles, la industria, el comercio y la agricultura; la enseñanza primaria es una carga lo menos onerosa posible. Las dos patrias, la territorial y la celeste, únicas concepciones que de esta realidad caben en la cabeza de nuestros políticos, cuestan á España doce veces más que la verdadera patria mental y moral, la que forja el *hombre-voluntad*, molécula vital del Estado, base de él y producto integral de él.

El Estado español tiene una democracia teórica en las leyes al declarar obligatoria la enseñanza primaria. Lo obligatorio, á mi ver, debiera ser el aprendizaje, como condición jurídica para el ejercicio futuro de un derecho. Tiene deber el padre de instruir al niño, que tiene derecho á la instrucción y educación, sostenida y proporcionada por el Estado y por el padre. Cuando el padre es negligente en el ejercicio de este deber, el Estado debe obligarle y estimularle á su cumplimiento, con el ejemplo primero y con la coacción después. ¿Qué fuerza moral de obligar á padres descuidados é ignorantes puede tener un Estado, que es descuidado é ignorante también? Si todo niño tiene derecho á ser instruído y educado, tiene derecho también á que los medios de instrucción y educación sean los mejores posibles. Si el Estado español gasta por alumno cuatro veces menos que el francés, ¿qué derecho tiene á exigirle igual contribución pecuniaria y moral? Si no educa su infancia y su juventud á la europea, ¿cómo va á europeizarse? ¿Se contentarán con la europeización (1) epidérmica de los viejos? ¿Prefiere ser ilustrado (ó pasar por ilustrado) á educarse?

(1) Para nosotros la europeización dejó de ser un ideal substituyéndolo por los de españolismo y humanismo.

La enseñanza primaria resulta en la práctica una mentira, ; una mentira convencional más! No es realmente obligatorio el aprendizaje de nuestros niños, porque no se cree en la necesidad de saber para vivir. Mientras otros pueblos hacen cultura que les redime de esclavitud é ignorancia, aquí prefiere comprarse hecha, pagando subido corretaje al que la endosa. Así como el Estado español es reaccionario en la práctica (aunque radical en teoría respecto á la formación de la infancia), para la educación de la adolescencia y de la juventud, resulta ser un burgués insoportable. A los hijos del proletariado se le cierran las puertas del Instituto y de la Universidad. Por ser demasiado burocrática (más que académica) la instrucción en la Universidad y en el Instituto, la población escolar, mesocrática en su mayoría, no persigue otro fin que el de explotar al Estado, viviendo en él y de él; aceptando tácita y previamente su propia explotación por el Estado. Esta finalidad desvirtúa toda floración espontánea de cultura en campos de mentalidad artificial, donde el alumno sólo persigue un título para cortarle el cupón, y el maestro bosteza ociosamente en la trasmisión rutinaria de una disciplina, que suele valer aún menos que lo que el Estado á primeros de mes le entrega por su trabajo. ; Y tan satisfechos todos! No se trabaja para conseguir un medio intelectual y moral de vivir que el título garantiza y comprueba; no. Se trabaja para conseguir en corto y fijo plazo un título que nos exima de trabajar para siempre. Suele ser el título académico el primer escalón que nos conduce á la nómina, así como la oposición resulta el último y más provechoso.

Se habla de extensión universitaria hoy entre nosotros, de desbordamiento de vida interior, de trasvase de mentalidad á las capacidades populares sumidas en ignorancia; y en España, antes que la *extensión* de lo que sobra, hay que *predicar* la *intensión* de lo que falta y la atracción del pueblo al Instituto y á la Universidad. En contacto con él, la población escolar privilegiada trabajará más y mejor. Cuando mentalmente luchen los hijos de dos clases, en noble emulación, para conquistar las distinciones merecidas á maestros imparciales, el título del saber se dará al más digno, al que más dignamente se capacite por el

trabajo. El roce de dos clases en campo tan imparcial como el de la cultura, puede suavizar asperezas hijas del desconocimiento mutuo. Y si los hijos del pobre pueden hombrearse con el rico, llamándose compañeros suyos, ¿consentirán que éste legisle contra la mejora de condición de la clase de donde procede? Teniendo todos manos encallecidas y mentes preñadas de unos mismos gérmenes de cultura, ¿no se habrá dado un paso más hacia adelante en la solución del problema social? La cultura para el Estado debe ser integral y solidaria no solamente en los métodos, sino también en la población escolar y el profesorado.

Llevo cerca de dos años de catedrático (1) en la enseñanza oficial. Tan corto plazo me basta para juzgar de la significación de la segunda enseñanza en la vida social y moral de España. ¿Se propone el Instituto español la formación y transformación de nuestra adolescencia? ¿Si son niños los que acuden á nuestras aulas y niños salen de ellas! ¿Echa las bases á una juventud intelectual fuerte y sana y siembra los gérmenes de una virilidad inagotable? No; transmite conocimientos en fragmentaria tabiculación de asignaturas, asignadas á buenos profesionales, que *profesan*, no á maestros que forjan almas y las educan. Para educar jóvenes hay que tener en el alma juventud, que es base de simpatía entre el que aprende y el que enseña. Para formar una generación de adolescentes laboriosos, precisamos nosotros, los del profesorado oficial, predicar con el ejemplo, ser laboriosos también. ¿Qué decepción! ¿Qué atonía, aquí, donde debiera acusarse hervor de vida juvenil, trasiego de ideas en viviente amasijo de emoción, conatos de libertad encauzada, no irritabilidad que acusa indisciplina! ¿Qué desengaño! Llaman espíritu quijotesco al que predica estas cosas, para ensanchar un mundo de convención y de farsa académica con soberano esfuerzo de ideal; Sancho el fuerte, al joven inadaptado á un falso espíritu de cuerpo, vaticinando fríamente su conversión en pancista, cuando los años sieguen ilusión ó siembren desengaños. ¿Y todo por falta de voluntad, de fe! Se nos hace depositarios del tesoro más grande de una nación, del porvenir. Somos obreros de él. ¿Por qué no miramos hacia él? Si el presente nos atrae, la ju-

(1) En 1915, a los doce años, abundo en las mismas ideas.

ventud que formemos será del presente también; inactual cuando deba de ser actual, inactual por ser prematuramente actual. ¿Y qué es una nación sin porvenir? ¿Qué un pueblo sin ideal? Formando las nuevas generaciones de un país á imagen y semejanza de las viejas, la rutina será siempre madrastra del progreso, que al vivir bajo su tutela, sólo será útil en cuanto á ella exclusivamente lo sea.

Las almas libres y redimidas de viejos y nuevos sectarismos, no pueden mirar sin apesadumbrarse cómo España cultiva hoy su porvenir, con qué ideales se alimenta el alma de nuestros jóvenes. Son pocos en cantidad y medianos en calidad los que acuden á nuestras aulas; apenas llegan á 10.000 para la enseñanza oficial, 17.000 para la privada y 6.000 para la libre; total: 32.297 alumnos, según los últimos datos (1). De ellos, la mayoría no persiguen otro fin que capacitarse para seguir carreras facultativas. Nadie considera el Instituto como una *institución* educativa, donde se pueden capitalizar conocimientos y enriquecer caracteres que tengan en nuestra vida social cotización de prestigio, ya que no de dinero. El título de Bachiller ni aun supone cultura en el que lo posee: *Bachiller en Artes y burro en todas partes*, reza el refrán. Y al no suponerla, es que la opinión juzga que nadie se la ha dado.

Nada más difícil que la educación del adolescente: falta en él esa tranquilidad moral, ese dominio de sí mismo que tiene el hombre, esa docilidad, esa espontánea sumisión del niño. La vida pasional empieza á espolear la pubertad, se inicia la primera crisis de la primera etapa de la vida. La misión del educador, en ella, ha de consistir en establecer un equilibrio inestable de las facultades humanas, de los elementos psíquicos que integran el carácter. Si ahoga la imaginación prematuramente, aplasta su fuerza creadora. Es una poda fuerte que se da al alma, quitándole frondosidad y lozanía natural. Si considera al alumno como niño en niñez estática, y no en niñez evolutiva, en vida que hacia la juventud y virilidad se mueve, cultivará sólo, como de ordinario acontece, la memoria, descuidando la formación de la inteligencia y de la voluntad, que son la copa del árbol

(1) Referentes á 1905.

de la vida, donde se ostentan sus flores y sus frutos granan en carácter. Convertir el alma de un niño en depósito de cosas muertas, es hipotecarle al pasado, es robarle su porvenir, ¡el suyo! Aspirar á hacerle un hombre prematuro, es hacer su precocidad mensajera de la muerte: los niños muy precoces viven poco, decía el gran Campoamor. Hacer que un niño se esfuerce por ser joven, sin dejar de tener en sus actos tradición viviente de niñez, levadura de infancia; lograr que el joven mire á los hombres con alma de juventud y forje en ella humanidad, pero propia, juvenil, no falseada y huera, debe ser el ideal de un buen educador, de un buen maestro de la adolescencia.

En España es muy difícil caminar á campo traviesa por estas veredas de ignorancia llenas de prejuicios contra los nuevos sistemas de educación. Para un padre no hay más que dos tipos de muchachos, dos categorías exclusivas de valimiento, dos solamente: los niños memoristas y los que precozmente se hacen hombres. Y ambos tipos son anormales, pedagógicamente considerados. Un niño que es memoria exclusiva, no será jamás razón, ni voluntad, ni emoción. Cuando la nutrición cerebral se haga más escasa con la edad y la falta de ejercicio, esta facultad perderá potencia, y entonces ¿qué? El niño, listo de ayer al parecer, será un hombre autómata mañana.

Los hombres prematuros, los chicos formales son otro caso patológico: hielan el alma de los demás, no rejuvenecen la de sus maestros, y tal vez la niñez que dejaron de vivir en sus primeros años, rezume después en vejez verde ó en senectud agria. El postulado de toda educación debe ser éste: adaptar su forma á la materia dada, y no viceversa. Las excepciones, las anomalías que están fuera de la ley, no deben instituirse en ley nueva para que la otra quede incumplida. Han de revelársenos en su forma diferencial para que mejor se cumpla aquélla.

La formación de nuestra adolescencia debe ser integral en la segunda enseñanza. La acción que el Estado ejerza en ella debe ser menos legal y más real. Ha de fijarse menos en el plan de estudios que en el personal consagrado á la enseñanza. Ha de perseguir menos una finalidad imitativa de extranjerismos mal nacionalizados, que el responder á las exigencias de la ju-

ventud española y á las formas diferenciales que su psicología entraña. El profesor, en vez de ser un transmisor de conocimientos, de los cuales suele descontar subido precio, ha de procurar hacerse sembrador cuidadoso, agricultor asiduo de un campo que la Nación le confía para recoger mañana sus cosechas, aun cuando los propietarios del campo, los padres de familia, por un cariño ó un interés mal entendido, descuiden la forma en que sobre dicho campo se trabaja. Debe ser un convencido de su misión y no un convencional de su profesión. Ha de mirar al cuerpo y al alma—el cultivo; ha de ser física, intelectual y moral la educación. El juego debe hermanarse con el trabajo, para que de aquél brote éste. El trabajo debe ser manual también; pues cuando el intelectual apriete efusivamente las manos de un obrero, no debe sentir miedo al esfuerzo que las encalleció, ni repugnancia á la condición del que encallecidas las ostenta. Y todo, mirando arriba, todo elevando el corazón. *¡Sursum corda!*
¡In excelsis!

¿Que heredamos de la Escuela niños mal formados para recibir nuestras enseñanzas? Debemos suplir las deficiencias del maestro y codearnos con él, para que escuche nuestros consejos, no como inferior en jerarquía, sino como compañero en oficio. Es saludable el empeño que en los jóvenes de hoy se nota, al querer rebelarse contra las tradiciones viejas y los hombres viejos de la España presente: es que quieren liquidar bien cuentas impagables y hacerse propietarios de porvenir, prohiéndole por propio y personal esfuerzo. Esta rebeldía es honrada y meritoria á los ojos de la Nación. Es un deslindamiento de campos, para que el estéril demuestre que es incapaz de producir cosecha alguna sin la substancia alimenticia de las nuevas turberas, que con ellos se mezclan. Si la juventud del profesorado español hace examen solidario de conciencia, su acción será también solidaria, sinérgica. Unidos todos, sin haber más juventud habrá más vida juvenil. Y lo que es hoy un *adverbio* del *escalafón*, será mañana *verbo* de la obra de la enseñanza del Estado, de una enseñanza educativa, regeneradora de la Nación por la generación de una humanidad más nueva y mejor en el alma de nuestra adolescencia.

B) Laicismo.

De los 30.000 alumnos que cursan la segunda enseñanza superior, tan sólo una tercera parte escasa asiste á nuestras aulas oficiales. Las otras dos terceras partes, sin fiscalización alguna, sin inspección del Estado, dan validez académica á estudios hechos privada ó libremente. Toda reforma hecha de buena fe, pero teóricamente hecha, se estrella contra este escollo. Constituimos los 500 catedráticos oficiales en los 58 centros de enseñanza oficial una exigua minoría comparada con los 3.292 profesores privados y los 466 colegios donde se instruyen cerca de 20.000 alumnos. La esterilidad de todas las reformas reconoce por causa fundamental la rutina é incompetencia del profesorado; y si en el oficial se notan rara vez lunares de consideración, á pesar de la oposición ó de la formación al lado de profesores que ingresaron por oposición, ¿qué no sucederá en los colegios privados, en los cuales más de las dos terceras partes del personal docente carece de título científico? ¿Qué se diría de un país en el cual la beneficencia médica municipal estuviese en manos de curanderos? Pues eso es lo que ocurre con la educación de nuestra juventud. Cosa tan difícil y escabrosa como la enseñanza, es generalmente ejercida por quien no sirve para otra cosa, por el que, incapaz para ganar el pan asalariando sus músculos, deja explotar su inútil actividad en colegios donde la juventud aprende menos á vivir que á pervertirse prematuramente.

Pero ¿es que responde esta proliferación espontánea de centros académicos á un espíritu de libertad en el que aprende y el que enseña, que á ambos los congrega por propias iniciativas personales, para realizar mejor los propósitos respectivos? No. La función de la enseñanza no oficial es una industria más y una de las más lucrativas. Al Estado se le ocurrió monopolizar todas aquellas de carácter especial, como el tabaco, las cerillas, los explosivos, y depositar el monopolio en una empresa explotadora. Pero la segunda enseñanza, la que moldea la futura clase media, la que da hombres á la burocracia, á la Universidad, á la magistratura, á la Iglesia; la que fija el espíritu y las orientaciones de la juventud; la que da fisionomía peculiar á la gene-

ración más plasmable; la que es oriente para el porvenir; la que guerrea con la rutina y remoja el alma nacional, esa, puede ejercerla cualquiera, con tal de que se le ocurra y cuente con recursos para ello. Y no basta lamentar el mal. Hay que tener energías para ponerle remedio. El Estado, al descuidar las atenciones de la segunda enseñanza, que deposita en sus manos anualmente millón y medio de pesetas, socava el prestigio social, ¡prestigio teórico!, del profesorado, y le obliga á distraerse de su misión sacerdotal de educar é instruir la juventud española. Es el primero en dar el ejemplo nefasto de incumplimiento del deber. Si allá, en su manera de pensar, tiene en poca estima el profesor, según demuestra el ínfimo salario que le da (1), ¿cómo éste va á estimar de distinto modo su misión, aunque tenga muy elevada conciencia de ella? ¿Es que la vocación obliga al sacrificio? No, porque el sacrificio hiere de muerte la voluntad. Más firme que la vocación es el instinto.

Dos caracteres fundamentales distinguen nuestros centros no oficiales de segunda enseñanza: la explotación industrial de la juventud; y la instrucción adjetivada á una educación religiosa de carácter conventual. El laicismo y el congregacionismo son las dos sistematizaciones de estas dos tendencias, cuyo carácter común es la enemiga sorda y sórdida contra el profesorado oficial, al que por todos los caminos pretende restársele ambiente, medios de vida, ó convertirlo en fácil instrumento de legitimación de enseñanzas, privadamente recibidas.

Cuenta la enseñanza laica con 387 colegios y 2.555 profesores (curso de 1900-1901), últimos datos oficiales (2), de ellos tan sólo 1.042 poseen título. El número de alumnos es próximamente igual al de nuestros Institutos técnicos. Corresponden á cada colegio laico 27 alumnos y 7 profesores. Hay por término medio un profesor por cada cuatro alumnos. Si estos profesores estuviesen bien retribuídos, la enseñanza laica, lejos de ser una industria remuneradora para los *emprendedores*, sería un gravámen insoportable.

Además de la codicia industrial, de esta sórdida codicia es-

(1) Este mal halló remedio.

(2) Estos datos estadísticos quedan rectificadas en el capítulo primero, pág. 24 y siguientes.

pañola, que busca medios de lucro por todos medios, contribuyen no poco el Estado y los padres de familia al fomento de la enseñanza laica, el uno con su negligencia y los otros con su ignorancia. Generalmente todo hombre con dinero y espíritu industrial reúne unos cuantos inexpertos jóvenes recién salidos de la Universidad, del Instituto ó de la Escuela Normal, y por diez ó doce duros y plato, los obliga á una jornada académica de ocho ó diez horas. ¿Por qué no se ha de reglamentar también el trabajo de estos desgraciados jornaleros? Los hay que explican dos, tres, cuatro y cinco asignaturas. Conozco centros de enseñanza laica montados con uno ó dos profesores tan sólo, mientras otros los cuentan con exceso. Generalmente el personal de estos colegios se recluta entre los fracasados en oposiciones á cátedras, ó entre los que haciendo meritísimos esfuerzos reparten su labor entre las atenciones de una preparación para oposiciones y las abrumadoras de la enseñanza privada. Son estos centros, como se ve, un mal, no sólo para la juventud que aprende, sino también para la que enseña, con la cual se realiza esta triste paradoja de la *“explotación de la juventud por intermedio de la juventud misma”*.

Al Instituto del Cardenal Cisneros, de Madrid, están incorporados 61 colegios laicos que cuentan con 351 profesores (de los cuales sólo 188 poseen título) y 1.172 alumnos.

El Instituto, en cambio, sólo registra 462 alumnos oficiales.

Al de San Isidro están incorporados 31 colegios laicos, con 288 profesores, de los cuales más de la mitad carecen de título académico, y 872 alumnos. Resulta, pues, que la población escolar de los colegios laicos de la Corte pasa de 2.000 alumnos, mientras que el número de alumnos oficiales de todo el distrito universitario de Madrid apenas llega á 1.400. ¿No podría sostener la Corte, para bien de la enseñanza oficial y defensa de sus prestigios, otros dos centros oficiales de segunda enseñanza, por lo menos? ¿Y no podría adiestrarse en ellos el futuro personal docente, dándoles el carácter de Institutos pedagógicos de carácter experimental? Yo felicitaría á cualquier Ministro de Instrucción que, apropiándose esta idea, la incubase.

Para demostrar que son las grandes ciudades los focos que la

enseñanza laica invade para proliferarse y vegetar, si no basta el ejemplo de Madrid, fijémonos en Barcelona. Al Instituto de Barcelona están incorporados 31 colegios laicos, con 234 profesores, de los cuales más de la mitad carecen de título. Dichos colegios cuentan con 600 alumnos, mientras la población escolar oficial apenas pasa de 400. Hay que advertir que de estos colegios muy pocos están fuera de la ciudad.

Si al menos los profesores privados acatasen las instrucciones del catedrático oficial, consultándole sus dudas... Pero no. Prefieren pedir una recomendación para sus alumnos, por intermedio de sus padres, á deponer su jeraquía, ante el que realmente se la niega. He oído á compañeros míos quejarse del mismo mal. El profesor privado, el que no da la cara á la oposición ó huye de ella, se cree en su interior más sabio, más maestro que el profesor oficial. Cuando el cinismo acompaña á la ignorancia todo intento de progreso es vano.

He aquí á grandes rasgos lo que representa el laicismo en la segunda enseñanza. Su fuerza material es poderosa, al parecer indestructible; su acción perniciosísima, pedagógica y académicamente considerada. En el primer caso, por carecer de adiestramiento en los métodos de enseñanza; y en el segundo, por no tener capacidad científica legalmente reconocida por el Estado.

C) Congregacionismo.

Si la enseñanza laica es un gran obstáculo para la implantación real, y no gacetil, de regímenes más eficaces para la educación de la juventud, no es menor la enseñanza congregacionista. Hay, según las últimas estadísticas, 79 colegios de segunda enseñanza, dirigidos por religiosos, los cuales cuentan con 737 profesores (de ellos tan sólo 10 titulares) y 6.411 alumnos. Resulta, según este censo, que á cada colegio de este grupo corresponden, por término medio, nueve profesores y algo más de 80 alumnos. Comparados estos centros de enseñanza con los laicos, están en mejores condiciones académicas y económicas. El nú-

mero de profesores es mayor, pues mientras el colegio laico sólo cuenta por término medio con siete profesores, el religioso posee dos más. Si el número de alumnos del colegio laico no pasa de 27, los que frecuentan el colegio religioso dan una proporción media de 80, aproximadamente igual á la de nuestros centros oficiales. Es tal su fuerza social de resistencia pasiva, que la aspiración de nuestros ministros de Instrucción pública, inclinada á vigorizar el prestigio del profesorado oficial, resulta letra muerta. Muchas veces, las disposiciones adoptadas contra los colegios religiosos son contraproducentes y lejos de disminuir su número lo fomentan. El Real decreto de 1.º de Julio de 1902 hizo cerrar las puertas á 147 colegios laicos. En cambio los religiosos, que antes de su publicación eran 79, se elevaron á 83. Muchos colegios se convirtieron en centros de repaso y casas de pensión, lo cual implica que, siendo el internado una necesidad social en España, como en casi todos los países latinos, no debe proscribirse, sino organizarse oficialmente, como sucede en Francia, á pesar de sus inconvenientes (1). El padre de familia español es más perezoso para la educación de sus hijos que para la procreación. No es un padre providente. Engendra y no conserva. Cuando se le muere la prole, porque nuestras madres saben menos de puericultura, que de prácticas religiosas y de murmuración, dicen gimiendo y llorando por ella: ¡angelitos al cielo! Y los ángeles que echan al cielo son hembras y varones, que á la tierra roban, con cuya emigración impiden que la Patria nacional sea imagen y semejanza en la tierra de la celestial, según la concibamos. El padre español se declara impotente para la educación personal de sus hijos. Si puede, industrializa su lactancia. Y después, en su niñez y adolescencia, compra también por míseras retribuciones ó salarios el pan del alma, el sustento espiritual de sus hijos. Echa la cuenta, y con algunos miles de pesetas quiere que el Estado se los capacite para ser células burocráticas del Estado mismo, parásitos de él en su seno, pero no individualidades sanas y robustas, típicas,

(1) Como el lector podía comprobar nuestra manera de pensar en este punto, se ha rectificado. Después de conocido y estudiado de visu el internado francés, estamos muy lejos de admitirlo. El internado que defendemos es el de las *Pedagogías familiares*.

con carácter, con fisonomía peculiar, suya, base moral y material de la Nación, que los ampara.

Por esta razón, el Estado está obligado á organizar en buenas, en inmejorables condiciones el internado, para que la enseñanza oficial pueda luchar con ventaja contra la enseñanza congregacionista. No debe olvidar que en las condiciones actuales, si industrial es la enseñanza laica, industrial es también la enseñanza congregacionista, que, lucrándose con la enseñanza de la juventud más numerosa y escogida, la encauza por senderos que algo se desvían de los que el Estado traza, para sustantivarse y garantizar su soberanía. Tal como está organizado hoy el internado en los colegios religiosos, no hay duda que los jesuítas llevan ventaja á todos los demás. Los de Valladolid, Camposancos y Chamartín resultan soberbios al lado de nuestros modestos Institutos. Los jóvenes que instruyen son vástagos de dos aristocracias: la de la sangre y la del dinero. Lo mismo acontece con los Agustinos del Escorial, con los Escolapios de San Antón, en Madrid. Las *buenas* familias españolas, las que pueden permitirse el lujo de sostener un hijo en estos colegios, ostentan el hecho como un blasón de poderío. Muchos *advenedizos*, creen recibir la consagración de nobleza, al codear á sus hijos adinerados con los nobles de abolengo. Y así resulta una profunda, una enorme separación en el vivir y el pensar de nuestra juventud presente: fieras sueltas y fieras enjauladas: espíritus dislocados por la disolución de una vida sin alguien que la guíe; mansos borregos eternamente atados por cordón umbilical á la placenta religiosa del colegio; niños simples; goticismo ñoño en éstos, bravucones, exaltados, indisciplinados aquéllos. No puede ser solidaria una juventud que así vive en el seno de esta Nación. Así habrá, como así hay en realidad, dos *estados* en una Nación, dos *soberanías* en un Estado. El espíritu congregacionista, al consagrarse á la enseñanza de la juventud española en la forma que hoy lo hace, responde al propio instinto de vivir y de pervivir, y además, logra que á sus aulas acudan los que, de grado ó por fuerza, mañana han de ser conservadores, por tener algo que conservar ó por ser guardianes de los que algo tienen. Y no sólo aspira á educar la juventud en

las primeras letras y en la segunda enseñanza. Quiere también impedir que entre en la Universidad, y así instituye colegios de estudios superiores, como los de Deusto y el Escorial, desde donde los *eternos colegiales* conquistarán un diploma académico, sin dejar huellas en la Universidad nacional ni de su sombra, sin haber sentido ni un día siquiera esa emoción de vida intelectual libre, que jamás se extingue en estos hogares del saber. Moldean la juventud á imagen y semejanza suya. La imbuyen de clericalismo hasta la medula. Conviértanla en ejército defensor de sus prestigios y aspiraciones en el mundo en que no pueden penetrar, porque el propio mundo se lo veda. Son, pues, una rémora para el verdadero civismo, para el que forja el ciudadano, no en clausura, no, sino viviendo en internado, tal como después ha de vivir en el mundo. Regla tan rígida y austera no da más que rebeldes y esclavos, espíritus volterianos ó tornavoces del congregacionismo. No hay medio. ¡ Da pena, da pesar, ver cómo se indignan muchos contra un estado de cosas por todos, por todos absolutamente, querido y consagrado! El Estado moderno debe tener la misma perseverancia en su obra que la Iglesia. Debe imitar á la Iglesia en el reclutamiento y formación de su personal futuro. ¿ No es ella autónoma en la organización y régimen de los Seminarios? Allí congrega al futuro sacerdote, y allí fecunda su mente y su corazón. Jamás consiente que un soplo de vida secular turbe la paz de adentro, para que los cristales que están en formación logren geométrica regularidad. Un descuido del Estado, que debe ser ante todo y sobre todo *civil*, lo subyuga al militarismo y al clericalismo, que son hoy las fuerzas históricas más poderosas, las únicas tal vez, que sostienen con tesón nuestra vejez y decadencia con aire de juventud.

El Estado debe procurar formar una juventud unánime, cívicamente unánime, para evitar que el proletariado intelectual deje de convivir con los titulares ricos. De otro modo, radicalismo y reacción serán perdurables en el alma española, porque siempre tendrán adeptos en la juventud. El espíritu de casta arraigará, como dice Max Nordau, en la juventud misma. Al unirse nuestros jóvenes, formados por el congregacionismo, con

la burguesía financiera, servirán de pábulo al socialismo y á la anarquía. Cuando la juventud de una nación vive dividida, luchando estúpidamente entre sí, destruyéndose bárbaramente, está condenada á morir. Si es vieja la Nación, sólo puede rejuvenecerla la juventud. Y si ésta se gasta inútilmente, ¿de dónde vendrá el remedio?

V

EL CRITERIO DE LAS ÓRDENES RELIGIOSAS RESPECTO AL PROBLEMA DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Antes de terminar el capítulo es conveniente y necesario hacerse cargo de la conciencia que tienen del problema de la enseñanza pública las Ordenes religiosas de más influencia en las alturas, por haberse convertido de hecho en educadores de los ricos y de la gente de abolengo aristocrático. Pero ante todo conviene fijar bien el espíritu y el carácter de la enseñanza jesuítica, tal y como está contenida en el Código pedagógico fundamental de la Compañía de Jesús, en el *Ratio Studiorum*. El P. Sarasola dedicó al plan de estudios de los Jesuítas un trabajo (1). Este trabajo está inspirado en el libro de Schwickerat (P. Roberto) titulado *Jesuitic Education*, impreso en Friburgo (Alemania) por Herder. Los capítulos XVI, XIX y XX de dicho libro se refieren al método práctico de enseñanza, según el *Ratio Studiorum* (comportamiento en clase, ideales y móviles profesionales, espíritu cristiano de la enseñanza, etc.) En este libro se trata de la enseñanza y de sus fines y medios, del orden é importancia de las materias, de la formación de los profesores, del procedimiento de enseñanza y de sus resultados.

El sistema completo de educación jesuítica data de 1599 (fines del siglo XVI), según las bases dadas por San Ignacio, después de catorce años de tanteos y reformas parciales. En 1830 se hizo su reforma (1). Los Jesuítas pueden considerarse como los edu-

Véase *Razón y Fe*, 1905, t. II, pág. 82 y siguientes.

Véase á Pachtler: *Ratio Studiorum*.

cadores de dos siglos, del XVII y del XVIII. El espíritu del *Ratio Studiorum*, según Sarasola, es enseñar á discurrir y raciocinar, hacer que el discípulo se acostumbre á pensar por sí mismo y á reflexionar sobre lo que ha estudiado; avezar al estudiante á que haga frente á las dificultades, busque las soluciones, discuta las objeciones y profundice en las cuestiones.

Este plan se propone cultivar la memoria, desarrollar la imaginación y hacer *gimnasia* con el entendimiento, á fin de que adquiriera robustez y vigor para resolver problemas y desentrañar cuestiones. El fin del *Ratio Studiorum* no es solamente instructivo, sino también educativo, pues se fija con gran interés en la formación moral del discípulo. El cultivo de la voluntad y del carácter, la formación de la personalidad para las realidades de la vida humana y el fomento de los afectos en todas aquellas virtualidades de que son susceptibles, no integran este plan que se caracteriza por un intelectualismo dogmático exagerado, el cual llegó á polarizar en un intelectualismo racionalista, también exagerado.

Según este espíritu de la Compañía de Jesús se educaron más de diez generaciones, y ello explica la permanencia en Europa de determinados métodos de trabajo intelectual, que hacen que no escasa parte de las actividades mentales del viejo Continente vayan á remolque arrastradas por la libre investigación científica. Esto explica por qué en el siglo XX en aquellos países como España, en donde los Jesuítas ejercen más influencia, el problema de la estatificación de la enseñanza esté aún mal planteado y muy lejos de ser resuelto. Al Estado se le discute aún la facultad de enseñar, y estamos aún en el orden pedagógico en plena guerra de investiduras. El principal corifeo de estas orientaciones de la enseñanza dentro de la Compañía de Jesús, es el P. Ruiz Amado, que en la revista de la Orden mantiene desde 1903 el criterio de la Orden, siendo el crítico de la enseñanza pública y el principal defensor de los privilegios y derechos de la enseñanza congregacionista.

Al discutir la ley de Bases de Allende Salazar, rechaza la orientación fundamental dada á la enseñanza, según el espíritu de la *estatificación*, que según el P. Amado debiera llamarse

“despotismo de Estado” ó “socialismo del Estado laico”. En la crítica de las bases trata de fijar el carácter y extensión de la enseñanza pública y privada, cuyos fines y fueros defiende palmo á palmo. No hay que olvidar que el espíritu de las Bases de Allende Salazar era estrictamente constitucional. Cree el Padre Amado que el carácter público ó privado de la enseñanza debe tomarse del de los cuerpos docentes, sin que sirva de norma la subvención del Estado para calificar de pública la enseñanza, criterio que ya en el siglo XVII sostenían Escobar y Loaisa. ¿Pero es incompatible el que cuerpos docentes de carácter público den enseñanzas de carácter privado, y cuerpos docentes de carácter privado den enseñanzas de carácter público? A mi ver, para calificar de pública ó privada tal enseñanza, hay que atender al agente educador, al educando, al fin, á los medios y á la esfera dentro de la cual dicha enseñanza se desenvuelve.

En el trabajo titulado *La industria de la enseñanza*, defiende el derecho de las Ordenes religiosas á la enseñanza privada justificando dicha *industria*, no por el lucro, sino por el propósito de *cristianizar* la enseñanza. Sostiene que en el espíritu de la Constitución están amparadas las Ordenes religiosas, como pueden estarlo también los extranjeros si se dedican á la enseñanza privada. Rechaza el cargo que se le hace á dicha enseñanza de “preparar exámenes por receta”, de ser “automática repetición y memorismo”, y sostiene que la enseñanza de las Ordenes religiosas no constituye *industria*, sino *ministerio*, calificativos cuya incompatibilidad no vemos nosotros, porque hay ministerios que degeneran en industrias, y hay industrias que se realizan elevándose á la categoría de ministerios. El problema que plantea el P. Ruiz Amado no puede ser más interesante, y como vimos al hacer la historia de las Instituciones educativas en el siglo XIX tiene un proceso objetivo hacia la estatificación, sobre todo en Norte-América, donde la enseñanza obtiene más ambiente de libertad, porque no hay que olvidar que el Estado moderno, como la Iglesia medioeval, son formaciones sociales que dándose en la realidad social, viven independientemente de nuestro modo de concebir. La fuerza de convicción con que escribe el P. Amado indica la fase de solución en que el problema

se encuentra en España, teniendo que recorrer la cultura social mucho camino para que las palabras de un convencido se escuchen siempre con respeto, aun estando convencido uno, también, de que no tienen ningún valor. Es indudable que la estatificación no es más que un tránsito hacia otro régimen, en que el individuo y el Estado tengan mayores garantías para sus respectivos derechos; pero para llegar á él—forzoso es confesarlo—el Estado es el único órgano que el individuo puede manejar, en una época en que, libertad de conciencia y tolerancia, tienen pleno valor.

Además, del P. Ruiz Amado, el P. Aicardo, en la misma revista de la Compañía de Jesús, en un artículo titulado "Humanistas y realistas" (t. 1.º, pág. 285 y sig.), discute las reformas propuestas en 1901, con cuyo motivo revela su modo de pensar sobre el magno problema de la enseñanza clásica y de la enseñanza moderna. Hace la Historia del conflicto en Europa y muéstrase bien documentado; sostiene que en la evolución histórica de la cultura hay modalidades predominantes, y que éstas se reflejan necesariamente en los estudios de cultura general, y llega á estas conclusiones: *todo* es estudiable; *algo* deben saberlo todos; saberlo *todo* es propio de poquísimos ó de ninguno. Defiende denodadamente la enseñanza del latín y combate el espíritu enciclopédico del bachillerato, que parece condensarse en esta máxima: *in omnibus aliquid, in toto, nihil*. Rechaza la simultaneidad heterogénea de asignaturas y se inclina al sistema progresivo, por asignaturas homogéneas ó graduadas. El plan por él propuesto es el siguiente: cuatro años de humanidades, con geografía, historia y literatura y erudición clásica; tres años de filosofía, con erudición científica, "y será un bachillerato de formación excelente". "Los alumnos podrán, á los diez y seis ó diez y siete años, saber sentir, discurrir y pensar, tendrán principios de buen gusto y aptitud para cursar una carrera y ser hombres de utilidad á su patria y de honra para la toga, la tribuna, la cátedra y las dignidades eclesiásticas, civiles ó militares". "Todos conocemos, dice, la necesidad de disminuir *prudentemente* los bachilleres"; y en esto se muestra de acuerdo con el ministro liberal Romanones. Lo *prudente*, para él, es

encarecerlo académicamente, hacerlo difícilmente asequible. Esta prudencia, á mi ver, no es hija ó hermana de la sabiduría, porque contribuye á fomentar la ignorancia. Pide en los exámenes verdad y rigor y en los estudios solidez y empeño: “exámenes sin distinción de castas escolares (alude visiblemente á los oficiales), y consigna el hecho de que los profesores que siempre han demostrado mayor laxitud al hacer el examen en los Colegios privados han sido los oficiales, por formar ellos la mayoría decisiva en el examen. Si ahondásemos en el proceso genético de esta *mayoría decisiva*, nos sería fácil distinguir la cortesía de la tolerancia, y para acabar de una vez y para siempre con este mal tan arraigado en la enseñanza pública habría que extirpar de raíz las Comisiones de exámenes, que han resurgido como zarza que retoña después de ser cortada en flor sin remover profundamente la tierra que la nutre.

Para el P. Aicardo la solución del problema está en reconocer á la enseñanza privada igualdad de derechos que á la enseñanza oficial. Refiriéndose á los Salesianos y á los Hermanos de la Doctrina Cristiana, dice: “¡qué intento tan patriótico hubiera sido realzar sus escuelas en categoría, mejorarlas en material, asegurarles su existencia, dotarles de facultad para expedir títulos de peritos, llamarles á la parte que á todos nos toca en el realzamiento y prosperidad de la patria! “Todo el mundo conoce la copia extraña de Institutos de segunda enseñanza (argumento de la primera veintena del siglo pasado), pues resultan más de uno por cada provincia civil.” (En el barrio en que yo he vivido en Berlín, he visitado por lo menos tres: *Leibnizgymnasium*, *Schillergymnasium* y *Kaiserin Augusta Gymnasium*); en todos ellos, prosigue, vemos el mismo plan, la misma pequeña dosis de saber, ó el mismo saber incompleto”. Propone que un 10, un 20 ó un 50 por 100 de los Institutos actuales se hagan genuinamente técnicos y la separación entre Institutos técnicos é Institutos clásicos. Respecto de los clásicos, pide una mirada benévola, no hostil, por parte de los gobernantes para los Colegios particulares, sean laicos ó congregacionistas, por más que los laicos no ofrecen para él las mismas garantías que los religiosos.

El P. Teodoro Rodríguez (Agustino) tiene un libro titulado

La enseñanza en España (Madrid, 1909), que es una colección de trabajos publicados en la *Ciudad de Dios*, y en donde consigna sus ideas pedagógicas sobre la segunda enseñanza y sobre la enseñanza superior. El tema fundamental de este libro es la defensa de la libertad de enseñanza; pero trata también de los defectos de la segunda, de los remedios, del fin de la misma, del profesorado, los exámenes, los programas y los textos, la libertad de la cátedra y la de enseñanza, la cíclica, la oficial y la privada. Asigna á la segunda enseñanza el fin de que los jóvenes puedan elegir una carrera y seguirla con provecho, y como fin secundario adquirir cierta clase de conocimientos, que son los relativos á la cultura general. Combate la división del Bachillerato y se declara partidario de una enseñanza que no tienda al *surmenage*. Achaca el mal estado de la segunda enseñanza á los Gobiernos y á las familias, por más que en realidad el mal se reparte entre todos. Respecto de los exámenes pide se reforme poniendo como modelo á Inglaterra, desconociendo, sin duda, lo que Sadler dijo de la segunda enseñanza de su país. Pide, sin embargo, que la enseñanza oficial no debe suprimirse, para que todos tengan los medios necesarios para instruirse. Rechaza como tiránica la estatificación de la enseñanza, debiendo reducirse la misión de la oficial, respecto de la privada, á un examen final de *madurez*, como sucede en Francia y Alemania; pero en Alemania hay que advertir que á penas se conoce la enseñanza privada.

Es partidario de cuestionarios obligatorios con libertad de textos, los cuales debieran ser escritos por los mismos profesores que explican las asignaturas. La cuestión que con más entusiasmo defiende es la libertad de la clase y la de la enseñanza.

Respecto al plan de estudios está por la *concentración*, exigiendo que aquél sea cíclico y progresivo.

Termina la primera parte de su obra haciendo votos para que se borren los antagonismos entre la enseñanza oficial y la privada, puesto que ambas tienen su razón de ser, su marcha paralela, y están amparadas por una legislación común. En la segunda parte estudia la libertad de enseñanza, la enseñanza práctica, los textos, los programas y la autonomía universitaria. En la

tercera parte hace una severa crítica de la legislación vigente de enseñanza y termina glosando las ideas de Ibarra. Tiene también un discurso en 70 págs., titulado “La segunda enseñanza”, que es el de apertura del Curso académico de 1901 á 1902.

Echando una mirada retrospectiva sobre los pensamientos é ideas aquí apuntados, se arraiga cada vez más nuestra convicción, hoy de lo que eran intuiciones juveniles hace diez años: las Ordenes religiosas y los Colegios laicos son el principal obstáculo para plantear y resolver de una manera normal y según las exigencias de la pedagogía científica el problema de la segunda enseñanza, que es el de la educación de la adolescencia, el de la formación de nuestras clases directoras. El Estado, que en otros órdenes de la vida política se ha convertido en ficción por incultura y egoísmo del individuo, en el orden de la enseñanza pública se ha hecho mero recaudador de derechos de matrícula, mero examinador de alumnos bien recomendados. Y la enseñanza oficial, órgano vivo, encarnación plena del Estado real, con el analfabetismo de los de arriba y de los de abajo, va arrastrando una existencia precaria, de la cual podrá resurgir potente y vigorosa cuando el profesorado sienta cordialmente la necesidad de instaurarla, como elemento ineludible del futuro Estado nacional de España.

NOTA BIBLIOGRAFICA

Razón y Fé. Tomo 1.º J. M. Aicardo. Humanistas y realistas, páginas 285 y 400.

Mayo de 1903. P. Ruiz Amado: La industria de la enseñanza. Defiende la enseñanza privada.

Agosto de 1903. Por el mismo: La ley de bases para la reforma de la enseñanza. Combate la secularización de la enseñanza.

Del mismo: La leyenda del Estado enseñante (opúsculo).

Los privilegios de la enseñanza religiosa en España, por P. Ruiz Amado. Octubre de 1903, página 177.

En el artículo titulado “La pedagogía monástica”, defiende el internado y combate á Ziegler (Mayo de 1904).

El P. Minteguiaga en el t. III de 1904, analiza los fines del Estado combatiendo la supremacía del poder civil.

El plan de estudios de los jesuitas, por Sarasola, 1905, t. II, página 82. (Comenta el *Ratio Studiorum*). Interesante á consultar.

En el tomo VII, que corresponde al 1903, I, hay un artículo sobre la Iglesia católica y la libertad de enseñanza.

J. M. Solá: Por la libertad de enseñanza. Tomo 16, 1906, III, página 337.

Tomo 18, 1907 II. El Derecho de enseñar, por J. M. Solá, pág. 65.

P. Ruiz Amado. Tomo 19, 1907 III, páginas 277 y 471. La reforma de la enseñanza. Entra de lleno en el problema de la segunda enseñanza con crítica del plan de Gamazo hasta Romanones y García Alix. (Muy interesante por su objeto). (Planes de enseñanza y exámenes).

P. Ruiz Amado. Tomo 22. La enseñanza no es función política, sino social.

En los tomos 26 y 27 estudia el P. Ruiz Amado La Iglesia y la Escuela. Tesis general.

1910 III, Ugarte y Ercila: El problema psico-fisiológico de la enseñanza. Estudia el problema del trabajo y de la fatiga en la enseñanza.

Como obras doctrinales pueden consultarse los Ensayos de Educación del P. Amado y la Pedagogía de Lasalde. (Escolapio).

ERRATAS MÁS IMPORTANTES

Página.	Dice:	Debe decir:
8	alma	alumno
26	y congregacionistas	y no congregacionistas
42	faenas	masas
145	Geología	eclesiástica
145	suplantación	su implantación
145	<i>Oberprimaneck</i>	<i>Oberprimaner</i>
153	temporeros	adscriptos
172	profesores	presidentes
215	Febrero	Setiembre
215	1914	1894