

OBRAS COMPLETAS DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

XVIII

ENSAYOS MENORES
SOBRE EDUCACIÓN
Y ENSEÑANZA

TOMO III

MADRID
1927

LIBRERIA JIMENEZ

Mayor, 66-68

MADRID

OBRAS COMPLETAS
DE
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

XVIII

OBRAS COMPLETAS

DE

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

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

VOLÚMENES PUBLICADOS

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

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A.

Ríos Rosas, 26. — Madrid

R-126008

ENSAYOS MENORES

SOBRE

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

POR

FRANCISCO GINER

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

TOMO III

MADRID

1927



1

AT

151

ES PROPIEDAD

Imprenta de Julio Cosano, Torija, 5. Madrid.

A otro *menor*, más que menor *mínimo*, toca la presentación de este volumen III de «Ensayos menores». Mínimas han de ser necesariamente mis palabras. No ya el intento de crítica, pero aun el de mera explicación o comentario doctrinales serían en nuestro caso imperdonables.

Básteme decir que los trabajos que constituyen este volumen III fueron, como los de los dos anteriores, apareciendo sucesivamente en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* desde sus primeros años. Son notas de información, extractos de artículos, resúmenes de obras, traducciones, todos ellos de carácter pedagógico, en los que puede seguirse paso a paso el desarrollo de la educación y de la enseñanza mundiales durante los últimos cincuenta años. Su conjunto ha llegado a hacer de nuestra vieja y querida Revista la enciclopedia pedagógica más completa, tal vez, que se puede encontrar en lengua castellana.

En estas notas se dibuja la personalidad de don Francisco en uno de sus aspectos más interesantes: el de su universal interés por toda clase de estudios, y, principalmente, por los que a la educación se refieren. Cuando aparecieron las primeras, quizás era D. Francisco el único español que, en cuestiones de enseñanza, sobre todo primaria, se *asomaba* al Extranjero y se ponía en contacto y relación amistosa con los hombres de mayor relieve pedagógico en aquellos tiempos fuera de España.

Para nosotros los *menores*, los discípulos *primarios*,

los entonces *muchachos*, estos «Ensayos» son algo nuestro y gozan de toda nuestra simpatía. Muchos de nosotros hemos *¡colaborado!* con D. Francisco en su confección, claro que... ya sirviéndole de amanuense, entiéndase bien, o ya traduciendo del francés, del inglés, o del alemán los pasajes que él indicaba.

Así es como veo yo a D. Francisco: En las primeras horas de la mañana, en la *Sala* de la Institución; después del desayuno, ante aquella mesita baja, trabajando con nosotros. dictándonos o corrigiendo las traducciones; en aquella sala donde tantas veces fuimos en momentos graves de nuestra vida a abrirle nuestra alma, a darle cuenta de nuestras luchas, de nuestras penas o alegrías, a recibir sus alientos o sus recriminaciones; donde él examinaba nuestra conducta; donde, con su ejemplo, con su cariño, nos enseñaba a ser *limpios* de cuerpo y más aún de alma. Porque si de la obra de la Institución queda algo, si su labor educadora deja huella, habrá que buscarlo siempre en la tonalidad moral de los espíritus. D. Francisco quería que sus *muchachos* fueran no sólo sanos, fuertes, alegres, en modo alguno melancólicos, sino también cultos y reflexivos, pero, sobre todo, sinceros, leales, veraces.

Por esto, los *muchachos*, los *primarios*, no vemos en D. Francisco únicamente al sabio ni al filósofo, al luchador incansable, sino al maestro, cuya vida austera, sana, tanto influyó en nuestra vida. La suya, ejemplar e inmaculada, en la que nosotros éramos un factor esencial, y que teníamos constantemente ante nuestra vista, nos señalaba la ruta que debíamos seguir y cómo.

En las excursiones, en largas temporadas pasadas a su lado, viviendo bajo el mismo techo, haciendo su misma vida, nos enseñaba a ser *hombres* y a ser *maestros*.

Y hoy, «más allá de la mitad del camino de nuestra vida», aun nos alumbra su luz, aun nos parece oír su

voz animadora, la del Maestro, como amorosamente le hemos llamado después que se ha muerto.

Vaya aquí mi agradecimiento a los que me han confiado este honroso encargo, dándome ocasión para que mi pobre nombre aparezca unido al de D. Francisco. Bien saben cuán sincera es mi gratitud, pues no en balde se viven tantos años en una intimidad y un trato tan estrechos, y laborando, cada uno según la medida de sus fuerzas y de su capacidad, por un ideal común, del que tan alto ejemplo nos dejara el Maestro.

A. DO R. Y R.



DISCUSIONES ACTUALES
SOBRE ENSEÑANZA EN INGLATERRA,
SEGÚN EL DR. FITCH

I

En el número 4 de la *Educational Review*, de Nueva York, ha publicado sobre este asunto un interesante artículo el Dr. Fitch, el renombrado inspector, antes de las escuelas primarias y hoy de las Normales en Inglaterra, y autor de importantes trabajos pedagógicos. A su entender, el principal objeto de las discusiones que en su país han tenido lugar en estos últimos meses, tocante a los problemas de la educación, ha sido el del estudio obligatorio del griego, como requisito para obtener grados en Artes (o sea en la que aquí llamaríamos Facultad de Filosofía y Letras), en las Universidades de Oxford y Cambridge. Los directores (*head masters*) de las escuelas nombradas en Inglaterra *Public Schools* (es decir, grandes centros de lo que podría llamarse allí la enseñanza secundaria, que viven con independencia del Estado, a expensas de

sus espléndidas dotaciones privadas y de las retribuciones de los alumnos—a saber: Eton, Harrow, Rugby, etc.—y que preparan a sus alumnos para el ingreso en las Universidades, a los diez y ocho o diez y nueve años, es decir, a la edad en que en España suele salirse de ellas), vienen celebrando hace algún tiempo reuniones anuales o bianuales, donde discuten asuntos de común interés para sus escuelas. Ahora bien, en el último de estos pequeños congresos, verificado en Oxford en diciembre, los profesores ortodoxos y conservadores discutieron una proposición del director de Harrow, míster Welldon, para que se declarase que, «en opinión de la reunión, ganaría la educación mucho, si el griego no se exigiese como estudio obligatorio en las Universidades de Oxford y Cambridge». Después de un animado debate, la proposición sólo fué rechazada por dos votos (31 contra 29), habiéndola tratado después revistas y diarios, y siendo de notar que entre los defensores de Mr. Welldon se encuentran eminentes helenistas. Esta circunstancia, el carácter conservador que caracteriza a los jefes de aquella clase de establecimientos, cuya fama ha sido principalmente adquirida por su superioridad en las letras clásicas, muestran, dice Mr. Fitch, que las nuevas ideas penetran aún en los círculos que más cerrados a ellas parecían, y permiten esperar que la reforma obtendrá mayoría en cualquiera de las próximas conferencias.

La razón alegada por sus partidarios viene a ser en el fondo que la cantidad y calidad del griego exigido hoy como requisito para obtener un grado simple en artes (a distinción de los llamados «honores»), son demasiado inferiores para representar otra cosa que una suma de trabajo casi inútil. Así, por ejemplo, contra el profesor Freeman, el célebre historiador, que considera un mal la preferencia que sus alumnos tienen por leer la historia de la Revolución francesa, v. gr., en vez de Tucídides y Aristóteles, el Dr. Percival, el director de Rugby, de la célebre escuela que ha hecho inolvidable el nombre de Tomas Arnold, y cuyo régimen describe Hughes en su famoso *Tom Brown*, responde que las necesidades de nuestro tiempo no consienten que las lenguas clásicas mantengan la supremacía que tenían en los siglos medios y conservan en las Universidades; Blackie, profesor de griego en la de Edimburgo, va más allá todavía, sosteniendo que ninguna de las citadas lenguas pueden ser hoy prescritas como la condición *sine qua non* de una verdadera educación académica, ni como los únicos instrumentos de disciplina intelectual. Cicerón y César, añade, aprendieron el griego, por ser la lengua viva que en su tiempo sabían todas las personas cultas en Occidente y en Oriente (algo semejante a lo que pasa con el francés hoy día); no por la supuesta gimnástica intelectual que de este modo obtuviesen. Un inglés del siglo XIX, trescientos años

después de Shakespeare, no necesita aprender lenguas muertas para ser un hombre culto. Y, sosteniendo todos los partidarios de esta tendencia que quieren vigorizar los estudios clásicos por medio de un cultivo más profundo que el superficial que hoy obtienen en la segunda enseñanza, prefieren que quede a elección de los alumnos (cuya edad y cultura les permite bien esta opción) la lengua o lenguas extranjeras, muertas o vivas, que deban aprender para los grados, objeto de la controversia. Esta es una aplicación del principio de los «estudios electivos», tan usado en América, y que se ha adoptado también en los últimos grados de ciertas carreras en Oxford y Cambridge.

Para quien siga con el interés que merece esta gravísima crisis de la segunda enseñanza, es fácil advertir cómo con este motivo se afirma una vez más la diferencia entre la situación de los espíritus en Inglaterra y en Francia. A pesar de la abundante literatura—en ocasiones, hasta revolucionaria—que en la República vecina se viene produciendo sobre la reforma de la segunda enseñanza, singularmente desde los memorables trabajos de M. Bréal hasta los de MM. Gréard, Frary, Ferneuil, Maneuvrier, Bigot, Pigeonneau, Compayré, etc., es difícil esperar que, si se reuniese a los provisosores de los Liceos franceses para decidir si las lenguas clásicas deberían o no continuar formando parte del plan obligatorio de la segunda enseñanza, la con-

testación negativa estuviese tan cerca de prevalecer como en Inglaterra. Bien lo probó el Congreso de enseñanza secundaria y superior de 1889, donde por milagro se puso en duda la superioridad de la educación clásica, y aun así con la timidez que, *propter captationem benevolentiae*, enturbiaba la vista, por lo demás tan clara, de M. Herzen. Y poco antes, dos de los más ilustres personajes entre los que han intervenido en las profundas reformas pedagógicas de Francia, afirmaban, con motivo de las ideas de la *Institución Libre de Enseñanza* (1), a la sazón discutidas por los periódicos franceses, que eliminar las lenguas clásicas de la segunda enseñanza equivaldría a suprimir su estudio; cuando precisamente es lo contrario. Lo cual depende de que allí, más todavía que en Alemania, se considera a la segunda enseñanza realista, especial o moderna, que de todos estos modos se la llama (o sea la que sustituye a las lenguas clásicas por las vivas y aumenta el estudio de las Literaturas y la Historia modernas y las Ciencias Naturales), como una hermana menor, y aun bastarda, de la antigua, reservada para los espíritus más delicados y selectos, que pretenden adquirir la única cultura verdaderamente ideal y no

(1) Sabido es que la *Institución Libre de Enseñanza* sólo mantiene el latín en sus estudios secundarios por la exigencia oficial para el grado de bachiller; exigencia que, por lo demás, es notorio no impide que sea difícil hallar un doctor en Filosofía y Letras capaz de traducir una fábula de Fedro sin diccionario.

ble; mientras que la otra es sólo buena para la gran masa del vulgo, harto incapaz de tales exigencias. Así se repite que, sin aquella aristocrática enseñanza, tendríamos «naciones de contra maestros». No es de extrañar, si en el mencionado Congreso del 89 se negó con calor el título de humanidades «clásicas» a las que no comprendiesen el estudio obligatorio de las lenguas muertas.

II

El otro importante asunto de controversia que el Dr. Fitch señala en su país continúa siendo lo referente a la enseñanza primaria. El Departamento de Educación, que, como es sabido, constituye allí la administración superior de la Instrucción pública, acaba de introducir una reforma en la preparación de los maestros. En Inglaterra, todo maestro que se halla al frente de una escuela primaria (llamadas allí elementales), subvencionada con los fondos que a este fin vota el Parlamento, necesita un certificado de aptitud, expedido, previo examen, por las autoridades del Departamento: sea que los candidatos procedan de las escuelas Normales (*Training Colleges*), sea que hayan servido satisfactoriamente dos años como auxiliares en una escuela. Ahora bien, el nuevo plan (*Syllabus of studies*) divide el examen en dos partes. La primera, propiamente profesional, abraza la dirección de la clase; la historia, el arte y la teoría de la educación;

la lectura y la elocución; los ejercicios prácticos en las escuelas. El Departamento la conserva en sus manos. La parte segunda, o de cultura general, que abraza la Historia, las Matemáticas, las Ciencias naturales, la Literatura y el Lenguaje, sólo se exigirá desde ahora a los aspirantes que no hayan sido examinados de ella en una Universidad reconocida. La importancia de esta reforma para levantar el nivel de los maestros es fácil de apreciar en todas partes; pero en Inglaterra presenta, además, un especial interés, por lo siguiente.

Sabido es que, en muchas de las grandes ciudades inglesas, han sido fundados en los últimos tiempos varios centros de educación superior, distintos del tipo de las antiguas Universidades clásicas del país: v. gr., los Colegios de Manchester, Leeds y Liverpool, entre cuyos profesores figuran nombres de los más ilustres en la ciencia británica, la *Victoria University* ha sido autorizada ya para conferir grados. Casi todos estos centros se proponen fundar en su seno una sección Normal para la educación de los maestros. Esta educación consta de dos partes: una de carácter general, que recibirán los aspirantes al magisterio en las mismas clases y en común con los demás alumnos universitarios; otra puramente pedagógica, confiada a un profesor especial, que dirigirá los estudios profesionales de aquéllos, así como sus ejercicios en la práctica escolar. La nueva disposición del Departamento, ya

citada, favorece este arreglo. Y como las Normales de Inglaterra no vienen a dar cada año sino la mitad de los maestros que necesita el rápido incremento de las escuelas, teniendo que suplir la otra mitad con auxiliares (*assistants*) que, si bien tienen que sufrir los mismos exámenes, han recibido una educación mucho más deficiente; y como, por otra parte, la cooperación de las Universidades a la obra de esta educación tiene por fuerza que ensanchar y elevar el espíritu del magisterio, todos esperan que la reforma tendrá un éxito cumplido.

Alguna modificación se ha introducido también en el *Code*, o sea en las instrucciones y reglamentos que bajo este nombre dicta cada año para las escuelas primarias el Departamento de Educación. La subvención del Parlamento (*Parliamentary grant*) a las escuelas públicas, o más bien a los administradores (*managers*) de cada escuela, es siempre proporcional a los resultados que ofrecen sus exámenes ante la inspección del Gobierno: sistema denominado *payment by results* y al cual sigue aferrado todavía el Departamento, a pesar de los malos frutos que le atribuye una gran parte de la opinión, y acaso el mismo Dr. Fitch, que, sin embargo, tanto ha cooperado con su inteligencia, su celo y su actividad extraordinaria a la nueva organización que desde la ley Forster (1870) viene rigiendo en la primera enseñanza de su país. El nuevo Código modifica en algo aquel sistema, haciendo

más elástico, como dice Mr. Fitch, el método para determinar los resultados del examen. La lectura, la escritura y la aritmética, o, como allí se dice vulgarmente, «las tres RR», pierden ahora su anterior importancia para computar la subvención; la apreciación de los exámenes por el inspector será más cualitativa que cuantitativa; el maestro tendrá mayor libertad; y el inspector, según las frases contenidas en las instrucciones, «deberá tender a ser considerado, no tan sólo como juez y crítico, sino como auxiliar y consejero».

Tal es en sustancia el juicio de Mr. Fitch sobre las presentes discusiones pedagógicas en su patria.

(1891)



REVISTA EXTRANJERA

PRUSIA

I

El Dr. Langhelm parece ser el autor de un libro algo extraño, publicado anónimo y que lleva por título *Rembrandt como educador* (1). Este libro, no tanto por su asunto como por la intención y apreciaciones de actualidad, ha logrado en pocos meses cincuenta ediciones.

La tesis desenvuelta en sus 329 páginas es la decadencia intelectual de Alemania, su esterilidad en cuanto a originalidad, lo mismo en la ciencia que en la literatura estética, en la filosofía como en la arquitectura y la música. El especialismo, subdividido hasta lo infinito, la ausencia de ideas generales, la absorción en el pormenor empírico, que, como dice un crítico de este libro (2), produce «una miopía in-

(1) *Rembrandt als Erzieher*.—Leipzig, 1891.

(2) A. Barine: *Le Bilan intellectuel de l'Allemagne*.—*Revue politique et littéraire* de 7 de febrero último. Véase también su artículo *Des méthodes allemandes dans l'enseignement*, en la misma revista, 12 de julio de 1889.

telectual análoga a la miopía fisiológica de las escuelas», son, a los ojos del pesimista patriotismo del Dr. Langhelm, la característica de la ciencia contemporánea alemana. La ciencia de los diez últimos años—dice—posee ya muchos más materiales que pensamiento para aprovecharlos; tiene la crítica inferior y negativa, que separa lo verdadero de lo falso; pero no la superior, positiva y organizadora, que distingue entre lo esencial y lo insignificante.

Piensa el autor que la principal causa de esta decadencia estriba en el actual espíritu del profesorado alemán, completamente absorbido en los hechos, olvidando las ideas y falto de un sentido general de la vida y del mundo. «La Universidad alemana—dice—es una de esas cosas que, andando el tiempo, llegan a ser exactamente lo contrario de lo que eran al principio; y más bien puede llamarse especialidad, porque está compuesta de especialistas... cien especialidades yuxtapuestas distan mucho de ser una Universidad». Y en otro lugar: «la educación alemana actual es una especie de degollación de los inocentes...; a la era del *profesor*, tiene ahora que suceder la era del *hombre*».

Probablemente, las tintas del cuadro están bastante recargadas. La división y hostilidad que hacia la mitad de este siglo animaba a las Ciencias particulares contra la Filosofía (y no sólo a las naturales, sino a la Historia, la Lingüística, la Economía, el Derecho, etc.), era una especie de expresión

subjetiva de la necesidad con que, en la historia del pensamiento, sigue forzosamente siempre a todo período especulativo, sintético, de organización sistemática, un movimiento en sentido opuesto hacia la investigación del pormenor—que a su vez había precedido a aquél—y engendra un especialismo más o menos atomístico. Pero la riqueza de datos y pormenores viene hace tiempo suscitando en los científicos una tendencia a la concepción general de cada una de las esferas particulares y de todas en relación, que los aproxima, no ya a la Filosofía, sino a la Metafísica misma: cosa inconcebible hace veinte años, en que todo especialista miraba como juegos pueriles los problemas filosóficos y de carácter general; cuanto más, toda tentativa para representarse la unidad del mundo y su principio, por modesta que fuese. Darwin y Hegel se han encontrado; y la teoría de la evolución tiene en Spencer audacias que, tiempos atrás, habrían sido objeto de profundo desdén entre los que podríamos llamar sus correligionarios. En cuanto a Alemania, los nombres de Wundt, Lotze, Lange, Schäffle y tantos otros especialistas que, desde la esfera de su objeto particular, no temen intentar una explicación del organismo general de las cosas, bastan para poner en duda que, a lo menos en las regiones superiores de la ciencia, deba tenerse por exacta la afirmación de Langhelfm. En los espíritus superiores, hay un renacimiento de la filosofía, cada vez más enérgico. Lo

que sí es cierto es que la gran masa sigue en mucha parte aún la velocidad adquirida del antiguo y estrecho especialismo. Además, no hay para qué lamentar que no se haya secado la vena de la investigación especial: sería vano empeño darla por terminada.

El militarismo prusiano y la supremacía de Berlín (que es para el autor «una ciudad americana») son, con el profesorado, los tres principales causantes de la situación actual. Todas ellas conspiran para comprometer la originalidad de Alemania, el pueblo individualista por excelencia, en opinión de Langhelm, y por lo mismo, destinado a ser «la aristocracia del mundo».

El renacimiento intelectual y político de la patria germánica debe, pues, significar el enérgico regreso a ese individualismo nativo. El representante de este individualismo, es, a los ojos del autor, Rembrandt, por más que, según un crítico le ha hecho notar, no es alemán, sino holandés: y estos pueblos se diferencian bastante.

II

Si la observación anterior es una de las infinitas señales de la oposición de Alemania hacia Prusia, el Sr. Kirchner, en una de sus interesantes correspondencias pedagógicas a la *Educational Review*, pasa revista a los progresos y actual estado de la educación en el último pueblo.

Sabido es el rango de la educación popular en Prusia, por más que el atraso en sus provincias orientales haga que el promedio de sus analfabetos sea todavía superior al de otros Estados germánicos. En 1884, este promedio, que era de 1,97 por 100, sólo llegaba en Baviera a 0,47. La enseñanza primaria prusiana es obligatoria de los seis a los catorce años, y el Estado y los Municipios vienen consagrando en los últimos tiempos tal esfuerzo a la difusión de esa enseñanza, que en ocho años se han creado 10.000 plazas de maestros y aumentado los sueldos de esta clase hasta alcanzar el término medio de unas 1.200 pesetas en las escuelas rurales (954 marcos), y de unas 1.800 en las urbanas (1.430 marcos): sueldos que con razón halla el Sr. Kirchner aún insuficientes, como halla excesiva, con más razón, si cabe todavía, la diferencia de sueldo entre ambas clases de escuelas. Más pudo decir: que, de haberla, lo natural sería establecerla en favor de los maestros rurales. Si un pueblo cuenta con pocos buenos maestros, al campo es adonde debe enviarlos, compensándoles de algún modo las privaciones que una residencia rural pueda traer consigo: ya que, en las ciudades, el superior nivel de la cultura y la facilidad que encuentra la fundación de escuelas privadas, incluso gratuitas, harían menos sensible la inferioridad del maestro, que allí donde constituye casi la única fuerza educadora y civilizadora.

Así y todo, Prusia, con una población de 27 mi-

llones de habitantes, gasta en sus escuelas primarias 127.500.000 pesetas al año; España gasta 25 (¡salvo que no paga de ellos sino parte!); 160 Normales preparan al magisterio de uno y otro sexo. Las maestras reciben una educación muy deficiente, tanto en su cultura general como desde el punto de vista pedagógico. Los maestros estudian diversas secciones especiales; mientras que ellas cursan todas las enseñanzas de la escuela durante dos o tres años, con métodos más imperfectos y atendiendo menos a su vigor intelectual y corporal. Así, una de las cuestiones que hoy preocupan más en Prusia es la de levantar las Normales de maestras al rango que tienen las del otro sexo, adoptando también el principio de la especialidad y creando un grado superior con mayor número de estudios. Erraría grandemente quien en esta inferioridad de las Normales femeninas en Prusia, creyese hallar motivo de regocijo, o consuelo al menos —bien necio a la verdad— para el miserable estado que entre nosotros tiene. Si se exceptúa la Escuela Normal Central, cuyo desarrollo, sin embargo, impiden lo heterogéneo del personal, excesivo, por otra parte, y las reformas que a tontas y a locas han sido introducidas últimamente en ella; y dejando a un lado excepciones cortísimas, puede asegurarse que las maestras salen de nuestras Normales con una preparación sumamente inferior a la que debieran tener para ingresar y a la que reciben las niñas en cualquiera escuela

primaria de un país civilizado. No es esto decir que sea muy superior la condición de las Normales de maestros.

En general, la educación *superior* del sexo femenino es quizá en Prusia inferior a la que recibe en Inglaterra y en los Estados Unidos; pero tiene un nivel mucho más alto que el de nuestra segunda enseñanza. El plan de estudios del Liceo Victoria, de Berlín, comprende, desde la historia del arte a la de la filosofía contemporánea, desde la lengua y la literatura griega a las matemáticas, las literaturas modernas, la geología, la historia, la botánica, etcétera; todo siguiendo los métodos actuales y enseñado por un personal mixto, del cual forman parte algunos eminentes profesores de la Universidad: Curtius, Gneist, Kirchhoff, Lazarus pertenecen al Comité directivo (*Kuratorium*); y no es menos importante la *Lette-Verein*, dirigida a la vez a la educación superior de la mujer y a su preparación industrial para muchas profesiones. Ambas recuerdan las escuelas de nuestra *Asociación para la enseñanza de la mujer*, en su idea y en sus altos y generosos fines. Pero aunque el nivel de las instituciones consagradas a la enseñanza femenina en Prusia sea incomparablemente superior a cuanto nosotros hacemos, el Sr. Kirchner afirma—y acaso aplaude—que «el objeto principal de esas instituciones sea desenvolver el encanto femenino y las maneras corteses». Consiste, sin duda, esto en el

concepto que de la mujer, sus aptitudes, su participación en la vida y su educación se forman los distintos pueblos. Un famoso periódico satírico inglés, el *Punch*, representaba, no ha mucho, estos distintos conceptos en una de sus caricaturas: la mujer francesa lleva la contabilidad industrial de su marido; la inglesa juega con él al *lawn tennis*, para conservar y aumentar el vigor de la raza presente y futura; la norteamericana comparte con él la vida entera, desde la más elevada región intelectual, religiosa, política; la alemana le sirve de criada.—Si así fuese, se explica que todavía la «gracia» represente un momento ideal en la educación de este último tipo. Por fortuna, las instituciones antes mencionadas, la *Academia de Humboldt* (para la educación superior de los dos sexos en común) y otros centros no permiten asentir sin reservas a la caricatura del *Punch*, ni a la apreciación del Sr. Kirchner.

Lo que sí es cierto es que acaso estos elementos de lo que podría llamarse la estética pasional y de salón—tan fácilmente propensa a declinar en coquetería y aun en sensualidad, manteniendo así a la mujer en un rango inferior, ornamental y depresivo—han sido tal vez más descuidadas en Alemania que en otras naciones, durante mucho tiempo, dando pretexto a cierta fama de sencillez casera, trivial y burda, con que se ha querido deprimir a veces a la mujer alemana. En cuanto a la france-

sa, nadie dirá otro tanto. Si el tipo de la «suprema distinción» puede no ser entre ellas tan general como en Inglaterra (y dejando aparte la cooperación con que ayuda a su marido en sus negocios y se pone con frecuencia en aptitud de dirigirlos por sí misma en caso necesario), el refinamiento y poesía de su educación tiende siempre a la «gracia»; la literatura, la música, el dibujo, el arte de hablar con viveza e ingenio en dos o tres lenguas, y una tintura general de historia y geografía, con otra mucho más diluida de ciencias naturales, forman hoy todavía el ideal que para sus mujeres y sus hijas ambicionan la mayoría de los franceses. La chispeante crítica de Molière contra *Les femmes savantes* corre todavía de boca en boca; sólo que no siempre es tan chispeante. El *Je consens qu'une femme ait des clartés de tout* pasa por el eterno apotegma de la filosofía civil, vagabunda y casera, incluso para las más de las mujeres mismas, las cuales no es difícil protesten contra la pretensión de los que quieren empujarlas por más anchos y, en sentir común, peligrosísimos caminos. Ya quisiéramos, sin embargo, nosotros llegar, ni con mucho, en largo tiempo a semejante grado de cultura.

III

Para el autor del artículo que analizamos, la más importante parte de la organización escolar alemana es la de las escuelas secundarias. Para

comprender bien sus observaciones, conviene tener presente, en sus líneas generales al menos, los grados tan complejos y subdivididos de la segunda enseñanza en Prusia (1). Antes de ella, en la base de la educación nacional, hállanse la escuela de párvulos, que principalmente es fröbeliana (*Kindergarten*), y la escuela primaria popular (*Volkschule*), que dura ocho años. En lugar de ésta, el alumno que ha de ingresar en la segunda enseñanza puede seguir un curso de tres años, que generalmente se hace en una escuela preparatoria (*Vorschule*), aneja, por lo común, a un centro secundario. A los nueve años de edad, próximamente, se comienza la segunda enseñanza, entrando en uno de los siguientes Centros: 1.º, establecimientos cuyos estudios duran nueve cursos (*höhere Schulen*), a saber: gimnasios clásicos (con latín y griego); gimnasios realistas (*Realgymnasia*, con latín sólo); escuelas realistas superiores (*höhere Realschulen*, sin latín); 2.º, establecimientos de menor categoría, por decirlo así, cuyo plan exige unos siete años, o sea: progimnasios clásicos y realistas, escuelas burguesas superiores (*h. Bürgerschulen*) y escuelas realistas. Y no se agota acaso con esto la jerarquía.

Ahora bien, en este orden, la crisis es tan viva

(1) Véase F. Adolpho Coelho, *As questões d'ensino secundario na Prussia* (*Rev. de Educação e Ensino*, de Lisboa, febrero, 1891).

como en todas partes, y los tanteos comienzan a sucederse, en especial desde las famosas palabras del Emperador, al abrir la Asamblea escolar del 4 de diciembre último, «y cuyo interés, dice el autor, dejó a un lado hasta el mismo descubrimiento de Koch». Sabido es que esta crisis versa principalmente sobre el carácter que ha de tener la segunda enseñanza. ¿Ha de servir a la cultura general humana, de modo análogo a la primaria, y repitiendo, por tanto, con mayor amplitud e intensidad el programa de la escuela, de la cual ha de constituir como un grado superior de desarrollo (sistema que podría llamarse anglo-americano)? ¿Ha de ir exclusivamente encaminada a la educación especial de ciertas clases sociales tan sólo (las clases medias, *Pédication de la bourgeoisie*, de M. Maneuvrier, y en general, de la mayor parte de los pedagogos y publicistas franceses), y en tal supuesto, seguir como hasta aquí en Europa, en íntima conexión con la enseñanza universitaria? ¿Ha de constituir, tomando otra orientación más especial aún, una preparación para la Universidad y las diversas escuelas superiores? ¿Ha de ser unitaria, total, enciclopédica, con el límite y discreción que las circunstancias de tiempo y lugar pidan? Y, en este caso, ¿ha de ser clásica, o realista; o, por el contrario, ha de ser doble, una realista y otra clásica, como en Alemania e Inglaterra, o triple, como en Francia, o unitaria y especial a la vez, como pide

M. Herzen, y ha sido realizado hasta cierto punto a veces?

La principal de todas estas divergencias, o, más bien que la principal, la que más llama la atención, es la de la enseñanza clásica y la realista: la primera, fundada en el griego y el latín, en las llamadas matemáticas elementales, con algo de geografía e historia (especialmente la llamada antigua), así como de filosofía «ortodoxa», y algo menos aún de ciencias de la naturaleza; la segunda, sobre las lenguas, literaturas e historias modernas, las ciencias naturales y aun sociales y hasta alguna de sus aplicaciones a la industria. En Alemania, el gimnasio representa la primera de estas dos tendencias; en Francia, los liceos; en Inglaterra, las grandes escuelas públicas — *Great Public Schools* — de Eton, Harrow, etc. La *Realschule* — *Realgymnasium*, cuando alcanza un superior rango y amplitud — en la primera de aquellas naciones; el antiguo *enseignement secondaire spécial*, hoy *moderne*, en la República vecina, y las *Modern side* y *Middle class Schools*, en la Gran Bretaña, forman principalmente el otro grupo, cuya situación de inferioridad, cada día menor, sin embargo, se ha indicado recientemente en otro lugar (1).

Resumamos ahora la exposición del Sr. Kirchner sobre el estado del problema en Prusia.

(1) *Discusiones actuales sobre enseñanza en Inglaterra*; es el primer trabajo de este tomo.

Es bien sabido que, hasta 1706, en que se fundó la primera *Realschule*, por Semler, no había en Prusia más enseñanza secundaria que la clásica. Hasta cuarenta años después no se fundaron otras, y poco a poco fué en auge el movimiento, abriéndose primero las Escuelas reales superiores (*Ober Realschulen*) y los *Realgymnasia*, de que ya se ha hablado, y que desde 1882, en que recibieron este nombre, han crecido en importancia hasta rivalizar con el gimnasio clásico. Un gran criminalista, ministro de Instrucción pública en Prusia, hace treinta años, Von Bethmann Hollweg, ya decía que la *Realschule* llamaría a las puertas de la Universidad y no habría más remedio que abrírseles. En 1870 y 71, se comenzó, en efecto, a admitir a sus alumnos en la Facultad de Filosofía, que, como es sabido, comprende en Alemania a la vez las nuestras de Filosofía y Letras y de Ciencias (calcadas sobre la división francesa). La lucha entre clásicos y realistas ha sido más viva con motivo de cada una de estas concesiones. El último suceso de importancia es bien conocido: fué la Asamblea promovida por el Emperador, y de la cual ya se ha hablado.

La lengua alemana va a formar en adelante el centro de toda la educación. El latín y el francés estropean a ésta en el uso corriente, así como la proverbial aplicación de los alemanes a las lenguas extranjeras. Una educación verdaderamente nacional debe nutrirse de esta fuente, completar la edu-

cación histórica, geográfica y filosófica y despertar el entusiasmo por la tierra, el arte y la poesía de la patria. El Sr. Kirchner dice, sobre este punto—y con razón—que es muy común error el de exagerar el influjo de la escuela sobre el desarrollo de sus discípulos; primero, porque ven y oyen tantas cosas fuera de la escuela, que ésta no basta a determinar su carácter y sentido de la vida; segundo, porque el individuo trae este carácter consigo al mundo y no puede, en la escuela, transformarse de raíz, sino sólo ennoblecerse; tercero, porque nadie muestra casi nunca su valor real, sino después de salir de la escuela, cuyo más perezoso alumno deja de serlo muchas veces cuando entra en su profesión; cuarto, porque cada vez que cambia la dirección y el espíritu de la enseñanza que recibe el alumno, v. gr., en historia, cambiaría radicalmente el tono de la educación. El axioma de que sólo la escuela sea responsable de la educación del carácter es, pues, falso.

Sin embargo, en estas afirmaciones no hay toda la precisión necesaria. No es exacto que el carácter sea tan exclusivamente hereditario e innato, que pierda el individuo repentinamente al nacer la plasticidad con que su primitivo germen había venido sometiéndose hasta entonces al concurso de otros factores, si bien mediante la madre. Pero, además, si es cierto que la escuela no es un factor único en la educación (basta pensar en la enorme

cifra de niños que no pasan por ella), es uno de ellos, y su responsabilidad, a causa de su influjo, oscila entre límites muy diversos y puede llegar a ser sumamente grande. Compárese la acción de un personal selecto, de vocación y aptitud eminentes, sobre un niño de muy pocos años, en un internado, separado de una familia cuya inferioridad instintivamente siente ese niño, con el influjo que un profesor vulgar de la Universidad puede ejercer sobre sus alumnos, sometidos por su edad, género de vida, amistades, lecturas y demás condiciones a un sistema de fuerzas casi universal, que dispone además de la mayor parte del día, del que sólo alguna que otra hora pertenece a dicho profesor. La edad, la condición de la familia, el modo de vida y tantas otras circunstancias, sin contar las propias de la individualidad del educando, determinan todo un mundo de infinitos matices. La experiencia enseña que la acción general de la sociedad toda sobre el discípulo de una escuela es al principio mínima, a la vez que máxima la de esa escuela; crece con la edad de aquél, mientras va menguando la segunda; se equilibra con ésta, poco más o menos, después de la pubertad; y va predominando más y más, hasta llegar a un cierto punto, en el cual, formada la individualidad en lo que podríamos llamar sus rasgos definitivos, puede, sin embargo, la acción del maestro adquirir una intensidad tan enérgica como casi en los primeros días, sólo que con muy otro ca-

rácter: el de una acción libremente consentida y refundida en el gobierno racional de nosotros mismos, cuya plenitud comenzamos a poseer hacia los límites de la mayor edad.

Mediante toda esta combinación entre ambas fuerzas, la de la escuela y la de la sociedad, se va formando y desenvolviendo el carácter, sentido, aptitud, hábitos del niño y del joven. Téngase en cuenta que esta relación normal entre ambas fuerzas se ve con mayor o menor frecuencia perturbada en todos los individuos, por crisis que alteran su proporción usual en cada época. Por ejemplo, para los muchachos que pasan a la Universidad desde un internado, o desde un colegio, o de una escuela donde se hace cierta vida en común, y más todavía si esto coincide con una pubertad acentuada, suelen entregarse durante algún tiempo más o menos largo a lo que podría llamarse el despotismo de la vida social, huyendo de toda dirección individual. La razón de este fenómeno estriba en que la vida universitaria presenta para el joven una apariencia más libre, como quiera que no va gobernada por una autoridad individual exterior, cual era el maestro; la ausencia de esta regla visible disfraza a sus ojos la servidumbre en que suele, a la sazón, caer respecto del medio social, representado, sobre todo, por iguales suyos, cuyo influjo para con él es recíproco y carece de todo signo externo y material de superioridad indeclinable.

IV

Otro asunto que preocupa al autor del artículo, y que es sabido preocupa también a muchísimos pedagogos y estadistas alemanes, y al mismo Emperador, que no ha dejado un momento de acentuar esta nota, es el del patriotismo en la educación. Mentira parece que el autor se crea en el caso de insistir sobre que el verdadero patriotismo no consiste «en aprobar toda medida de cualquiera a quien la fortuna lleva a la cúspide del poder». Semejante aprobación incondicional no se ha llamado, en efecto, nunca patriotismo, sino servilismo. Tampoco hace bien en asentar que los franceses «desprecian y aborrecen todo lo que no es francés». Sin duda, en Francia hay mucho chauvinismo; pero sería muy difícil hallar una balanza exacta para apreciar si es mayor o menor que el de los alemanes. Lo mismo podría decirse de los ingleses, los norteamericanos y aun de aquellos pueblos, como el español, cuya situación actual no da, sin embargo, gran motivo para semejantes sentimientos. Son éstos muy comunes aún en todas partes y propios de un grado inferior de cultura moral y una estrechez de horizonte intelectual que abundan en las masas de todos los pueblos. Pero una nación que, después de sus terribles desastres de 1870, ha puesto tan singular empeño en asimilarse todo cuanto ha podido servirle de sus victoriosos adversarios, por ejemplo, en enseñanza,

sin reparar en la procedencia, y no ya en cuestiones de pormenor, sino en la orientación general de sus instituciones pedagógicas, no es, ciertamente, acreedora a una censura de esta índole, que de nadie podía esperarse menos que de un alemán. Para éste, sin embargo, el genio de su patria es esencialmente cosmopolita y sabe asimilarse todo cuanto se produce más allá de sus fronteras; pero con el cosmopolitismo pasa lo que con el chauvinismo (sólo que, al revés de éste, es una buena cualidad): que se le puede hallar en todas partes. Ya se van desvaneciendo los mitos de las originalidades autóctonas. Si se suprime a Egipto y a Asiria, el arte griego será cualquiera otra cosa, menos el arte griego; y la potente individualidad del pueblo inglés no es posible decidir cómo se habría formado sin la infusión de los normandos.

¿Cómo debe infiltrarse el verdadero patriotismo en la educación? Los festivales escolares y otras solemnidades por el estilo (de tan ridícula manera copiadas entre nosotros poco ha) no parecen grande escuela de patriotismo ciertamente; y en cuanto a la acción que pueden ejercer sobre sus discípulos los maestros que se han batido en la guerra franco-alemana, al contarles «entusiastamente» sus proezas, puede, sin duda, ser eficaz, como el Sr. Kirchner piensa; pero precisamente para despertar aquellos sentimientos que tan mal le parecen en nuestros vecinos.

Verdad es que, para el Sr. Kirchner, el patriotismo, como la religión, tiene su esfera propia en la familia. Con razón dice que si ésta no despierta el sentimiento religioso, la escuela puede hacer poco; y añade que, aun en la familia y la Iglesia, deben huir de las ceremonias, himnos y prácticas exteriores, que suelen tener un resultado contraproducente.

¡Qué diría el autor, cuando esa enseñanza confesional, que acertadamente cree impropia de la escuela, en vez de ser una edificación de las almas, se reduce a la mecánica recitación por el niño de un catecismo aprendido de memoria, redactado muchas veces en términos que exceden de su comprensión y que casi nunca se le explica! Frecuente es afirmar que, una vez apartada la enseñanza religiosa de la escuela, queda en ésta sin base toda educación moral, que en vano se intentará buscar por ningún otro camino. Y si, para sustituir a un catecismo confesional, enseñado y «aprendido» de ese modo, no se encontrase cosa mejor que otro catecismo anti-confesional, «ateo», o puramente «laico» —en el sentido militante y hostil que suele tomar esta palabra —decorado de la propia manera, no se habría ganado, en verdad, mucho. No es de la letra muerta de un credo más o menos civil de donde puede esperarse la educación moral del hombre, ni como hombre en general, ni como ciudadano. Pero llamar al catecismo confesional en la es-

cuela primaria (según ha pocos días estampaba un respetable periódico extranjero) «el elemento moral y educador de la instrucción, la ciencia completa y muy suficiente para el gobierno de la vida», sin la cual el niño «no posee siquiera las nociones necesarias para la práctica de las virtudes naturales», «tiene más de bárbaro que de civilizado, entra en la vida sin idea del bien ni del deber y se conducirá en ella al azar sin más guía que el interés», constituyendo el aumento del número de estos niños «un peligro público para la sociedad», cosa es que revela un desenfado impropio de personas formales. Se conoce, sin embargo, que alguna vacilación ha debido insinuarse en la conciencia del escritor, cuando, al decir que «la escuela primaria daba en otro tiempo la verdadera filosofía», tiene buen cuidado de añadir: «sobre todo, con el complemento del catecismo, que recibía de una manera más especial y más autorizada en la iglesia».

V

Pasando a otras cuestiones más estrictamente pedagógicas, afirma el autor que los métodos de enseñanza «deben ser corregidos de modo que la disminución de las horas de clase que todo el mundo pide—menos en Inglaterra, a cuyo tipo tendrá que aproximarse más el continente—no aumente las horas de estudio en la casa y que el trabajo principal debe hacerse, más bien que en ésta, en las escue-

las». Para ello, pide juntamente una preparación pedagógica y una situación exterior del maestro, mejores que las de hoy día. Según la reforma de 1890, en Prusia, un profesor de segunda enseñanza, después de estudiar cuatro años en la Universidad, y entre ellos en una sección pedagógica, tiene que prepararse durante uno o dos más para los exámenes del Gobierno, cuyo nivel se ha «levantado», si vale la palabra tratando de exámenes. Si se le aprueba, el Comité escolar de su provincia le señala una institución donde debe hacer su primer año de práctica, asistiendo a las lecciones dadas por los demás maestros, y dando él mismo algunas hacia fines de curso, bajo la inspección de uno de los profesores. Si al final de este año no obtiene un certificado favorable, puede ser excluido de la profesión del magisterio; si se le considera apto, trabaja un segundo año, de manera más activa, redactando Memorias y dando lecciones; y entonces entra en otra institución, donde hay seminario pedagógico. Al fin de este año, si los resultados son satisfactorios, puede ser nombrado maestro auxiliar durante un período bastante largo, en que no se le paga, sino por las pocas lecciones que tiene encargadas. Usualmente, hasta la edad de treinta años y más, no tiene un puesto de maestro, cuyo sueldo oscila entre 2.400 y 3.000 marcos, sueldo que puede crecer hasta un máximo de 5 a 6.000 (según la población), al cual llegan pocos. El autor desea que

el profesor de un gimnasio obtenga el mismo sueldo y rango que un juez y un aumento gradual más rápido. Esta parece ser, no sin razón, una de las preocupaciones actuales en Prusia.

Desde 1832, en que el Dr. Lorinzer, quizá por vez primera, llamó la atención sobre el recargo de trabajo de los alumnos, vienen los padres, los profesores y los médicos reclamando en el mismo sentido. De los dos tipos de profesores, los generales o de clase (*ordinarii*) y los especiales, o que tienen a su cargo una rama particular de estudio, estos últimos han aumentado con detrimento de la sobriedad y límite en el trabajo de los discípulos, desde que los profesores no son ahora examinados como antes, por grupos. Cada cual pretende desenvolver más y más su especialidad, con unos pormenores y una erudición que les faciliten en su día el ingreso en la Universidad, con que todos sueñan, y no cuidan para nada de las necesidades de sus alumnos, a quienes cada uno de ellos empuja como si no tuviesen que hacer sino estudiar aquella enseñanza. Mas para que el influjo del profesor de clase, con la correspondiente subordinación de los especiales, ponga término a esta carga, piensa el autor que hay que disminuir las exigencias del examen de madurez (*Reifeprüfung*), equivalente a nuestro bachillerato—aunque inmensamente superior, puesto que la duración de la segunda enseñanza es allí casi doble que entre nosotros—. Los directores y profesores

tienen constantemente que pensar en el examen, trabajar para él, atiborrar a los muchachos y oprimir sus cerebros. Se discute por esto si hasta ese examen deberá ser por completo suprimido: en lo cual, por cierto, nada se perdería. Téngase en cuenta que hasta 1834 no existió nunca, sin que nadie pueda decir que desde entonces tenga Prusia mejores estudiantes. Y el autor piensa que, así como en todas las clases (años, que diríamos nosotros) no hay exámenes, sino que el director y los profesores, en vista del trabajo de cada alumno durante todo el curso (y no de las pruebas mecánicas, absurdas y funestas, cuyo máximo pertenece a la enseñanza española), deciden de la aptitud de cada alumno, así también en el porvenir acontecerá con el examen final de hoy día, a saber: que durará todo el año. Bueno sería que tuviesen en cuenta estas corrientes los gobernantes españoles que no ha mucho han restablecido los exámenes anuales en aquellos centros como la Escuela Normal de Maestras, donde había acabado con ellos un fugaz relámpago de buen sentido.

El autor piensa, además, y acertadamente también, que la higiene escolar, en que todo profesor debiera ser educado — y no sólo en verdad, añadiremos, los de primera y segunda enseñanza, sino todos, incluso los universitarios —, debe dar la norma de las condiciones necesarias para el desarrollo intelectual y físico del alumno. Recomienda el aumen-

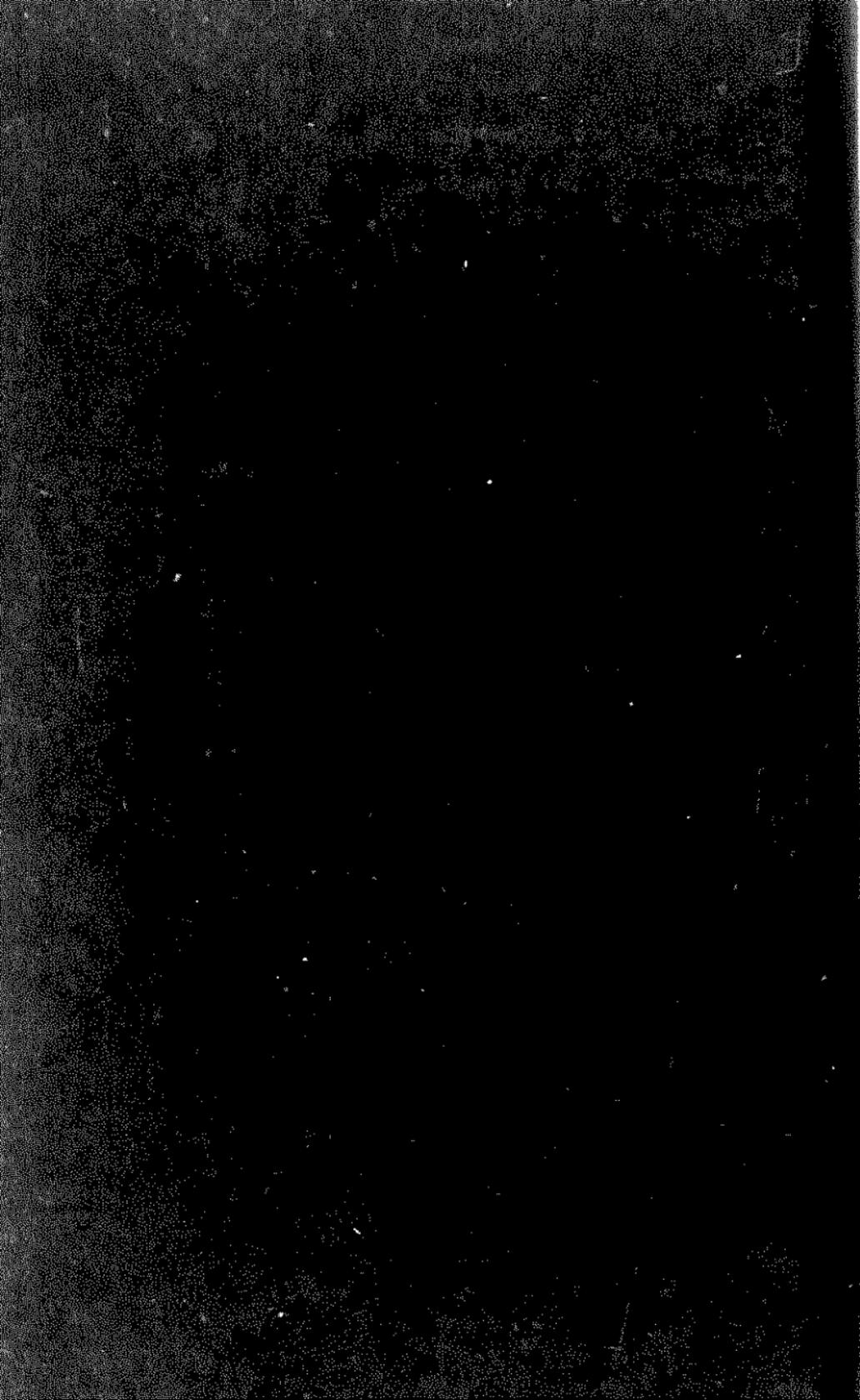
to de lecciones de gimnasia, alternando con las demás; esgrima, paseos, excursiones, natación y patinación (ocho horas semanales, al menos, para los varios ejercicios físicos); la enseñanza del cuidado y fortalecimiento del cuerpo y el nombramiento de médicos escolares. Por otra parte, pide la reducción del número de horas de escuela y estudio, de suerte que el alumno de las clases más elementales tenga a lo sumo treinta, y cincuenta los de las clases superiores; entre ellas, pues, de veinte a treinta horas semanales de clase, interrumpidas por descansos de diez a quince minutos (1), y sin haber clase por la tarde, cosa que favorece más al descanso del maestro, tan recargado como mal pagado en España, que al de sus discípulos. Los domingos, pide el autor, muy justamente, que el alumno no tenga trabajo alguno que hacer, como tampoco en las pequeñas vacaciones; las largas deben durar desde 1.º de agosto hasta mitad de setiembre; el máximum de alumnos de una clase han de ser 30; la emulación

(1) Los alumnos de la *Institución* tienen siempre seis lecciones diarias de tres cuartos de hora, excepto los miércoles, en que por la tarde no hay clase, destinándose a juegos corporales, así como las mañanas de los domingos (si bien en éstos no son obligatorios). Y con respecto a estudio en casa, se encuentra suprimido por completo para los niños menores, que forman lo que podríamos llamar la sección primaria; en los mayores, aun en los períodos en que tienen que hacer el deplorable trabajo de su preparación para los exámenes, no excede, por término medio, de dos horas: entre todo, unas treinta y siete horas (para los mayores).

debe desaparecer, y rebajarse el valor que hoy se da a los ejercicios extraordinarios. El espacio, luz y ventilación de las clases, los bancos y pupitres, el papel, caracteres, pautado, etc., de los manuales y cuadernos: todo debe someterse a las exigencias higiénicas.

Por el contrario, el autor alega haberse desmentido en Prusia que el recargo de los alumnos de la segunda enseñanza haya aumentado las enfermedades mentales. En 1879, de 13.365 locos que contenían los asilos prusianos, sólo 803 pertenecían a profesiones literarias, y de ellos, sólo 38 procedían de los gimnasios, incluyendo en este número 14 comprendidos entre las edades de quince a veinte. Pero cree (y lamenta) muy generalizado en toda Alemania el error de la clase media de gastar sus recursos, a tanta costa ganados, en enviar a sus hijos a los gimnasios y establecimientos análogos, en vez de enseñarles industria o comercio.

(1891)



EL ESTUDIO HIGIÉNICO DE LA INFANCIA EN EL CONGRESO DE LONDRES

Se acaban de publicar las actas del VII Congreso Internacional de Higiene y Demografía, celebrado en Londres en los días 10 a 17 de agosto último; y como en él se han tratado muchas cuestiones de gran interés para la educación, especialmente en la sección IV, consagrada a la higiene del niño y de la escuela, importa dar a conocer algunos de sus resultados.

El Dr. Warner inauguró los trabajos de esta índole con una Memoria sobre «La observación y estudio científico de los niños en la escuela», que casi a la letra publicamos hoy. En el número próximo daremos un resumen de la discusión que recayó sobre ella.

I.—*Modo de observar y estudiar la condición de los niños en la escuela.*—Siendo de desear conocer la condición de los niños en una escuela, se deben distinguir—en opinión del Dr. Warner—dos clases de informes, en forma de estados: 1) los redactados por los maestros, inspectores, etc.; 2) una memoria científica, que estudie a cada niño mien-

tras está quieto, así como mientras ejecuta una acción sencilla cualquiera. A esta segunda categoría pertenece el trabajo que extractamos.

Los niños pueden ser mejor observados en una sala grande y bien iluminada, como lo son algunas de las escuelas públicas (*Board schools*) de Londres. Colocados en filas en las clases, el observador puede atender a cada uno de ellos individualmente. Es conveniente fijar los ojos del niño mientras se le observa, procurando que cada cual, por turno, mire a un objeto levantado (v. gr., una moneda en la punta de un lápiz). El observador experto puede leer la fisonomía de cada individuo y sus partes, la acción y expresión facial y los movimientos de los ojos, el balance de la cabeza y del cuerpo, etcétera, tan claramente como en una línea impresa. Entonces, se ruega a cada niño que extienda la mano derecha, mostrándole antes, momentáneamente, la acción que se le pide que imite; esta acción y el balance se notan como otra indicación más de la condición de su sistema nervioso. Finalmente, se les mira al paladar. A los niños que en cada fila presentan desviaciones de la normal, se hace que esperen con el maestro. Entonces, algunos casos que no sean escogidos pueden ser indicados por éste; los casos escogidos se apartan, y se envía a los demás a la clase. Se revisa cada uno de estos casos selectos individualmente; se llenan las fórmulas de un estado impreso, si son normales, y las des-

viaciones se describen con palabras. El informe de los maestros sobre el estado mental es registrado o llenado por ellos después. En este método se puede mantener un criterio bastante uniforme de observación. La medida, con una cinta, de la circunferencia de la cabeza, es muy útil. En ocasiones dadas, se pueden hacer algunos estudios detallados o algún breve examen mental, dirigido por el maestro; pero, como regla general, ninguna pregunta se debe hacer al niño. El Dr. Warner ha publicado anteriormente el pormenor de sus métodos de observación y las indicaciones recogidas. Este método, seguido, sencilla y uniformemente, por 106 escuelas, es el que menores molestias causa a maestros y discípulos. Los primeros reconocen, generalmente, que los niños que se manifiestan poco inteligentes en la escuela son indicados como tales por sólo este procedimiento, cuya exactitud resulta así comprobada.

Las siguientes afirmaciones están basadas en las observaciones que ha hecho el Dr. Warner en 50.027 niños de las escuelas, por encargo de una Junta mixta de la Asociación Médica inglesa (que ha satisfecho todos los gastos) y la Sociedad para la Organización de la Caridad. Del análisis y estudio de estas observaciones, resultan varias clases o grupos de niños, en el respecto que aquí se examina, su definición científica, sus cifras relativas y su distribución; de todo lo cual dejó el autor cua-

dros detallados sobre la mesa de la sección y en la de la sección de demografía.

II.—*Grupos de niños hallados en las escuelas estudiadas.*

1) Niños bien constituidos, con un sistema nervioso que funciona bien y una nota media o brillante en los trabajos de la escuela: niños, 21.315; niñas, 19.536; total, 40.851. Estos alumnos son los regulares o normales, por lo cual ya no aparecen en las otras tablas. Sólo se hace notar que, como en otros casos, las niñas están mejor que los niños. Las investigaciones del Dr. Warner han versado sobre lo anormal y patológico; pero sería interesante volver a examinar a estos niños normales, para determinar su superioridad relativa en el desarrollo de las facultades mentales y corporales.

2) Un grupo semejante al anterior, pero atrasado en sus lecciones; en otros términos: niños que no presentan defectos al observador, si prescinde de estudiarlos desde el punto de vista mental. Importa diferenciarlos de los que tienen condiciones intelectuales defectuosas. Algunos niños, que tienen su cuerpo y su cerebro normalmente desenvueltos y sanos, no presentan, sin embargo, aptitud para las lecciones de la escuela, como lo demuestra el testimonio de los maestros. El examen mental y la historia pueden, por otro lado, revelar graves

defectos en las facultades morales e intelectuales. Se debe hacer un análisis completo de este grupo.

3) Casos que ofrecen defectos en el desenvolvimiento corporal.—Naturalmente, no es posible considerar a los niños como excepcionales, desde el punto de vista de la educación, porque presenten algún defecto. Estos son de diferente importancia, mostrando su correlación, ya con la «torpeza mental», ya con «señales nerviosas anormales», ya con «nutrición insuficiente».

4) Casos que presentan signos nerviosos anormales.—Su significación varía en dos sentidos: un grupo corresponde a la falta de desarrollo, y el otro, a la debilidad y al nerviosismo; varían en las diferentes escuelas y dependen mucho de los métodos de educación.

Ciertos grupos de niños se definen mejor por la asociación de dos o más condiciones físicas.

5) Casos que presentan a la vez defectos en el desenvolvimiento y signos nerviosos anormales: niños, 1.957; niñas, 1.096; total, 3.071. Estos niños son usualmente tardos para el trabajo y ofrecen con frecuencia nutrición insuficiente.

6) Casos que presentan defectos en el desenvolvimiento, signos nerviosos anormales e indicaciones de falta de nutrición: niños, 412; niñas, 381; total, 793.

7) Examen de la vista.—Deben estudiarse los defectos que desde luego se notan, v. gr., el estra-

bismo, los errores de visión o de refracción, y la oftalmía, tan frecuente en las escuelas.

8) Sordera total y parcial: niños, 34; niñas, 33; total, 67. Deben hacerse pruebas para la intensidad de la audición.

9) Cojos, deformes o mutilados: niños, 157; niñas, 184; total, 341. Estos niños varían grandemente. Muchos están en parte incapacitados para la vida; otros, sólo temporalmente; algunos son de inteligencia torpe; otros, por el contrario, brillantes; difieren también en la salud y robustez físicas.

10) Epilépticos: niños, 32; niñas, 23; total, 55. Estos casos deben averiguarse también, registrando, además, los que puedan ser importantes. Nótese que la mayoría de los niños epilépticos asisten con mucha irregularidad a la escuela.

11) Casos excepcionales en cuanto al estado mental.—En este grupo se incluye a los niños, cuando los resultados de la observación médica coinciden con la opinión del maestro acerca del defecto mental; comprende muchos imbéciles, niños con varias enfermedades y defectos cerebrales patentes y otros casos menos graves. El autor juzga temerario definir qué condiciones físicas solamente indican que un niño es incapaz para una mediana educación; y cree que los grupos 5 y 6 necesitan especial atención en la escuela, y que se les debe dar a conocer a las autoridades escolares.

12) Niños delicados, pálidos o delgados (nutri-

ción deficiente).—Esta condición muestra un alto grado de correlación con los defectos en el desenvolvimiento y los signos nerviosos, así como con la torpeza mental. No se debe dejar de hacer investigaciones sobre las comidas de los niños. Los 2.003 niños con nutrición insuficiente presentan las siguientes condiciones: defectos en el desarrollo, 1.459; signos nerviosos anormales, 1.233; ambos defectos juntos, 793; torpeza intelectual, 797.

El resultado general de este trabajo indica la conveniencia de estudiar a los niños de dos maneras: 1) por el examen mental; 2) por el examen físico. Para el mayor provecho de la ciencia, es de desear que se anoten todas las desviaciones de los tipos normales. Es de gran ventaja anotar, no solamente lo relativo al desarrollo y la fisonomía, sino también los signos nerviosos indicados; aquellas posturas, balances y movimientos o acciones que se notan como signos deben ser elegidos después de mucha observación, análisis y comparación, en que parezcan adecuados al propósito. Son en seguida reconocidos y pueden fácilmente consignarse por medio de diagramas, demostraciones, etc.

El examen físico es útil: 1) como un medio de elegir casos para el informe especial sobre el aspecto mental; 2) como base de un informe fundado en pruebas mentales solamente. Este doble modo de inquirir es especialmente necesario para desechar

ciertos casos. La prueba mental sólo debe excluir de su observación a aquellos niños nerviosos que padecen mucho, pero son usualmente vivos e inteligentes para el trabajo, se interesan en él y tienden a pasar sus clases rápidamente; por otro lado, pueden presentarse graves defectos mentales en cerebros buenos para todas las demás funciones.

El autor concluye que, en su cualidad de médico de hospital, ha visto muchos niños delicados, con cerebros débiles, nerviosos, que padecen dolores de cabeza, o coreas, o convulsiones, o sordera o ceguera parciales, condiciones que no por esto implican tendencia a una terminación fatal; y que estos niños necesitan una educación especialmente modificada y adaptada a su estado, sin la cual probablemente quedan incapaces y fracasan en su vida ulterior.

(1892)

LA CURVA DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL CONGRESO DE LONDRES

En una de las sesiones del Congreso de Higiene de Londres, leyó el Dr. Burgerstein una Memoria sobre el modo de medir gráficamente el cansancio mental de los niños en sus trabajos escolares. He aquí el resumen de dicha Memoria y de la discusión a que dió lugar.

La experiencia de todos los maestros demuestra que una hora de atención en el trabajo, aun cuando el asunto sea interesante, produce a los niños cierta cantidad de fatiga. Para demostrar la fluctuación del poder cerebral en ellos durante una hora de ocupación en un asunto familiar, se les han dado problemas sencillos de suma y multiplicación, con cifras impresas y constantemente variadas. Había dos clases de niñas, con 35 y 33, respectivamente, de una edad media de once años unas, y de once años y once meses otras, y dos clases de muchachos que contenían 44 y 50 niños de una edad cuyo promedio era doce años y dos meses, en unos, y trece años y un mes, en los otros.

Después de diez minutos de trabajo se tomaron los resultados del trabajo, de los niños; hubo entonces una pausa de cinco minutos, y después se les hizo volver a trabajar por otros diez minutos. Se continuó esta alternativa durante una hora, de tal manera, que hubo cuatro períodos de trabajo de diez minutos cada uno, con pausas de cinco minutos entre ellos. Durante todo el experimento, los 162 niños manejaron 138.019 cifras y cometieron 6.504 faltas.

Los errores en el cálculo que ocurrieron en los sucesivos períodos de diez minutos se pusieron en formas de tablas, y se encontró que el aumento en el número de dichos errores excede mucho al aumento en el número de cifras calculadas. El total de cálculos hechos por todos los niños aumentó, próximamente, -4.000, 3.000, y 4.000 en los diferentes períodos. Durante el tercer período de diez minutos, el aumento del trabajo hecho no fué tan grande como durante los otros períodos. El número de faltas aumentó también 450, 700, y 350 en los diferentes períodos: e igualmente durante el tercero, la calidad del trabajo fué la más inferior. Parecería, en vista de lo que precede, *a)* que los niños de las edades citadas se fatigan en tres cuartos de hora; *b)* que el material orgánico se consume gradualmente; *c)* que el poder del trabajo disminuye en proporción hasta un cierto punto duran-

te el tercer cuarto de hora, volviendo con fuerza renovada en el cuarto.

Este experimento parece demostrar que el trabajo escolar continuo en niños de esta edad, aun cuando la tarea no sea difícil, no debe durar más de tres cuartos de hora; y tomando también en consideración las condiciones higiénicas poco satisfactorias bajo las cuales se da la educación en la mayor parte de las escuelas—exceptuando, quizás, las clases superiores de las escuelas inglesas—, el Dr. Burgerstein propuso las siguientes conclusiones:

1.^a Es de desear que el problema del exceso de trabajo mental se investigue por métodos experimentales exactos.

2.^a Que, mientras la cuestión del exceso de trabajo no haya sido cuidadosamente investigada con espíritu propiamente científico, las lecciones de la escuela no deben, en general, exceder de tres cuartos de hora.

Terminada la Memoria del Dr. Burgerstein, se leyó un trabajo sobre «Higiene escolar», por el Dr. Kuborn, de Seraing, Lieja, y luego otro de Mr. Arbutnot Lane, «Sobre algunas de las causas que regulan el crecimiento del niño».

En la discusión que siguió a estos trabajos, el Dr. Gladstone, el célebre químico, consagrado años ha al estudio y solución práctica de los pro-

blemas de la primera educación en las escuelas de Londres, de cuyo *School Board* es vicepresidente, expuso algunas observaciones interesantes. «Para hacer mayores progresos en la enseñanza de los niños —dijo— era importante que tuviéramos los informes que las precedentes memorias ofrecen sobre el asunto. Sabemos que en el país del Dr. Burgerstein las lecciones duran siempre una hora, y que los términos «lección» y «hora» son sinónimos. Si consideramos el efecto del trabajo sobre el cerebro del niño, encontramos que puede expresarse en una curva que lo demuestre claramente al espíritu del educador. Estos ejemplos del Dr. Burgerstein no representan propiamente las lecciones ordinarias de un niño, pues en el caso de estos experimentos, las lecciones estaban separadas entre sí por un intervalo de cinco minutos, que no existe en las escuelas. Quisiera que este asunto se llevara más adelante, para depurar las observaciones del orador. Naturalmente, no es de esperar que los niños pobres trabajen tan bien como los niños mejor alimentados, y hasta creo que debe haber diferencia entre las diversas naciones desde este punto de vista. Cuando yo era estudiante en Alemania, encontré que muchos de mis compañeros alemanes estudiaban más horas diarias de las que debían o de las que estudiarían mis paisanos. Conviene añadir que las lecciones no deben durar más de tres cuartos de hora seguidos, y en muchos casos,

aún es demasiado en este país.—Con respecto al trabajo del Dr. Kuborn, añadió que ha dado otra prueba de cómo puede examinarse la cuestión del tiempo que el cerebro tarda en desenvolverse, con la gran conclusión, además, de que no se debe tratar de que este desenvolvimiento sea demasiado rápido, sino prolongarlo todo lo posible, y en cuanto al trabajo de Mr. Arbuthnot Lane, que demuestra los efectos de las causas exteriores sobre los huesos, y permite presumir con razón que mucho más se afectará al cerebro por el aumento y naturaleza de los estudios.

Fácil es colegir, por este breve resumen, la importancia de los resultados que pueden obtenerse de la aplicación al trabajo escolar de los nuevos métodos gráficos.

(1892)



LAS MUJERES EN LAS UNIVERSIDADES

Mientras muchos médicos y estadistas alemanes, dominados todavía por las antiguas ideas sobre la incapacidad y la misión de la mujer, que en aquel país conservan aún la fuerza que han perdido en casi todas las naciones civilizadas, se oponen a la admisión de aquélla a los estudios universitarios, anima el espíritu ver los constantes progresos de la educación superior femenina en los pueblos anglosajones.

El Parlamento inglés constituyó en el año anterior una Junta de Comisarios para las Universidades escocesas, facultándolos para autorizar a cada una de estas Corporaciones a admitir las mujeres, sea a los grados en una o más Facultades, sea a su preparación para ellos, ora en clases separadas, ora en común con los hombres.

Usando de esta autorización, las Universidades escocesas han consagrado en el presente curso grande atención a la educación superior de la mujer, pero adoptando distintos sistemas. Edimburgo

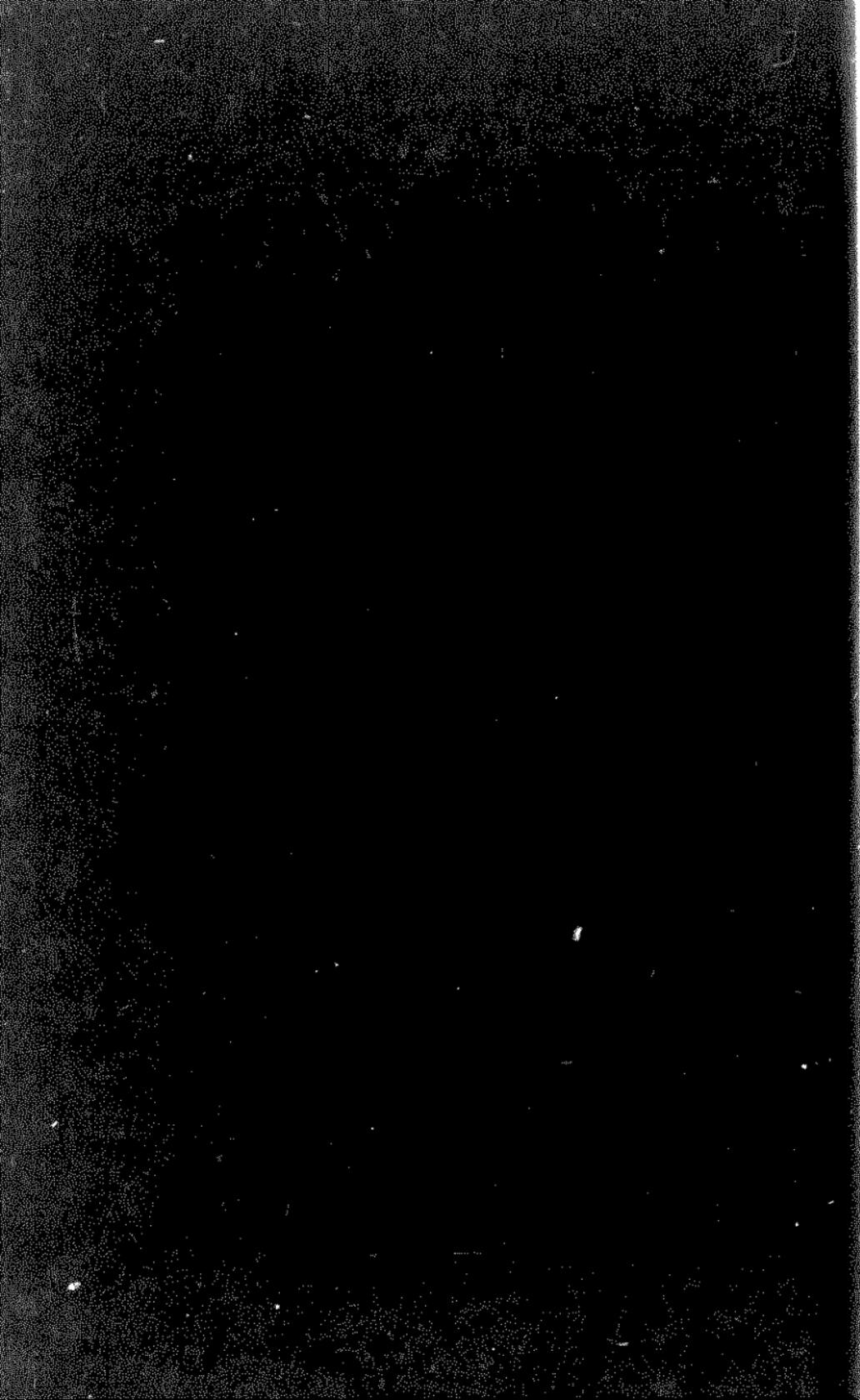
y Aberdeen las han admitido en clases mixtas con los hombres, pero sólo en la Facultad de Artes (equivalente a la alemana de Filosofía o a las nuestras de Filosofía y Ciencias), en algunas de cuyas clases la matrícula ha crecido de tal manera, que ha sido menester buscar nuevos locales. La Universidad de St. Andrews las admite en iguales términos en sus tres Facultades: Teología, Medicina y Artes; mientras que la de Glasgow ha adoptado el sistema de la división, incorporando a su seno el Colegio de Santa Margarita, donde ya recibían las jóvenes enseñanza superior, como si fuera una Facultad más de la Universidad misma.

En los Estados Unidos, es sabido que la educación universitaria de las mujeres, muy elevada, por cierto, sigue también, ya uno, ya otro sistema, según las localidades. En la Universidad de Harvard, la más célebre y la más conservadora, estudian en colegios anejos, esto es, incorporados a la Universidad, cuyos profesores dan en ellos la enseñanza: en suma, el procedimiento adoptado ahora en Glasgow. Por el contrario, la coeducación completa de ambos sexos es la regla general en las Universidades modernas. La famosa de John Hopkins (Baltimore), que toma su nombre de su espléndido bienhechor, va a crear para el próximo curso una Escuela superior de Medicina, y en ella serán las mujeres admitidas exactamente en las mismas condiciones que los hombres. Una señorita, Miss Mary

Garret, ha dado para esta fundación casi dos millones de pesetas.

Otra Universidad, la de Yale (Connecticut), ha abierto sus puertas en el curso pasado a la coeducación; la quinta parte de sus alumnos han sido mujeres.

(1893)



UNA NUEVA OBRA DE M. A. SLUYS

Con el título de *La educación integral* (1), el Director de la Escuela Normal de Bruselas ha publicado una serie de estudios pedagógicos de gran interés: son los trabajos hechos en la sesión normal de pedagogía práctica, organizada por el Orfanato de Cempuis (Oise) hace dos años, y en la que M. Sluys tomó una parte muy activa. Cuantos se interesan en las cuestiones de educación leerán con fruto estudios tan completos y tan originales sobre el programa de la educación integral; la enseñanza de la música por el método modal de Gallin-Paris-Chevé; el dibujo del natural en las clases de párvulos y en la escuela primaria; el arte en la escuela; la lectura por medio de los juegos; las lenguas vivas; las estampas en la educación; la evolución de la escritura; el trabajo manual en Suecia, en Bélgica, en Francia; el método para educar la memoria, según el cuadrado polaco del Dr. Ja-

(1) Sluys (A.), *L'Education intégrale; documents de la session normale de pédagogie pratique tenue à Cempuis, à l'Orphelinat Prévost*. In 8.º, 220 p.

lewski; la organización de las fiestas escolares, de las excursiones, de las colonias de vacaciones, etcétera. Los autores que han colaborado con M. Sluys en la confección de este libro tienen la gran ventaja de ser hombres de teoría y de acción, completamente desligados de todos los prejuicios de la pedagogía oficial, con la que sostienen ruda lucha.

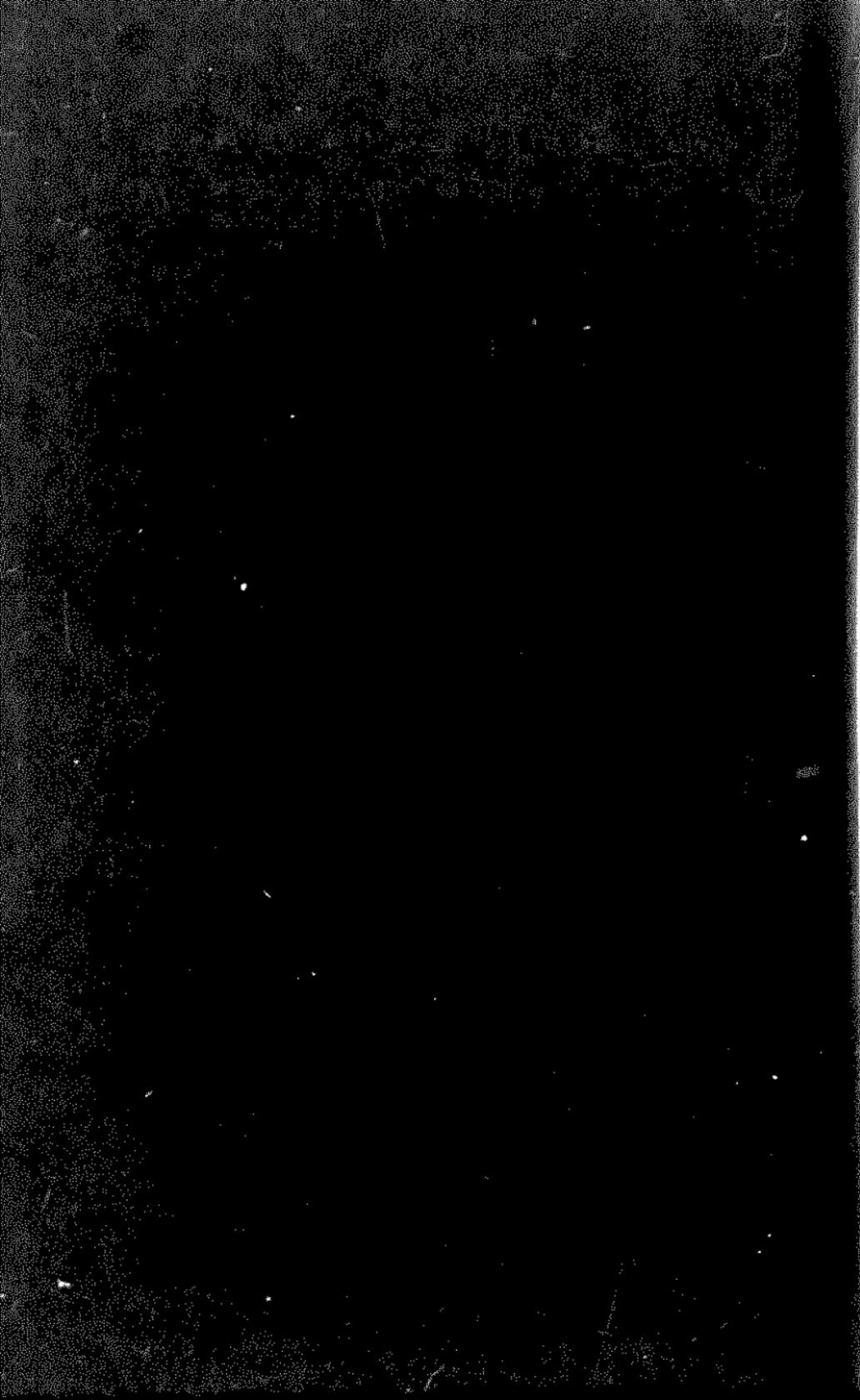
Durante ocho días consecutivos, setenta y cinco educadores franceses, belgas y rusos han hecho vida en común en esta institución tan original, que afirma y predica los principios de una filosofía desembarazada de toda clase de preocupaciones, y de una sólida pedagogía fundada en la ciencia positiva y en la razón. Han podido estudiar fácilmente, en vivo, este sistema de educación integral. La escuela se presentaba a todos los visitantes tal como es, sin el menor preparativo, con sus conquistas realizadas normalmente, con sus ensayos en vías de elaboración y sus proyectos de reforma, que no esperan más que el momento oportuno para pasar a la fase de ejecución.

Todos han podido penetrar en la vida íntima de aquellos niños de ambos sexos, que reciben su educación en común, y asegurarse directamente del efecto producido por la aplicación de los principios del programa de educación integral. Y todos han podido conocer el estado floreciente de salud y de vigor físico de aquella infancia, conseguido por la

aplicación rigurosa de la higiene, la práctica de los ejercicios gimnásticos y de los juegos, el constante equilibrio mantenido entre el trabajo de los músculos y el cerebral; y el alto grado de moralidad al que ha llegado por un sistema que refrena el egoísmo, desenvuelve los sentimientos altruistas y no apela jamás ni a las sanciones sobrenaturales, ni a las recompensas, ni a los castigos artificiales; y el perfeccionamiento que alcanzan en el arte musical, gracias al admirable método modal debido a J. J. Rousseau, a Galin, a Paris y a Chev ; y, en fin, la habilidad técnica y el sentido práctico de la vida que llegan a poseer todos, por un aprendizaje metódico de los oficios, en una serie de talleres que se completan de año en año.

Probablemente, el Orfanato Prévost es hoy el primer laboratorio de pedagogía de la niñez que tiene Francia; debería ser la Meca de los pedagogos de todos los países, que son tan afectuosamente acogidos en aquella casa; y el libro de nuestro profesor honorario, M. A. Sluys, es la mejor guía para conocer el espíritu del establecimiento y los procedimientos de aquella obra educadora.

(1893)



LOS SUELDOS DE LOS MAESTROS EN LAS PRINCIPALES NACIONES

Tres son los sistemas principales que se emplean para el pago de los sueldos de los maestros:

1.º Obligación del Ayuntamiento. Esto es lo general en Europa. El Estado, sin embargo, en las principales naciones consigna en sus presupuestos enormes sumas, ya para pagar los aumentos de sueldos a los maestros, ya para pagarles cuando el presupuesto municipal no alcanza, ya para las jubilaciones, pensiones, etc. Ejemplos de ello: Prusia, Finlandia, Noruega, etc.

2.º Obligación del Estado. Ejemplo reciente de ello es Francia, por ley de 1889. En Alemania, puede citarse el ducado de Anhalt, donde «la escuela primaria no es un establecimiento municipal, sino una institución del Estado».

3.º Por medio de organismos con cierta o total autonomía: Juntas escolares, *School Boards*, como ocurre en Inglaterra y los Estados Unidos.

FRANCIA

Por la ley de 19 de julio de 1889 se ha hecho cargo el Estado del pago de los sueldos a los maestros

de las escuelas elementales y de párvulos. En esta misma ley se establece cinco clases de maestros, de 1.000, 1.200, 1.500, 1.800 y 2.000 pesetas. Tienen, además, habitación e indemnización de residencia, que varía desde 100 pesetas a 800, según las localidades. En París, esta indemnización es de 2.000 pesetas. Los maestros encargados de la dirección de una escuela de más de dos clases tienen un suplemento de 200 pesetas. En escuelas de más de cuatro clases tienen 400 pesetas. Los directores de las escuelas primarias superiores se dividen también en cinco clases de 1.800, 2.000, 2.500 y 2.800 pesetas, con la indemnización de residencia ya dicha.

SUIZA

Los sueldos varían en cada cantón. El de Uri es el que menos paga. La ley escolar no señala mínimo, y se limita a decir que el sueldo sea equitativo. El sueldo medio del maestro es de 500 pesetas. En el Valais, mínimo, 50 pesetas por mes. En Basilea, 1.000 pesetas mínimo. Este es el cantón que más paga, pudiendo llegar el sueldo de sus maestros a 4.200 pesetas.

PRUSIA

El mínimo de los sueldos muy raramente es inferior a 1.000 pesetas. El término medio es de 1.801 pesetas en las ciudades y de 1.193 en las rurales. En las ciudades suelen dividirse los maestros

en clases, por años de servicios. Berlín llega a pagar hasta 4.050 pesetas a algunos de sus maestros y 4.875 a algunos de sus directores de escuelas, sin comprender la casa, y Francfort, 4.250 y 5.250, respectivamente.

Por ley de 1873 tienen, además, suplementos de sueldo, que paga el Estado, de 112 pesetas a los doce años y 225 a los veinticinco años.

En algunos territorios de Alemania, como, por ejemplo, Meklemburgo, se paga a los maestros de escuelas rurales en tierras, pastos, prestaciones, etcétera, aunque este sistema ya se va transformando. El minimum suele ser, en general, de 850 pesetas para los maestros y 650 para los auxiliares.

Los directores de las escuelas primarias complementarias de Lubeck tienen hasta 4.500. Los directores de escuelas primarias superiores, de 5.250 a 6.750.

RUSIA

El minimum de sueldo en escuelas rurales es de 480 pesetas a 1.520, además de casa y lumbre. El sueldo en escuelas urbanas es de 2.160 pesetas. El director tiene 400 a 600 pesetas más.

En Finlandia, en las ciudades, el Estado toma a su cuenta la cuarta parte de los gastos. Los sueldos empiezan con 1.300 pesetas y llegan a 1.800. Las escuelas rurales se hallan, como en el Meklemburgo, pagadas en tierras, leña, pastos para ganados y sueldo de 800 pesetas. Después de diez años

de servicio tienen un aumento del 20 por 100, y luego aumentos quinquenales del 10 por 100, hasta llegar a 1.200 pesetas.

BÉLGICA

Mínimum de sueldo de los maestros, 1.200 pesetas. De los auxillares, 1.000, y siempre casa. Aumentos quinquenales de 100 pesetas.

ITALIA

Se dividen los maestros, con respecto al sueldo, en de escuelas urbanas y rurales, y cada una de estas clases en otras tres. El mínimum de los sueldos es como sigue:

ESCUELAS	1.ª clase.	2.ª clase.	3.ª clase.
<i>Urbanas.</i>			
Superior	1.200	1.000	900
Inferior	900	800	700
<i>Rurales.</i>			
Superior	800	700	600
Inferior	650	550	500

PORTUGAL

El mínimum de los sueldos de los maestros en las escuelas elementales rurales es de 560 pesetas.

En las ciudades, de 670; en las grandes ciudades, de 840.

HOLANDA

El *mínimum* de sueldo es de 1.470 pesetas para los directores, de 1.260 para los maestros principales y de 840 para los inferiores.

DINAMARCA

En Copenhague, el sueldo de los maestros es, el primer año, de 1.420 pesetas; al cabo de cuatro años llega a 1.820, y al cabo de otros cuatro, a 2.250. En las ciudades menores y en el campo suele pagárseles en tierras, pastos, etc., pero la renta no puede ser de menos de 1.120 pesetas. Añádense los aumentos anuales.

NORUEGA

El *mínimum* es de 840 pesetas, con casa y fuego. En las escuelas rurales, el Estado subvenciona con 2,75 pesetas a la semana a cada maestro, y su sueldo no puede ser menor a la semana de 11 pesetas. También tienen aumentos quinquenales.

SUECIA

El maestro de una escuela elemental urbana o rural no recibe menos de 700 pesetas, con habitación, fuego, jardín y alimento para una vaca.

GRECIA

Los maestros de primera clase reciben al mes 140 pesetas; los de segunda clase, 100, y los de tercera clase, 80. Los directores de las escuelas elementales de las grandes ciudades reciben al mes 180 pesetas.

INGLATERRA

Los maestros son pagados y sus sueldos fijados por los *School Boards*, y, en las escuelas particulares, por los administradores de las mismas. No hay una escala uniforme de sueldos. El promedio, entre los maestros con título es de 3.000 pesetas. Hay muy pocos que tengan menos de 1.250. Y hay 332 que tienen más de 7.500 pesetas. La mayoría, por supuesto, disfrutan casa y otros emolumentos.

ESTADOS UNIDOS

Los sueldos de los maestros son infinitamente varios en cada ciudad o distrito y según los contratos que, de tiempo en tiempo, muchas veces hasta por meses, renuevan las Juntas escolares (*Boards*) y los maestros. En las escuelas rurales varían de 125 pesetas por mes a 250 y 260. En las ciudades de más de 4.000 habitantes, los maestros tienen un promedio de 2.500 a 3.500 pesetas, y los directores o maestros principales, de 3.000 a 4.000 pesetas; teniendo en cuenta que estos últimos lle-

gan a disfrutar en las grandes ciudades de 7.500, 8.000 y hasta 10.000, como pasa en Cambridge, Harrison, Nueva York y algunas otras.

* * *

Suiza es el Estado de Europa que gasta más en enseñanza.

Presupuesto de 1888.

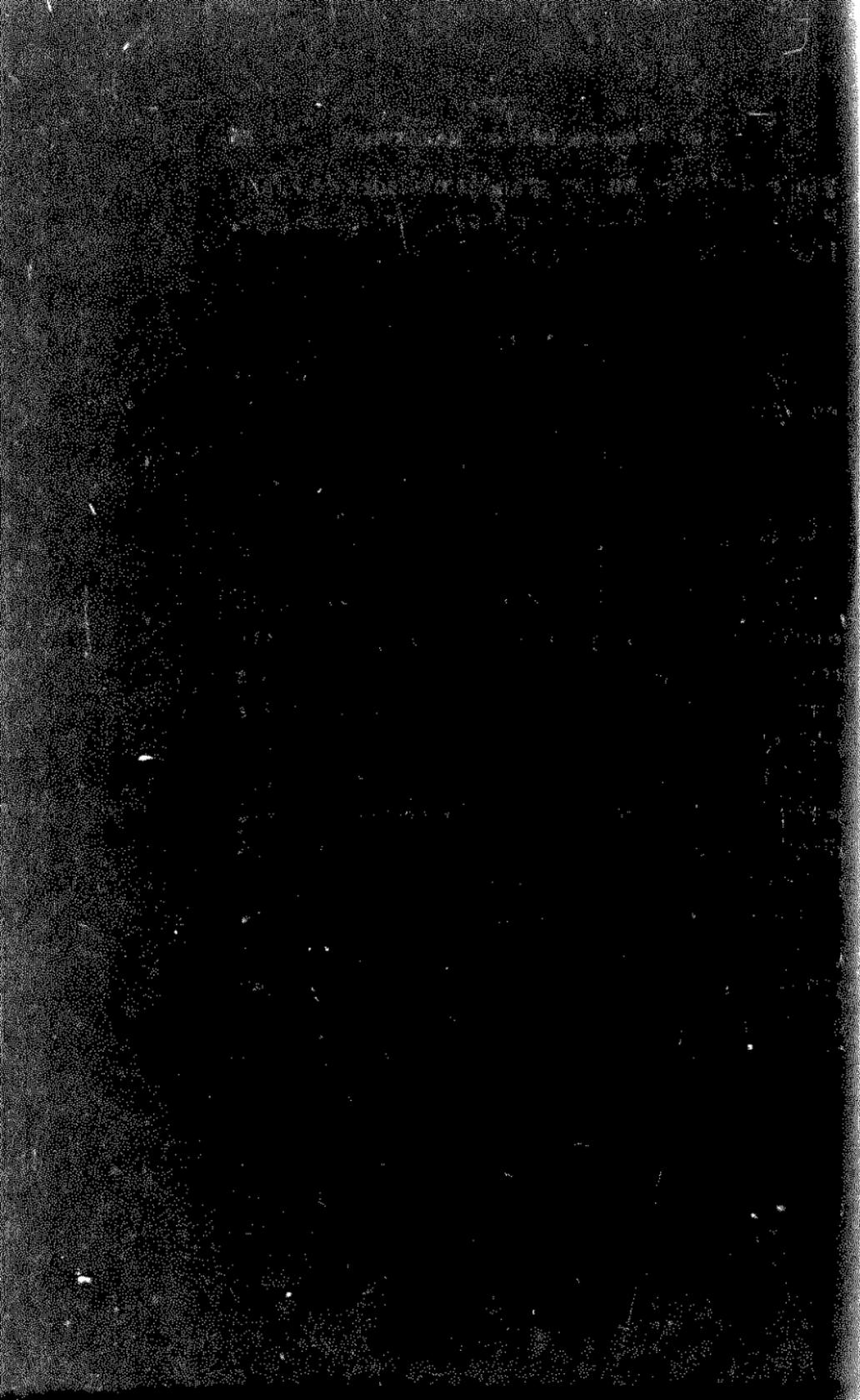
Cantonal.....	12.972.263 pesetas.
Municipal.....	17.103.819 —

Añadiendo lo que invierte en su presupuesto escolar la *Confederación*, que es más de 1 000.000, resulta un total de 31.115.152 pesetas, que para una población de 2.917.754 almas da 10,63 pesetas por habitante!!

Los Estados Unidos gastan (1889) por término medio (habida cuenta de la gran variedad en sus distintas regiones), en las escuelas públicas, 10,25 pesetas por habitante.

Para comparar, nótese que Francia, que gasta (1887) en sus escuelas públicas primarias pesetas 172.900.510, no le corresponde por habitante más que 5 pesetas.

(1893)



CONGRESOS DE EDUCACION FÍSICA

I

El segundo Congreso anual, organizado por la *Liga nacional de educación física*, ha tenido lugar en Burdeos a fines de octubre último, bajo la presidencia del profesor de Filosofía de aquella Universidad, M. Espinas, el autor del interesante libro sobre *Las Sociedades animales*, que tanto éxito tuvo entre los cultivadores de la Sociología comparada.

Recuérdese, ante todo, que esta Liga es la que ha formado M. Paschal Grousset, o sea, M. «Philippe Daryl», o sea, M. «André Laurie», o cualquiera otro de los pseudónimos con que es conocido su ardiente promovedor: como el Barón P. de Coubertin lo es de la *Unión de las Sociedades atléticas de Francia*, en cierto modo rival de la anterior y que a su vez va a celebrar el «Congreso internacional atlético», de que hablaremos después.

Se dividieron los trabajos en las cuatro secciones siguientes: I. Pedagogía. II. Medicina. III. Técnica. IV. Cuestiones económicas.

Creemos del mayor interés dar a conocer el programa del Congreso en cada sección, así como los votos emitidos en las cuestiones tratadas, prescindiendo, en obsequio de la brevedad, del pormenor de las discusiones, ya que su espíritu queda bien reflejado en los mismos votos.

La sección primera estudió la subordinación necesaria de los juegos y de los ejercicios físicos al fin general de la educación; y sus relaciones: *a)* con la educación estética; *b)* con la educación intelectual; *c)* con la educación moral; *d)* con el régimen de los establecimientos de enseñanza y de la vida en la familia; *e)* con la educación militar.

La sección de Medicina tuvo en su programa las cuestiones siguientes: *a)* circulación; *b)* respiración; *c)* sistema nervioso; *d)* digestión; *e)* artrología y miología; *f)* órganos de los sentidos; *g)* enfermedades infecciosas; *h)* intoxicación; *i)* adiestramiento (*entratnement*).

La sección técnica se ocupó en: *a)* estudio de los juegos y ejercicios físicos; *b)* organización de la enseñanza física; *c)* organización de los cursos.

Por último, los temas de la sección cuarta fueron: *a)* presupuesto de las sociedades que tienen por objeto la educación física; *b)* medios de procurar recursos pecuniarios para su organización: mutualidad, subvención de los Municipios, subvención del Estado.

Los votos emitidos por cada una de las tres primeras secciones fueron los siguientes:

Sección de Pedagogía.

1.º Que se aplique, en los establecimientos de 2.ª enseñanza, distinto régimen a los niños menores de trece años, a los jóvenes de trece a diez y siete y a los adolescentes que se preparan para los exámenes y concursos.

2.º Que, para los niños menores de trece años, las clases tengan lugar por la mañana y las horas de estudio, a la caída de la tarde; y que el intervalo entre la comida del mediodía y el estudio se dedique a un descanso de varias horas.

3.º Que los jóvenes de trece a diez y seis o diez y siete años tengan a su disposición el domingo y el jueves; que quede en estudio la cuestión de si ha de ser libre también la tarde del martes, poniéndose, desde luego, en práctica en algunos liceos de distintas regiones (por vía de ensayo).

4.º Que los que se preparan para exámenes y concursos empleen, de una manera efectiva, en ejercicios físicos, por lo menos un día a la semana.

5.º Que los profesores de diferentes materias, en cada curso (*classe*), determinen siempre de acuerdo el tiempo preciso para la redacción de apuntes y para el estudio de las lecciones del total de la semana; que adopten las medidas necesarias para que los niños no tengan que trabajar después

de la comida de la tarde, y que las vacaciones no se ocuparán en la preparación de las clases.

6.º Que el empleo de los recreos sea objeto de un cuidado cada vez más especial por parte de las autoridades escolares, sin que la libertad de los niños, principal atractivo del juego, se vea en peligro por la intervención del maestro.

7.º Que se haga la más activa propaganda cerca de los padres para que se penetren de la importancia de los ejercicios físicos y de las ventajas de una libertad gradual de los niños, en su asistencia a los juegos colectivos y en sus paseos.

8.º Que un sano método pedagógico debe admitir: la unión íntima del juego y del trabajo escolar; la excursión instructiva, especie de clase ambulante, en que la educación física es a la vez un fin por sí misma y un medio para fines más altos (lecciones de cosas, enseñanza variada, estudio objetivo de los procedimientos de la agricultura y de la industria, etcétera, etc.); el recreo corto y frecuente, en el cual el maestro se asocia a los juegos, a fin de transformarlos con su discreto influjo; en fin, la federación interescolar, único remedio al egoísmo colectivo, que aleja a unos niños de otros y a los jóvenes de diversas localidades.

9.º Que la educación física sea aplicada metódicamente.

10. Que, sin tocar a los maestros en ejercicio, ni a ningún derecho adquirido, los futuros profesos-

res de gimnasia sean elegidos preferentemente entre los maestros jóvenes que salgan de las escuelas normales con el certificado de aptitud para la enseñanza de la gimnasia, puesto que la circular ministerial del 7 de julio de 1890 prescribe que esta enseñanza se dé por maestros competentes.

11. Que, para cumplimentar esta misma circular, que ordena «se someta a todos los alumnos a adiestramiento progresivo y metódico para provocar en todos, mediante ejercicios sabiamente graduados, el desarrollo de sus diversos órganos», todos los alumnos sean visitados, al menos, cada trimestre por el médico o médicos agregados a los establecimientos escolares. El médico, el director del establecimiento y el profesor de gimnasia designarán los ejercicios de *sport* y los juegos intensivos a que deben entregarse los alumnos, según su edad, su sexo, su temperamento su estado fisiológico, y el tiempo y lugar reservados a los ejercicios corporales.

12. Que, sin tratar de reglamentar estos ejercicios en lo que tienen de vivificantes, gracias a la iniciativa de cada cual, es bueno, sin embargo, no dejar que se abuse de ellos, desviando así tan excelente reforma.

Sería de desear que la inspección de cada Academia (1) tomase a su cargo la dirección de la edu-

(1) Los inspectores de cada Academia (Distrito universita-

cación física, cuyo buen funcionamiento se aseguraría por inspecciones pedagógicas, médicas y técnicas de los ejercicios corporales.

Sección de Medicina.

1.º Que las horas consagradas al trabajo se reduzcan notablemente, y que el tiempo que quede libre se emplee de un modo efectivo en ejercicios corporales obligatorios.

2.º Que los establecimientos de los diversos grados de la enseñanza de niñas preparen programas de una educación física realmente provechosa.

3.º Que las escuelas de párvulos, jardines de la infancia y salas de asilo no se ocupen más que casi únicamente de la educación física de los niños, y que en estas escuelas se den los primeros elementos de la instrucción oralmente, sin libros ni cuadernos.

4.º Que no se dé la enseñanza de las materias del programa de la escuela primaria y de las clases elementales (1) de colegios y liceos más que a los niños que tengan por lo menos siete años...

5.º Que es bueno iniciar, por medio de conferencias, al personal docente en la noción de los

rio, que diríamos), están especialmente encargados de la 2.ª enseñanza, aunque también intervienen menos directamente en la primaria.

(1) Clases primarias, también establecidas como preparatorias en los liceos y colegios.

efectos de los tumores adenoideos sobre el desarrollo intelectual de los escolares, haciéndoles saber que la lentitud de los progresos escolares, los defectos de la memoria, la falta de atención, la expresión de la fisonomía parada de ciertos alumnos pueden con frecuencia no ser debidos más que a la presencia de esos tumores. Que los perezosos, los malos alumnos, pueden recuperar en muchos casos, y a cambio de una inofensiva operación, el tiempo perdido, y llegar a un buen puesto en la clase.

6.º Que en los establecimientos escolares de colonias tropicales francesas se practiquen los ejercicios físicos de una manera metódica y razonada.

7.º Que, por medio de una propaganda activa, se aclimaten los referidos ejercicios en estas regiones insalubres, y que nuestros colonos se entreguen a ellos con prudencia y circunspección, teniendo rigurosamente en cuenta las condiciones climatéricas en que se encuentran.

8.º Que se organicen allí sociedades análogas a las que existen en la metrópoli, bajo el patronato de los Poderes públicos.

9.º Que por medio de conferencias y folletos al alcance de todos, se ponga en conocimiento de aquellos cuyo servicio o profesión les lleve a residir en los países tropicales los trabajos de autores que traten de esta cuestión y de la higiene exótica.

10. Que, sea con el concurso del Estado, de los Municipios o de la iniciativa privada, se funden es-

tablecimientos médicopedagógicos para el tratamiento y educación de los niños atrasados y nerviosos, semejantes a los que existen ya en Bicêtre, Vitry, Eaubonne, Laforce, etc., con el mismo legítimo título que los actuales establecimientos de sordomudos y de ciegos.

Sección técnica.

1.º Que los profesores de la gimnasia con aparatos sean al mismo tiempo los maestros de los juegos en los establecimientos en que enseñan, y que se procure asegurar los medios de aplicar el decreto de 24 de junio de 1879, que hace obligatoria la enseñanza de la natación en las escuelas.

2.º Que las Ligas extiendan su acción a los liceos y escuelas del sexo femenino.

3.º Que la preparación de la juventud para el servicio militar debe versar sobre las demás partes de la educación física y la práctica del tiro, y que se debe continuar hasta la entrada en el regimiento. Para ello, sería de desear: 1.º, desarrollar las Asociaciones, tendiendo a agrupar los hombres que han cumplido su tiempo de servicio; 2.º, crear sociedades de antiguos militares, por cuerpos o subdivisiones; 3.º, favorecer la práctica del tiro por la construcción de campos de guarnición, para el tiro de mucho alcance, y de campos escolares para el tiro reducido, en cumplimiento de la circular de 17 de junio de 1893.

4.º Que se aplique efectivamente el *Manual de educación física*, dado a luz por el Ministerio de Instrucción pública, en todos los establecimientos escolares a los cuales se dirige.

5.º Que se funde en París una Escuela superior de educación física, con el fin de formar en ella los maestros de gimnástica y de ejercicios físicos llamados a profesar en los establecimientos escolares: recordando de esta suerte el voto emitido en el Congreso de París en 1892.

Además de estos votos, el Congreso se ha adherido a varias conclusiones presentadas por algunos de sus miembros. He aquí las más importantes:

A. Conclusiones de M. Lagarge, delegado del Municipio de París y de la Liga nacional de educación física, en su Memoria *Organización de los juegos escolares en las escuelas de la ciudad de París. Juegos al aire libre y juegos en locales cerrados. Natación y tiro. Resultados obtenidos. Conclusión.* — La cuestión de los juegos escolares, tanto los que se verifican al aire libre como los que se hacen en local cerrado, se estudia hoy en todos los pueblos, y en no pocos ha entrado en el período de las aplicaciones prácticas. Podemos declarar que los alumnos de las escuelas que han tomado parte en estos ejercicios han obtenido, en los diferentes exámenes tan brillante éxito como sus predecesores, que estaban absorbidos por un exagerado trabajo intelectual.

Hasta hace poco, los juegos de ejercicios al aire libre parecían exclusivo patrimonio de los niños privilegiados de la fortuna. Gracias al Municipio de París, están hoy al alcance de todos, y de este modo, los niños de nuestros barrios más populosos podrán a su vez gozar de una ración suplementaria de oxígeno, de sol y de alegría.

B. Conclusiones de M. Duprat, en su Memoria *La educación física en la escuela primaria. Ensayo de pedagogía experimental, fundado en la organización de los juegos y ejercicios físicos en la escuela de Podensac (Gironda)*. — El Congreso debe reclamar el concurso de todos los maestros de primera enseñanza y el apoyo benévolo de la Administración académica, a fin de crear en el espíritu local, regional y nacional un estado favorable a los juegos reglamentados al aire libre, y, en general, a todos los ejercicios físicos. El papel de la educación física en la escuela primaria consiste en ayudar al desarrollo, no solamente biológico, sino también intelectual, estético, moral y social de los niños que tienden demasiado a la actividad desordenada, al aturdimiento, al egoísmo brutal y orgulloso.

C. Conclusiones de M. Damas, delegado del Comité de la Asociación de Estudiantes de Burdeos, en su Memoria *La educación física y los estudiantes*. — Las Ligas de educación física establecerán en todas las ciudades que son cabeza de distrito académico, relaciones con las Asociaciones

de estudiantes, invitándolas a fundar en su seno una sección atlética, y mostrándoles la utilidad de obrar así, desde el punto de vista de la concentración universitaria y de los intereses particulares de la Asociación.

Las Ligas prestarán su apoyo a estas secciones. Tratarán de obtener para ellas, en los Poderes públicos, de los Municipios, de las Sociedades y de los particulares, recompensas de importancia para los concursos, reducciones de precio y subvenciones para los viajes, y terrenos y aparatos para los juegos y *sports*.

Anualmente, y con muchos meses de anticipación, se anunciará un concurso, comprensivo de determinados *sports*, y que se celebrará, a lo menos, un mes antes de los exámenes.

Las Asociaciones aprovecharán las fiestas universitarias, que han llegado a ser casi anuales, para organizar *matches* entre los estudiantes de distintas Universidades.

Las Asociaciones cuidarán especialmente de organizar juegos colectivos, que tienen sobre los individuales la ventaja de ser menos costosos y de procurar la emulación.

A petición de las Asociaciones de estudiantes, la autoridad académica competente podrá ordenar que, un día por semana, las clases concluyan a las dos y media en verano, y que no empiecen en invierno hasta las cinco.

D. Conclusiones del Dr. M. Delmas, inspector del servicio hidroterápico de los hospitales de Burdeos, en su trabajo *De la necesidad de unir prácticas balnearias a los juegos y a los ejercicios, en la educación física.*

1.º Las prácticas balnearias higiénicas son el complemento natural de los juegos y de los ejercicios. Largo tiempo abandonadas, como estos últimos, por causas análogas—prejuicios, ignorancia—; ha llegado el momento de preconizarlas y comprenderlas entre los medios más eficaces de una buena educación física. Sus efectos higiénicos sobre la nutrición, como los obtenidos por los juegos y la gimnástica, no dejan lugar a duda.

2.º Para facilitar su vulgarización, es necesario escoger fórmulas sencillas, económicas, que ofrezcan completa seguridad, expeditivas y aplicables al mayor número.

3.º El baño de natación y la ducha general son los mejores procedimientos balnearios.

4.º Basándose en la acción bien conocida del frío sobre el organismo y en hechos fisiológicos señalados, que demuestran la sensibilidad exquisita del corazón y de los vasos a todo choque frigorífico, es necesario emplear una temperatura *inicial* próxima a la del cuerpo y bajarla gradualmente, sin imponer nunca una impresión de frío, superior a la voluntariamente tolerada.

5.º La temperatura *inicial* de la ducha debe

estar subordinada a las estaciones, a la edad y al estado del cuerpo después del ejercicio. En invierno: máximo 34°, y mínimo 26°. En verano: máximo 32°, y mínimo 24°. Una temperatura inferior a 24° no se impondrá jamás en la escuela, ni en el cuartel.

6.º La duración útil de una ducha, después de un ejercicio, no debe exceder de dos minutos, y esta duración debe disminuir mucho, a medida que baje la temperatura del agua empleada.

7.º No teniendo valor real las duchas y los baños de natación, como las demás prácticas balnearias, sino por su empleo repetido y regular, las duchas de esponja deben ser preferidas en la educación física, por ser las que reúnen en más alto grado las cualidades indispensables: seguridad, sencillez y economía.

II

Apenas cerrado este Congreso, se anuncia la convocatoria de otro internacional de *Sports atléticos*, que se reunirá en París el 17 de junio próximo. Su objeto, según la intención de los iniciadores, es el de procurar los medios «de conservar al atletismo el carácter noble y caballeresco que le ha distinguido en el pasado, a fin de que pueda continuar desempeñando eficazmente en la educación de los pueblos modernos el papel admirable que le adjudicaron los maestros griegos».

La imperfección humana tiende siempre a transformar el atleta de Olimpia en un gladiador de circo. Contra esto, en la mayor parte de los países, han establecido los aficionados una legislación complicada, llena de transacciones y de contradicciones, y de la cual se respeta con frecuencia más la letra que el espíritu.

Se impone una reforma, para llegar a un acuerdo común en la elección de fórmulas atléticas que distingan la afición sana y desinteresada del espíritu de lucro y profesionalismo.

El programa del Congreso comprende las cuestiones siguientes:

Afición (amateurisme) y profesión atléticas.

I. Definición del aficionado: bases de esta definición.—Posibilidad y utilidad de una definición internacional.

II. Suspensión, exclusión y readmisión.—Hechos que las motivan y medios de justificarlas.

III. ¿Es justo mantener una distinción entre los diferentes *sports*, desde el punto de vista de los aficionados, especialmente en las carreras de caballos y tiro de pichón? ¿Es posible ser profesional en un *sport* y aficionado en otro?

IV. Del valor de los objetos de arte destinados a premio.—¿Es necesario limitar este valor? ¿Qué medidas deben adoptarse contra el que vende un objeto de arte ganado por él?

V. Legitimidad de los recursos procedentes de las admisiones al terreno.—Este dinero, ¿puede repartirse entre las sociedades o entre los concurrentes? ¿Puede servir de indemnización de viaje?—¿En qué límite puede indemnizarse a los *equipers*, sea por la sociedad contraria, sea por su propia sociedad?

VI. La definición general del aficionado, ¿puede aplicarse igualmente a todos los *sports*?—¿Supone restricciones especiales en lo que concierne a la velocipedia, al canotaje, a los *sports* atléticos, etcetera?

VII. De los apuestas.—¿Son compatibles con la afición?—Medios de impedir su desarrollo.

Juegos olímpicos.

VIII. Posibilidad de su desenvolvimiento.—Ventajas, desde el punto de vista del atletismo y desde el punto de vista moral e internacional.

IX. Condiciones que deben imponerse a los concurrentes.—*Sports* que deben estar representados. Organización material, periodicidad de los juegos olímpicos una vez restablecidos, etc.

X. Nombramiento de un Comité internacional encargado de preparar el restablecimiento de estos juegos.

Como se ve por este programa, el Congreso no se ocupará directamente de educación física; pero todo el orden de ideas que va a discutir tiene im-

portancia para los educadores, por cuanto quiere afirmar el renacimiento, cada vez más amplio, de los ejercicios corporales, siquiera sólo sea en una especialidad tan determinada.

La «Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre» ha delegado a tres de sus individuos, actualmente en París, para que la representen en sus sesiones.

(1894)

LOS PROGRAMAS DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN LAS PRINCIPALES NACIONES

I.—Francia.

Se rige la segunda enseñanza francesa por los decretos de 28 de enero y 12 de junio de 1890 y de 5 y 25 de junio de 1891. Se da en los *Liceos* y comprende dos divisiones:

- 1.^a Enseñanza secundaria clásica.
- 2.^a Enseñanza secundaria moderna.

La *primera* consta de ocho años de estudios, en tres divisiones: *A. División elemental* (un curso, llamado «clase preparatoria»); *B. División de Gramática* (tres cursos, llamados «clase sexta, quinta y cuarta»), y *C. División superior* (cuatro cursos, llamados «clases tercera, segunda, de Retórica y de Filosofía»).

Las enseñanzas de cada curso son las siguientes:

Clase preparatoria.

Francés.—Lenguas vivas.—Historia.—Geografía.—Ciencias.—Dibujo.

Clase sexta.

Francés y latín.—Lenguas vivas.—Zoología y ejercicios de cálculo.—Historia antigua de Oriente.—Geografía general del mundo.—Dibujo.

Clase quinta.

Francés, latín y, a partir de 1.º de enero, griego.—Lenguas vivas.—Geología (primer semestre), Botánica (segundo semestre) y ejercicios de cálculo.—Historia griega.—Geografía (Francia).—Dibujo.

Clase cuarta.

Francés, latín y griego.—Lenguas vivas.—Geometría.—Historia romana.—Geografía general y de América.—Dibujo.

Clase tercera.

Francés, latín y griego.—Lenguas vivas.—Matemáticas.—Física.—Historia de la Edad Media.—Geografía (Africa, Asia, Oceanía).

Clase segunda.

Francés, latín y griego.—Lenguas vivas.—Matemáticas.—Historia de la Edad Media y moderna.—Geografía (Europa).—Dibujo (facultativo).

Clase de Retórica.

Francés, latín y griego.—Lenguas vivas.—Ana-

tomía y Fisiología animal y vegetal.—Historia moderna.—Geografía (Francia).—Dibujo (facultativo).

Clase de Filosofía.

Enseñanza de la Filosofía.—Física.—Química. Matemáticas.—Historia contemporánea.—Dibujo (facultativo).

En este bachillerato clásico, hay establecidos dos diplomas, equivalentes a Letras y Ciencias.

La *Enseñanza secundaria moderna* tiene un plan de estudios organizado por decreto de 25 de junio de 1891, que comprende las mismas tres divisiones (*elemental, de Gramática y superior*) que la enseñanza clásica; pero su programa de asignaturas es el siguiente:

Clase sexta.

Francés.—Alemán.—Historia.—Geografía.—Aritmética.—Historia natural.—Caligrafía.—Dibujo.

Clase quinta.

Francés.—Alemán.—Historia.—Geografía.—Aritmética.—Historia natural.—Caligrafía.—Dibujo.

Clase cuarta.

Francés.—Alemán.—Inglés, italiano o español. Historia.—Moral práctica.—Geografía.—Matemáticas.—Caligrafía.—Dibujo.

Clase tercera.

Francés.— Lengua y Literatura alemanas.— Lengua y Literatura inglesas, italianas o españolas.— Historia.— Geografía.— Matemáticas.— Física y Química.— Dibujo.

Clase segunda.

Francés.— Lengua y Literatura alemanas.— Lengua y Literatura inglesas, italianas o españolas.— Historia.— Geografía.— Matemáticas.— Física y Química.— Dibujo.

Clase primera (Ciencias).

Matemáticas.— Física y Química.— Historia natural.— Filosofía.— Principios de Derecho y Economía política.— Historia.— Geografía general.— Dibujo.— Contabilidad.— Lengua y Literatura alemanas (facultativa).— Lengua y Literatura inglesas, italianas o españolas (facultativas).

Clase primera (Letras).

Francés.— Filosofía.— Principios de Derecho y Economía política.— Historia.— Historia de la civilización e historia del arte.— Geografía general.— Ciencias naturales.— Lengua y Literatura alemanas (facultativa).— Lengua y Literatura inglesas, italianas o españolas (facultativas).— Contabilidad (facultativa).— Dibujo (facultativo).

Esta enseñanza moderna se bifurca, pues, al sexto año, conduciendo a dos bachilleratos, uno de Letras y otro de Ciencias. La Gimnasia es obligatoria en los Liceos, desde 1869. Hay gran movimiento al presente en favor de los juegos corporales, merced al influjo de la *Liga nacional de educación física* y de la *Sociedad de «sports» atléticos*. Los alumnos de los establecimientos secundarios toman parte en concursos atléticos públicos y anuales (*Lendits* de París), que preside, a veces, el jefe del Estado.

Los establecimientos franceses de segunda enseñanza tienen alumnos internos y externos. Los primeros están sujetos a la disciplina interior constantemente; los segundos, durante todo el período de clases, por mañana y tarde. Hay reglamentos especiales muy detallados para los internados, institución contra la cual se han pronunciado eminentes pedagogos, pero que se conserva por tradición y por las dificultades de una reforma, en el sentido, por ejemplo, del sistema tutorial inglés.

La edad mínima para el examen del bachillerato es la de diez y seis años. El promedio usual de la misma es, sin embargo, de diez y ocho. No hay exámenes anuales por asignaturas.

II.—Bélgica.

Hay dos grados de enseñanza secundaria. El inferior se da en la llamada enseñanza media (*Ensei-*

gnement moyen), parecida a la enseñanza primaria superior francesa y a las *Mittel y Bürgerschulen* alemanas. La duración de los estudios es de tres años, con el siguiente programa:

Francés.—Flamenco.—Alemán (obligatorio en las localidades valonas alemanas).—Inglés.—Historia.—Geografía.—Matemáticas.—Ciencias naturales.—Dibujo.—Música.—Gimnasia.

El grado superior se estudia en los *Ateneos reales*, que se rigen por la ley de 1881. La duración de la enseñanza en ellos es de siete años, de los cuales, los dos primeros tienen el mismo programa que los de las escuelas medias. Los Ateneos comprenden dos secciones: una, llamada de *Humanidades*, con carácter clásico, y otra, *Profesional*.

Sección de Humanidades.

Francés.—Flamenco.—Alemán.—Inglés.—Latín.—Griego.—Historia.—Geografía.—Matemáticas.—Ciencias naturales (Zoología, Botánica, Física, Química).—Dibujo.—Música.—Gimnasia.

Sección Profesional.

Francés.—Flamenco.—Alemán.—Inglés.—Historia.—Geografía.—Matemáticas.—Gimnasia.

Divídese esta sección en otras dos, a saber: *Científica y Comercial*, que tienen, además de las anteriores enseñanzas, las siguientes:

Ciencias comerciales.

Comercio.—Derecho mercantil.—Historia de la industria y comercio de Bélgica.—Geografía industrial y comercial de Bélgica.—Economía política.

Ciencias naturales.

Zoología.—Botánica.—Física.—Química inorgánica y orgánica.—Manipulaciones de Física y Química.—Dibujo —Música.

Promedio de la edad del bachillerato (*candidat en Philosophie et Lettres*), diez y nueve años.

III.—Suiza.

La organización escolar de la Confederación helvética es sumamente varia y diversa en cada uno de los cantones. La de los estudios secundarios obedece, en general, al tipo de nacionalidad a que cada cantón pertenece. Así, en la segunda enseñanza de Ginebra y de Vaud (Lausana), por ejemplo, predomina el carácter francés; en la del Tesino, el italiano; en la de Berna y Zurich, el alemán. Con los programas de estos cantones, puestos, respectivamente, a continuación del país que les sirve de modelo, hay suficiente para formar idea cabal de los estudios secundarios en Suiza.

Las llamadas, en la organización pedagógica de este país, «Escuelas secundarias» (*Sekundarschulen*), y designadas con los nombres de «Escuelas de

distrito» (*Bezirksschulen*), «Escuelas realistas» (*Realschulen*), «Escuelas de perfeccionamiento» (*Fortbildungsschulen*), son más bien escuelas primarias superiores, semejantes a las escuelas burguesas (*Bürgerschulen*) de Alemania. Se ingresa de nueve a trece años, y la enseñanza dura, según los cantones, de tres a seis. Tienen el doble fin de disponer para el comercio y los negocios y de servir de preparación a los establecimientos superiores de enseñanza

En éstos se hallan comprendidos, entre otros varios, las «Escuelas medias» (*Mittelschulen*), que corresponden proplamente a los estudios secundarios y que, con diversos nombres—en general, «Escuelas cantonales» (*Kantonschulen*)—preparan para la Universidad o Academia (*Kantonale Hochschule*) y para la Escuela politécnica federal (*Schweizerische Polytechnikun*). Todas tienen, al menos, una división para la educación gimnasial, o clásica, y otra para la enseñanza industrial, o realista, a las cuales preceden otras diversas ramas comunes de enseñanza. En las grandes ciudades, este contacto es más bien exterior, y limitado a locales y a maestros en común; en otras, por el contrario, a causa de ser poco numerosos los alumnos, se funden por necesaria economía diferentes clases de ambas divisiones, y, en parte también, de las clases superior e inferior de la misma sección. Cierto número de estas escuelas de las pequeñas localidades pre-

paran solamente para el grado superior de la Escuela media de su capital, o de otros cantones.

Ingreso y preparación: los Gimnasios sirven de término a las escuelas primarias. Las Escuelas industriales (realistas), en parte también, a las secundarias. La edad de ingreso es muy varia. Para el Gimnasio, oscila, desde nueve años (Lausana, colegio), a diez (Berna), once (Lucerna), doce (Zurich), trece (Schafausa), catorce (Argovia, progimnasio), quince (Neuenburgo y Argovia, gimnasio), hasta diez y seis (Lausana, gimnasio). Lo mismo ocurre con las Escuelas industriales.

La duración de los estudios en unos y otros establecimientos varía también, desde tres a diez años. El número de cursos es de seis a nueve y medio, en los Gimnasios, y de tres y medio a ocho, en las Escuelas industriales. Las que sólo tienen tres y medio cursos son más bien escuelas realistas de categoría inferior, o sea *secundarias*.

Los establecimientos que cuentan con medio curso superior concluyen la enseñanza en otoño, pues tienen por fin especial dar ingreso a la Universidad o al Politécnico (1).

a) Cantón de Vaud.

Se rige la segunda enseñanza por la ley de 19 de febrero de 1892, y comprende las «Escuelas secun-

(1) Colocamos los tres sistemas suizos de segunda enseñanza según sus respectivas afinidades con Francia, Italia y Alemania.

darias» (que sirven de complemento a las escuelas primarias y tienen tres años de estudio), los «Colegios municipales», el «Colegio cantonal» y el «Gimnasio clásico».

Los Colegios municipales tienen por objeto dar a los alumnos una instrucción clásica, o una instrucción industrial; y su programa de estudios es el mismo que el del Colegio cantonal, o el de la Escuela industrial cantonal.

He aquí sus enseñanzas:

Colegio cantonal.

Francés. — Latín. — Griego. — Alemán. — Historia. — Geografía. — Aritmética, Contabilidad, Geometría, Algebra. — Escritura. — Instrucción cívica. — Introducción a las Ciencias naturales. — Canto. — Dibujo. — Gimnasia.

Escuela industrial cantonal.

Francés. — Alemán. — Aritmética. — Geometría y Algebra. — Contabilidad. — Geografía y Cosmografía. — Historia. — Escritura. — Dibujo artístico e industrial. — Física y Química. — Ciencias naturales. Elementos de Mecánica. — Trabajo manual. — Canto. — Gimnasia.

El Colegio cantonal comprende seis clases, y la duración de los estudios de cada una es un año.

La Escuela industrial cantonal comprende tres clases, con un año de estudio cada una.

Gimnasio clásico.

El Gimnasio clásico completa la enseñanza de los Colegios, y prepara a los alumnos para los estudios superiores. Su programa es el siguiente:

Lengua y Literatura francesas. — Latín y Elementos de Literatura latina. — Griego y Elementos de Literatura griega. — Alemán y Literatura alemana. — Inglés y Literatura inglesa. — Italiano y Literatura italiana. — Historia. — Elementos de Filosofía. — Matemáticas elementales, Trigonometría y Geometría analítica. — Física general. — Elementos de Química, de Ciencias naturales y de Astronomía.

Para los alumnos que se proponen entrar en la Facultad de Ciencias, hay un curso especial de Matemáticas y lecciones de Dibujo técnico.

Para los alumnos que se destinan a los estudios teológicos, hay, además, un curso de Hebreo.

El Gimnasio clásico está dividido en dos clases (inferior y superior), y la duración de los estudios de cada clase es de un año.

No se puede ingresar en el Gimnasio clásico antes de la edad de diez y seis años.

Promedio de la edad del bachillerato, diez y ocho años.

b) Cantón de Ginebra.

El Gimnasio comprende en la actualidad una primera clase, transitoria; un colegio inferior, de tres años; cuatro secciones: clásica, realista, técni-

ca y pedagógica, con cuatro años cada una; y una sección comercial, transitoria.

He aquí el programa:

Francés. — Latín. — Griego. — Alemán. — Inglés. Italiano. — Historia. — Geografía. — Lecciones de cosas. — Matemáticas. — Ciencias naturales. — Filosofía. — Economía política y Derecho. — Contabilidad. Dibujo. — Caligrafía. — Canto. — Gimnasia. — Cursos especiales.

Estas asignaturas se distribuyen, según su carácter, en cada una de las secciones. La mayor parte de ellas son comunes a todas.

Promedio de la edad del bachillerato, diez y ocho años.

El ingreso se hace cumplidos los doce años. El Colegio inferior es la base común de las otras cinco secciones. En lugar de la sección comercial, se establecerá en el porvenir una Escuela especial de comercio. Las asignaturas especiales de la sección pedagógica son: Psicología y Pedagogía, Ejercicios prácticos de enseñanza, Higiene, Trabajos manuales, Gimnasia, Música, Escritura.

IV. — Italia.

La instrucción pública en este país se rige fundamentalmente por la ley Casati, de 1859, que, por Reglamentos y Reales decretos posteriores, ha sido adaptada a las nuevas exigencias.

La legislación vigente sobre segunda enseñanza comprende las siguientes divisiones:

- 1.^a Enseñanza clásica: Gimnasios y Liceos.
- 2.^a Escuelas técnicas e Institutos técnicos.
- 3.^a Escuelas naval, industrial, agrícola, comercial y normal.

Corresponde a nuestro bachillerato la primera división, cuyo plan de estudios exige ocho años, cinco para el Gimnasio (grado inferior, tres años; grado superior, dos años) y tres para el Liceo; y la distribución de las enseñanzas se hace con arreglo al siguiente cuadro:

GIMNASIOS

Grado inferior.

(Tres años.)

Lengua italiana. — Geografía descriptiva y política. — Francés. — Aritmética. — Ciencias naturales. Dibujo. — Latín. — Gimnasia.

Grado superior.

(Dos años.)

Lengua italiana y Literatura. — Geografía antigua. — Francés y Alemán. — Matemáticas (aritmética racional). — Historia (clásica). — Zoología y Botánica. — Latín, Griego.

LICEOS

(Tres años.)

Literatura italiana (período dantesco).— Geografía medieval y moderna.— Francés y su literatura o Alemán (facultativo).— Algebra, Geometría y Trigonometría plana. — Zoología, Botánica, Mineralogía, Geología, Física, Química.— Historia medieval y moderna. — Latín y sus clásicos.— Griego y sus clásicos.— Filosofía: Psicología, Lógica, Ética. Física: Mecánica, Pneumática, Acústica, Óptica, Electricidad y Magnetismo.

En los Gimnasios y Liceos se da enseñanza religiosa, pero no obligatoria; de modo que, si el alumno no es católico, o los padres declaran que no quieren que siga aquella enseñanza, se le dispensa.

Además de los Gimnasios y Liceos sostiene el Estado internados (*Convitti*), donde, además de las enseñanzas comunes a los alumnos externos que frecuentan los Gimnasios, Liceos y Escuelas técnicas, hay otras que son, en parte, obligatorias y gratuitas, y, en parte, voluntarias y retribuidas. Pertenecen a la primera categoría las enseñanzas de Derechos y deberes del ciudadano, Caligrafía, Dibujo, Baile, Gimnasia, Ejercicios militares y Esgrima. Son libres y retribuidas las enseñanzas de idiomas extranjeros que no se dan en la enseñanza secundaria, la Música, la Equitación y la Natación.

En estos internados hay plazas gratuitas y semi-gratuitas, que se confieren por el Gobierno, mediante oposición, entre jóvenes de escasa fortuna que hayan hecho sus estudios elementales.

Por último, aquellos municipios en los cuales no se establece oficialmente un Gimnasio tienen la facultad de establecer Escuelas secundarias municipales, en las cuales se den, en todo o en parte, las enseñanzas del Gimnasio.

ESCUELAS E INSTITUTOS TÉCNICOS

La enseñanza técnica, que constituye una especie de segunda enseñanza realista, tiene por objeto «proporcionar a los jóvenes que piensan dedicarse a determinadas carreras del servicio público, a la Industria, al Comercio o a la Agricultura, la conveniente cultura general y especial».

Comprende dos grados, con tres años de estudios cada uno.

Primer grado.

Italiano.—Francés.—Aritmética y Contabilidad. Elementos de Álgebra y Geometría.—Dibujo y Caligrafía.—Geografía e Historia.—Elementos de Historia natural y de Física y Química.—Derechos y deberes del ciudadano.

Segundo grado.

Literatura italiana (o francesa).—Historia y Geografía.—Inglés y Alemán.—Derecho adminis-

trativo y comercial.—Economía pública.—Materia comercial.—Aritmética social.—Química.—Física y Mecánica elemental.—Álgebra.—Geometría plana y sólida y Trigonometría rectilínea.—Dibujo y Geometría descriptiva.—Agronomía e Historia natural.

Todas las enseñanzas se deben dar con sentido práctico.

Promedio de la edad del bachillerato (*licenza liceale*), diez y ocho años.

V.— Suiza italiana.

Cantón del Tesino.

Gimnasio.

Comprende una clase preparatoria, un curso literario y otro técnico, de cinco años cada uno.

He aquí su programa:

Religión. — Italiano. — Latín. — Francés. — Alemán. — Historia. — Geografía. — Matemáticas. — Historia Natural. — Caligrafía. — Dibujo. — Instrucción cívica.

Liceo.

Abraza un curso filosófico y otro técnico, con tres años cada uno, y una sección de Agrimensura.

Su programa es el siguiente:

Religión. — Italiano. — Latín. — Francés. — Alemán. — Filosofía. — Matemáticas. — Física. — Química. — Historia Natural. — Dibujo técnico. — Geode-

sia.—Dibujo topográfico.—Ejercicios topográficos.
Jurisprudencia.—Tasación.

Las enseñanzas de Religión, Italiano, Historia y Ciencias naturales son comunes para ambas secciones.

VI.—Portugal.

Los estudios secundarios se rigen por el decreto de 22 de diciembre de 1894, que reprodujo la proposición de ley presentada por el Gobierno a la Cámara de Diputados el 19 de noviembre anterior, y que no llegó a ser discutida.

La instrucción secundaria se cursa en institutos de dos categorías: liceos nacionales centrales y liceos nacionales. Se divide en dos cursos: uno general y otro complementario. El general se da en todos los liceos; el complementario es privativo de los centrales.

El curso general abraza cinco años o clases, y comprende las siguientes enseñanzas:

Lengua y literatura portuguesas.—Lengua latina.—Lengua francesa.—Lengua alemana o inglesa.—Geografía e Historia, con especialidad las de Portugal.—Aritmética. Álgebra elemental y Geometría plana.—Elementos de Historia natural, de Física y de Química.—Dibujo.

El curso complementario abraza dos años o clases y comprende las siguientes asignaturas:

Lengua y literatura portuguesas.—Lengua latina.—Lengua alemana.—Geografía e Historia.—Al-

gebra, Geometría del espacio, Trigonometría y Cosmografía elemental.—Física, Química e Historia Natural.—Filosofía.

Se suprime la Lengua grlega en los estudios secundarios y se estudia en dos cátedras: una, en el Curso superior de Letras, y otra, aneja a la Facultad de Teología.

Aunque el decreto de 29 de julio de 1886 autorizaba al Gobierno para organizar enseñanzas de Gimnasia, Canto y Ejercicios militares, ni el decreto de 1888, por que ha venido rigiéndose la segunda enseñanza, ni el último que lo ha sustituido, estatuyen nada sobre estos puntos.

VII. — Brasil.

La segunda enseñanza, como la primera, son enteramente libres en el Brasil, a partir de la ley de octubre de 1890. El Poder central se reserva la inspección de los establecimientos en materia de higiene; pero no tiene intervención en la formación del programa, sino para asegurarse de que no contiene nada contra la moral ni las leyes del país.

No obstante esta regla general, el Gobierno sostiene un *Gimnasio federal*, que puede tomarse como tipo de la segunda enseñanza. Sólo en él (y en los Gimnasios de los Estados regionales que se sometan a su régimen y programa) se obtiene el diploma final, que equivale al bachillerato.

Los estudios duran siete años.

Su programa es el siguiente:

Portugués.—Latín.—Griego.—Francés.—Inglés o Alemán (facultativo uno de los dos).—Matemáticas.—Astronomía.—Física.—Química.—Historia Natural.—Biología.—Sociología y Moral.—Geografía.—Historia universal y del Brasil.—Literatura nacional.—Dibujo.—Gimnasia.—Ejercicios militares y Esgrima.—Música.

El Gimnasio nacional, formado de dos secciones independientes (de internos y de externos), por lo que toca a la administración, y dirigida cada una por un Rector, da la instrucción secundaria «integral», en nombre y bajo la garantía del Estado. Cada sección tiene profesores especiales para ciertas enseñanzas. Otros son comunes para ambas secciones.

VIII.—República Argentina.

La segunda enseñanza se da en este país en los llamados *Colegios nacionales*, uno por cada provincia. Se rige por el decreto de 1884, modificado en 1888 en algunos detalles.

Véase su programa:

Primer año.

Lengua nacional.—Historia (Historia argentina, desde el descubrimiento hasta la invasión inglesa).—Geografía (Nociones generales de Geografía y Geografía de la República Argentina).—Aritmética

razonada.—Francés.—Dibujo geométrico (figuras planas).

Segundo año.

Lengua nacional.—Historia (desde la invasión inglesa (1806) hasta nuestros días).—Geografía (Geografía de la República Argentina).—Álgebra elemental.—Francés.—Dibujo geométrico (de sólidos).

Tercer año.

Lengua nacional (Principios de Literatura).—Historia antigua.—Geografía (Asia, África, Oceanía).—Geometría plana.—Física (gravedad, calor, acústica).—Francés.—Dibujo (geográfico y arquitectónico).

Cuarto año.

Lengua nacional (Literatura española y Literatura de los Estados de América del Sur).—Historia (de la Edad Media y Moderna).—Geografía (Europa).—Geometría (del espacio).—Física (magnetismo, electricidad, óptica).—Química inorgánica.—Latín.—Inglés o Alemán.

Quinto año.

Historia americana, y más especialmente de la República Argentina, hasta la Revolución.—Geografía (América).—Trigonometría rectilínea y Nociones de Topografía.—Química orgánica.—Historia Natural (Zoología, Anatomía, Fisiología).—Filosofía (Psicología).—Latín.—Inglés o Alemán.

Sexto año.

Nociones de Derecho político.—Nociones de Economía política.—Historia contemporánea, y especialmente argentina.—Cosmografía.—Historia Natural (Botánica, Mineralogía, Geología).—Higiene.—Filosofía (Lógica, Metafísica y Moral).—Latín.—Inglés o Alemán.

El mismo decreto determina que, además de las asignaturas ya indicadas, debe haber en cada curso Gimnasia y ejercicios militares, enseñanzas que han de darse de modo que no pasen nunca de cinco las horas diarias de clase.

No existe en la segunda enseñanza argentina el internado, suprimido desde 1876.

IX.—Chile.

La segunda enseñanza se rige por la reciente reforma de 1893. Los establecimientos en que se da se llaman *Liceos*.

Como en la República Argentina, y, en general, en toda América, hay un solo tipo de estudios secundarios, por influjo tal vez de los Estados Unidos. Pero la característica de Chile está en haber roto por completo con las lenguas clásicas y organizado una segunda enseñanza puramente realista o moderna. Dura nueve años, tres de preparación y seis de estudios propiamente secundarios. Es el país que con más rigor, hasta ahora, ha establecido el

plan cíclico en estudios secundarios, «tratando de sustituir la enseñanza de ramos aislados (asignaturas), independientes unos de otros, por otra simultánea de todos los ramos a la vez, comenzando por las nociones más rudimentarias de cada uno de ellos, que se irán ensanchando gradualmente de año en año, en proporción del desarrollo intelectual de los alumnos». La aplicación del sistema no es, sin embargo, absoluta.

He aquí su plan de estudios:

PROGRAMA GENERAL

Lengua y Literatura patrias.—Francés.—Inglés.—Aleman.—Matemáticas y Contabilidad.—Geografía.—Historia.—Ciencias físicas y naturales (gran desarrollo).—Filosofía (Lógica solamente).—Dibujo.—Canto.—Gimnasia.

PROGRAMA DE LOS TRES AÑOS PREPARATORIOS

Castellano, con Caligrafía.—Francés.—Matemáticas.—Lecciones de cosas (en el tercero, recaen sobre asuntos de Historia y Geografía).—Canto.—Dibujo (en el tercer año).—Gimnasia.—Religión.

PROGRAMA DE LOS SEIS AÑOS DE HUMANIDADES

Primer año.

Castellano.—Francés.—Inglés o Alemán.—Matemáticas.—Ciencias naturales (comprendiendo

también las físicas y elementos de Cosmografía).— Geografía e Historia.— Canto.— Gimnasia.— Dibujo.

Segundo año.

Sin variación.

Tercer año.

El grupo de Ciencias naturales se desdobra, para formar uno de Física y Química y otro de Historia Natural.

Cuarto año.

El Alemán, que antes compartía sus horas con el Inglés, se estudia ahora con independencia de aquél.

Quinto año.

Aparece la Contabilidad, como una aplicación de las Matemáticas; la Física se separa de la Química; las Ciencias naturales se convierten en Biología e Higiene y comienza la Filosofía (Lógica).

Sexto año.

Igual al anterior.

Las enseñanzas más favorecidas de horas de trabajo son:

Castellano: cinco horas semanales en los años primero y cuarto, y tres en los dos últimos.

Matemáticas: cinco y cuatro horas, respectivamente, en los mismos años.

Ciencias naturales: tres horas en primero y se-

gundo, cuatro en el tercero y seis en el cuarto y quinto.

Recomendación de las clases de a media hora en el período preparatorio.

Edad escolar para el ingreso al año preparatorio, siete años.

Terminación del bachillerato, diez y seis años.

X.—Alemania.

En el Imperio alemán no hay una ley uniforme de instrucción pública. Cada Estado tiene la suya especial, y, por tanto, organización diferente en los diversos grados. Existen, sin embargo, analogías entre todas, siendo la ley más importante y la de influjo superior, en general, la de Prusia. Sirva ésta, por tanto, de modelo.

La educación nacional está fundada en la Escuela de párvulos, que principalmente es fröbeliana (*Kindergarten*), y la Escuela popular (*Volksschule*), que dura ocho años. En lugar de ésta, el alumno que ha de ingresar en la segunda enseñanza puede seguir un curso de tres años, que usualmente se hace en una Escuela preparatoria (*Vorschule*), aneja, por lo común, a un centro secundario. A los nueve años de edad, se comienza la segunda enseñanza, entrando en uno de los siguientes centros: 1.º, establecimientos cuyos estudios duran nueve cursos (*Höhere Schulen*), a saber: Gimnasios clásicos (con Latín y Griego); Gimnasios realistas

(*Realgymnasia*), con Latín sólo; Escuelas realistas superiores (*Höhere Realschulen*), sin Latín; 2.º, establecimientos de menor categoría, por decirlo así, cuyo plan exige unos siete años, o sea: Progimnasios clásicos realistas, Escuelas burguesas superiores (*H. Bürgerschulen*) y Escuelas realistas (*Realschulen*).

El último movimiento de reforma y el estado actual de la segunda enseñanza en Prusia ha sido iniciado por el Emperador mismo, desde su célebre rescripto de 1889, ordenando que la enseñanza de la Historia contemporánea se completase hasta 1888, y la convocatoria de la Asamblea pedagógica, en diciembre de 1890, con el famoso discurso de apertura que pronunció en ella.

La reforma ha venido a producir los siguientes efectos: 1.º Disminución de horas de trabajo. 2.º Decadencia parcial del tipo de enseñanza clásica pura, por haber reducido el tiempo consagrado al Griego y al Latín en los Gimnasios. 3.º Modificación sensible del carácter de los Gimnasios realistas, mediante la disminución de horas dedicadas al Latín. 4.º Aumento de categoría e importancia de las *Oberrealschulen*, escuelas sin Latín, a las que, por primera vez, se concede el privilegio de dar certificados para el ingreso en la Universidad (a los estudios de Matemáticas e Historia Natural) y el derecho de concurrir con sus diplomas a las plazas de Profesores de Ciencias, en la enseñanza secun-

daría; permitiéndoles presentarse también al examen oficial o de Estado en varias carreras técnicas. El Gimnasio real conserva el privilegio de conferir el diploma que abre la puerta a los estudios universitarios de lenguas vivas; pero el Bachillerato del Gimnasio (clásico) es el único todavía que conduce a todas las facultades.

Tanto el Gimnasio clásico como el realista y la Escuela realista superior, abrazan seis clases, a saber: una 6.^a, una 5.^a, una 4.^a y dos 3.^{as}, 2.^{as} y 1.^{as} (inferior y superior, respectivamente), con nueve años de estudios.

He aquí el programa del Gimnasio clásico:

Religión.—Alemán.—Narraciones históricas.—Latín.—Griego.—Francés.—Historia y Geografía.—Cálculo y Matemáticas.—Historia natural.—Física, Química y Mineralogía.—Escritura.—Dibujo.—Canto.—Gimnasia.

En el Gimnasio realista, el Griego se sustituye por el Inglés; y la Física se estudia con independencia de la Química y la Mineralogía.

En la Escuela realista superior, ocurre lo mismo y se suprime, además, el Latín.

Conviene señalar ciertas tendencias de carácter político y jurídico, muy marcadas en la reforma. El deseo general consiste en que la segunda enseñanza procure al alumno la *educación cívica*, el conocimiento de la organización del Estado, de su misión esencial y de la importancia del derecho en

la vida. Se utilizará para esto, preferentemente, la clase de Historia, insistiendo en el estudio de la moderna y de las instituciones jurídicas actuales. Aunque manifiestamente tiene esta dirección (a lo menos, en el ánimo de los autores de la reforma) un sentido más bien político y nacionalista, no faltan opiniones en el profesorado que piden un criterio más científico e imparcial en la educación cívica.

El reglamento deja subsistir, hasta nueva orden, las escuelas secundarias de carácter mixto, formando la transición entre el Gimnasio clásico y el Gimnasio realista; estas escuelas están autorizadas para enseñar el Griego (facultativo), con sustitución eventual del Inglés.

Las escuelas de carácter mixto, que sirven de transición entre el Gimnasio realista y los establecimientos sin Latín, podrán igualmente subsistir, a condición de combinar los planes de estudio del Gimnasio y de las escuelas realistas, de tal suerte, que no exceda el horario de las clases del Gimnasio realista. Este resultado se obtendrá por una disminución correlativa de las horas concedidas a ciertas enseñanzas especiales. Se deberá también aumentar el total de horas de Gimnasia. Las escuelas de carácter mixto, con o sin Latín, no pueden ser constituidas sobre las bases precitadas, sino por autorización especial del Ministerio.

De tales combinaciones autorizadas para la distribución de los horarios de las escuelas secunda-

rias de carácter mixto, clásicas o realistas, resulta que el tipo antiguo de escuelas con siete años de estudios desaparece. Todos los establecimientos de este género quedaron, a partir de 1892 a 93, privados de la clase *segunda superior*. De esta manera no subsisten hoy más que dos clases de escuelas secundarias: 1.º, las de nueve años (*Vollanstalten*), o de pleno ejercicio, que dan, en condiciones diversas, acceso a las Universidades, mediante el certificado de aptitud (*Reifeprüfung*); 2.º, las de seis años, que están llamadas desde entonces a suministrar una enseñanza que se basta a sí misma, pudiendo siempre servir de base a la enseñanza secundaria superior (*segunda superior y primera inferior y superior*). La autonomía relativa de esta enseñanza base (*Unterbau*) se explica por la necesidad de dar una preparación suficiente a los candidatos a la *Abschulzprüfung*, que da acceso al voluntariado de un año.

Así se ordenó, por tanto, separar en todas partes los cursos, que eran comunes a las dos clases segundas, de Historia, de Geografía y de Matemáticas.

Marcando claramente la división entre los dos grados de la enseñanza secundaria, se espera obtener resultados más satisfactorios que los que la estadística oficial de los exámenes ha venido mostrando.

Las diferencias de programa entre Prusia y los demás Estados no son hoy día notables. En alguno,

figura el Hebreo como facultativo. Baviera, verbi-gracia (ley de 1883), incluye Filosofía y Propedéutica. En muchos Gimnasios se estudia también la Historia del Arte, con ayuda de pequeños Museos de reproducciones.

Promedio de la edad del Bachillerato (*Maturität*): diez y nueve años.

XI.-- Austria.

El programa de segunda enseñanza ofrece pocas variantes con respecto al de Prusia y al de los demás países alemanes. He aquí el carácter y organización general de los estudios secundarios en este Imperio.

Bajo el nombre de «Escuelas medias» (*Mittelschulen*), se comprenden en Austria Gimnasios de grado superior e inferior (*Ober-und Untergymnasien*), Gimnasios realistas (*Realgymnasien*) y Escuelas realistas de grado superior e inferior (*Ober-und Unterrealschulen*).

Los Gimnasios son institutos que procuran una educación general superior, por medio, esencialmente, de las lenguas clásicas y de sus literaturas, preparando con esto a los estudios universitarios. El Gimnasio completo consta de ocho clases, cada una de las cuales dura un curso anual. Las cuatro primeras forman el Gimnasio inferior, y las cuatro últimas, el superior. Aquel sirve de preparación a éste; pero forma, sin embargo, por sí mismo, un

todo de educación general, en cuanto cada una de sus enseñanzas no sólo queda terminada y completa, sino que se informa en un modo predominante popular y en una dirección más práctica, lo cual sirve para un número mayor de relaciones de la vida. El Gimnasio superior vuelve a dar la misma enseñanza de un modo más científico, y sirve de escuela especial preparatoria para la Universidad.

Cuando no es posible la organización de un Gimnasio completo con estos dos grados, puede, sin embargo, existir sólo uno inferior, sin las clases del superior. Lo contrario no se verifica jamás.

Las Escuelas realistas son establecimientos de enseñanza que procuran una educación general superior, valiéndose especialmente de las Matemáticas, Ciencias naturales y Lenguas modernas, y preparan para las escuelas superiores técnicas. Una escuela realista completa consta de siete clases de curso anual y divididas en Escuela realista superior e inferior. Prepara ésta para aquélla y proporciona al mismo tiempo una educación general definitiva, hasta cierto grado, a los que, después de cursarla, quieren dedicarse a los negocios. Consta de los cuatro primeros años. De preparación para la Escuela realista superior pueden servir también las cuatro clases del Gimnasio realista. La Escuela realista inferior puede igualmente relacionarse con la sección industrial o agrícola de los cursos profesionales. La superior, que consiste en

los tres últimos años, continúa y desarrolla la enseñanza comenzada en la inferior y prepara especialmente para los estudios técnicos superiores. Siempre está fundada sobre una Escuela realista inferior, o sobre las cuatro primeras clases de un Gimnasio realista. Ambas secciones forman un establecimiento docente; pero puede haber Escuela realista inferior sin sección superior.

Por la dificultad que muchas veces hay para decidir si un alumno de diez a once años debe asistir al Gimnasio o a la Escuela realista, y la imposibilidad de saber, en edad tan temprana, a qué clase de escuela secundaria le llevan sus inclinaciones, se ha establecido un tercer tipo de aquéllas, donde los niños que salen de la Escuela primaria y quieren continuar la segunda enseñanza puedan aguardar todavía algunos años a decidir si deben encaminarse al Gimnasio o a la Escuela realista. A esto responden los *Gimnasios realistas (Realgymnasien)*.

Son establecimientos cuyo plan de enseñanza está organizado esencialmente en vista de que el alumno pueda, a la terminación del mismo, dirigirse lo mismo a un Gimnasio superior que a una Escuela realista superior. Las diferencias capitales entre un Gimnasio realista y un puro Gimnasio inferior consisten:

1.º En dar mayor desarrollo al Dibujo a pulso, como pasa en la Escuela realista inferior, conce-

diéndole cuatro horas semanales en la 1.^a, 2.^a y 3.^a clases, y tres horas en la 4.^a—2.^o En dedicar al Alemán tres horas semanales, en vez de cuatro, en la 1.^a y 2.^a clase, mientras que a la Historia natural se concede tres horas, en lugar de dos en las mismas clases.—3.^o Al empezar la 3.^a clase, tienen que decidir los alumnos si van a dedicarse a los estudios clásicos o a los realistas: los primeros comienzan entonces el Griego, y los segundos, el Francés, obligatorios.—4.^o En algunos, no en todos, los Gimnasios realistas, se desarrolla también más la enseñanza de las Matemáticas, introduciendo la Geometría y el Dibujo geométrico, como obligatorios. Las demás asignaturas, Religión, Latín, Griego, Alemán, Geografía, Historia y Matemáticas, se enseñan, con las excepciones dichas de la división de alguna de las mismas, según el plan, clases y horas del Gimnasio. El paso de un Gimnasio a un Gimnasio realista, y viceversa, es posible en cada clase, y del mismo modo, los alumnos del último de aquéllos pasan, después de la 4.^a clase, a un Gimnasio superior, sin necesidad de examen de ingreso.

Para comenzar los estudios secundarios, se necesita tener diez años cumplidos.

Promedio de la edad del Bachillerato (*Maturitätprüfung*), diez y nueve años.

XII.—Suiza alemana.

a) Cantón de Zurich.

La Escuela Cantonal comprende un Gimnasio y una Escuela industrial.

El Gimnasio tiene carácter clásico y realista a la vez, según que el alumno estudie Griego o Inglés, y se aplique más a la Geografía, las Matemáticas y las Ciencias naturales. Se divide en dos Secciones: una, inferior, con cuatro años de estudios; y otra, superior, con tres. El séptimo curso es sólo de medio año.

He aquí el programa:

Religión.—Alemán.—Latín.—Griego.—Hebreo.—Francés.—Inglés.—Historia.—Geografía.—Matemáticas.—Ciencias naturales.—Calligrafía.—Dibujo.—Canto.—Gimnasia.—Ejercicios militares.

El Hebreo es sólo para los teólogos.

La Religión, en todos los cursos, y el Francés, Inglés y Canto, en algunos, son facultativos. Los ejercicios militares y el tiro tienen lugar en verano. El ingreso se hace cumplidos los doce años y después de cursar las seis clases de una Escuela primaria.

La Escuela industrial consta de un año o clase preparatoria común a la Sección técnica, que dura cuatro años, y a la comercial, que sólo dura dos.

Su programa varía del anterior en que se suprimen las lenguas clásicas; se hace obligatorio el

Inglés, y, en la Sección comercial, el Italiano y el Comercio. El ingreso en la clase preparatoria se hace cumplidos los catorce años, y en las Secciones técnica y comercial, después de los quince (a la terminación de la tercera clase de una Escuela secundaria).

b) Cantón de Berna.

El Gimnasio de la ciudad (*Städtisches Gymnasium*) abraza un Progimnasio, de cuatro años, preparatorio para la Escuela literaria, de cinco años, y para la Escuela realista, de cuatro; con más una Escuela de Comercio, de dos años.

He aquí el programa general:

Religión.—Latín.—Griego.—Hebreo.—Alemán.—Francés.—Inglés.—Italiano.—Historia.—Geografía.—Matemáticas.—Ciencias naturales.—Dibujo.—Escritura.—Canto.—Gimnasia.—Contabilidad.

El Hebreo se estudia sólo, y como facultativo, en la Escuela literaria. El Latín y Griego, en ésta y en el Progimnasio. La Contabilidad, sólo en la Escuela de Comercio, que no tiene Canto. La Escritura, sólo en el Progimnasio y en la Escuela de Comercio. El Inglés y el Italiano, en ésta y en la realista como obligatorios; en la literaria, como facultativos. La Religión es facultativa en todas.

El ingreso en el Progimnasio se verifica cumplidos los diez años, y en las restantes Secciones, después de los catorce. Los cursos superiores en

la Escuela literaria y en la realista son sólo de medio año.

XIII.—Holanda.

Existen hoy día en Holanda dos grados de enseñanza secundaria: uno constituido por lo que se llama *Burgerscholen* o Escuelas burguesas, y que se rige por la ley de 1863, y otro formado por los *Gimnasios* que se reorganizaron con nuevo plan en 1876. Conviene exponer separadamente lo concerniente a cada uno.

Ley de 1863.—Se refiere a dos clases de establecimientos: *Escuelas medias inferiores* (prolongación de la primera enseñanza, para obreros principalmente) y *superiores*.

Inferiores (Burgerscholen). Son de día o de noche. La duración del curso varía mucho, según la localidad: dos, tres o cuatro años. Las más importantes son las *nocturnas*.

He aquí su programa:

Holandés.—Elementos de Historia y Geografía.—Matemáticas.—Física.—Química.—Mecánica.—Nociones de Economía social.—Dibujo lineal y artístico y sus aplicaciones a la construcción y maquinaria.

En algunas hay además: Modelado.—Francés o Alemán.

Superiores (Hoogere Burgerscholen).—Son las propiamente secundarias. Dura el curso de tres a seis años, según la localidad y origen (del Estado,

del Municipio o libre). La edad de ingreso es, generalmente, de doce años. Programa uniforme no lo tienen más que las del Estado, cuyos cursos son de tres o cinco años; pero el de las otras se parece bastante.

Es como sigue:

Matemáticas. — Mecánica. — Física. — Química. — Historia Natural. — Cosmografía. — Instituciones políticas de Holanda. — Economía social. — Geografía. — Historia. — Lengua y Literatura holandesas. — Idem francesas. — Idem alemanas. — Idem inglesas. — Ciencias comerciales. — Caligrafía. — Dibujo artístico y lineal. — Gimnasia.

Los estudios se terminan a los diez y siete o diez y ocho años.

La *ley de 1876*, puesta en vigor en 1.º de octubre de 1877, en su artículo 5.º, determina el siguiente programa para los Gimnasios.

Lengua y Literatura griega y latina. — Idem íd. holandesa. — Francés. — Alemán. — Inglés. — Historia. — Geografía. — Matemáticas. — Física. — Química. — Botánica y Zoología.

Añádense a éstas, como facultativas, el Hebreo y la Gimnasia.

Los estudios duran seis años. El carácter que tienen los Gimnasios es de «preparación para el estudio independiente de las Ciencias y para las funciones sociales que exigen una educación científica. Se cursa en ellos la Propedéutica o preparatorio a

la Universidad, que antes de la ley de 1876 se estudiaba en las mismas Universidades, y atienden al lado *clásico* de la enseñanza, cuya dirección *moderna* representan las *Burgerscholen*.

Promedio de la edad del Bachillerato: diez y nueve años.

XIV.—Dinamarca.

Ley de 1850.—Hay dos clases de segunda enseñanza: la del *Gimnasio* o clásica, con dos divisiones: una de *Lenguas e Historia*, otra de *Matemáticas y Ciencias*, y la *Escuela realista*. Una y otra duran seis años.

El programa es común en los cuatro primeros, y comprende:

Danés.—Francés.—Alemán.—Inglés.—Latín.—Historia.—Geografía.—Aritmética.—Geometría.—Historia Natural.—Caligrafía.—Dibujo.

El Gimnasio no tiene Dibujo geométrico y la Escuela realista suprime el Griego y toma el Inglés, que en el Gimnasio es facultativo.

Promedio de la edad del Bachillerato (examen de salida) diez y ocho años.

XV.—Suecia.

Las Escuelas secundarias comprenden siete años de estudios.

Los tres primeros (grado inferior) son comunes a todos los alumnos, con este programa:

Religión. — Sueco. — Alemán. — Matemáticas. — Ciencias naturales. — Historia. — Geografía. — Caligrafía. — Dibujo. — Canto. — Gimnasia.

Estas asignaturas se desenvuelven con más extensión en las clases superiores.

Al comenzar la cuarta, hay una bifurcación en cursos *clásico y científico*. El Latín forma la base del primero, y las Matemáticas y Ciencias naturales, la del segundo. En el primero o clásico (*Latinlinien*), los alumnos pueden escoger, al llegar a la sexta clase, entre el Griego y el Inglés. Los que sigan Griego pueden, si lo desean, estudiar los clásicos ingleses durante los dos últimos años de curso. En el curso científico (*Reallinien*) se comienza el Inglés en la quinta clase. En ambos cursos se enseña el Alemán y la Literatura alemana al final del séptimo año. La Física, y sólo en el *Reallinien* la Química, entran a formar parte del programa durante los últimos cuatro años. Además, Propedéutica filosófica, a saber: Lógica y Antropología, en los dos últimos años. Este curso varía bastante, según la escuela. El Francés se incluye en todas ellas generalmente, y el Hebreo, en algunas (Upsala, Lund, Estocolmo).

Es de notar la preponderancia de los estudios clásicos; las quejas referentes al número de enseñanzas y de horas de trabajo, resultado de las investigaciones hechas sobre la salud y miopía de los alumnos, y la atención especial que en Suecia se

concede a los ejercicios gimnásticos, fundada en la así llamada Gimnasia sueca, que suprime casi todo aparato y establece los movimientos fáciles y libres que tienden a dar flexibilidad y agilidad y a ejercitar todos los órganos del cuerpo. En conexión con esto hay, además, ejercicios militares, especialmente encaminados al desarrollo muscular. Se verifican en todas las siete clases durante media hora diaria. En la quinta hay una hora, y en la sexta y séptima, dos horas semanales para el manejo de las armas. Al principio y al fin de cada año escolar organizase un curso de ocho a diez semanas para ejercitar en formaciones, marchas, tiro al blanco y maniobras de campo a los alumnos de las clases sexta y séptima.

Promedio de la edad del Bachillerato: diez y ocho años.

XVI.—Noruega.

Entre las Escuelas primarias y los estudios propiamente secundarios, hay en este país otro grado: el de las llamadas *Escuelas medias*, basado en la ley de 1869, y que preparan para los Gimnasios a la vez que proporcionan una educación general a las personas que tienen que dedicarse pronto a ganarse la vida. Para ingresar en ellas se necesita tener nueve años. Abrazan seis clases o años de estudio, y de ellas pasan los alumnos al *Gimnasio realista* o al *Gimnasio latino*, que comprenden, uno y otro, tres años. En 1885 se reformó el plan y programas de la segunda enseñanza.

He aquí el programa de las Escuelas medias:

Religión.—Noruego.—Alemán.—Inglés.—Latín.—Historia.—Geografía.—Ciencias naturales.—Matemáticas.—Dibujo.—Escritura.

El programa del Gimnasio comprende:

Religión.—Noruego y Norso antiguo.—Latín.—Griego.—Inglés.—Francés.—Alemán.—Historia.—Geografía.—Ciencias naturales.—Matemáticas.—Dibujo.

La Sección realista no tiene Latín ni Griego. La clásica, en cambio, no tiene Inglés, Ciencias naturales, ni Dibujo.

Desde 1885 se ha agitado extraordinariamente la discusión sobre los estudios secundarios en Noruega. Tratóse a fondo en el Parlamento (*Storting*) por los partidarios de la tendencia realista y por los de la clásica. Nombróse en 1890 una Comisión regia, compuesta de unos y otros, para que informase, y he aquí las principales reformas de su proyecto: Que la actual tercera clase del grado intermedio debería formar la primera clase de las nuevas Escuelas medias, y los primeros cinco años de las Escuelas municipales deberían llegar a ser la primera y segunda Sección de carácter preparatorio para las Escuelas secundarias; pues la mejor preparación en este sentido es una sólida educación elemental, cuya instrucción ayude cuanto sea posible al alumno a seguir sus especiales inclinaciones. Se reconoce por unanimidad que las Escuelas medias tienen

demasiadas asignaturas y que debe procurarse una mayor concentración de la enseñanza. Quién propone que el núcleo de esta concentración en los Gimnasios sea la Religión, quién, la Lengua materna, quién, la Historia. Según los grados, la Física, verbigracia, debería enseñarse en cuanto tiene importancia para los usos de la vida; la Fisiología, por su importancia para la salud y la higiene. Unos proponen que sean las Matemáticas la base de la enseñanza de carácter práctico; otros, que se aumente el tiempo dedicado al Alemán; otros, que se suprima el Francés, pero no el Inglés, ni el Latín, según los cursos. Las Escuelas medias se bifurcarían al tercer año en *curso Inglés y curso Latino*, y debería así haber tres años de Latín, dos en la Escuela media y uno en el Gimnasio, preparando también las ramas especiales de dicha enseñanza media para las Escuelas comerciales, técnicas, militares y navales.

Discusión sobre la importancia del Griego y del Latín y el lugar que les corresponde en el programa. Unanimidad para proponer que el trabajo no debe exceder de seis horas al día, y que las lecciones no deben pasar de cuarenta y cinco minutos (la primera, sólo, puede ser de cincuenta), con intermedios de cinco, diez o veinte minutos. Los movimientos gimnásticos y la salida al aire libre son indispensables para la salud de los niños. Discútese la coeducación como un problema del más alto valor y

se recomienda adoptarla por grados. Algunos creen que cinco horas diarias de estudio es todo lo que la salud de las niñas consiente, en tanto que los niños pueden tener seis. Pero esta idea es negada por dos señoras superintendentes, las cuales declaran que, habiendo niños tan delicados como las niñas, y teniendo ambos sexos el mismo desarrollo mental, en condiciones normales de salud, deben considerarse como idénticos por lo que toca al asunto y extensión de los estudios.

La organización y programa serían como sigue:

Escuela media.—Cuatro años. En los dos últimos con una bifurcación en grupos, *Inglés y Latino.*

He aquí su programa:

Religión.—Lengua materna.—Alemán.—Inglés (en el curso Inglés).—Latín (en el curso Latino).—Historia.—Geografía.—Ciencias naturales.—Matemáticas.—Dibujo.—Escritura.—Canto (sólo los dos primeros años).—Gimnasia.—Trabajo manual de carpintería (*slöjd*).

Segunda enseñanza propiamente dicha.—Tiene tres grados.

Gimnasio latino.—Tres años.—Igual programa que la Escuela media, suprimiendo el Dibujo y el Inglés en el primer año.

Gimnasio realista.—Tres años.—Suprime el Latín y añade Francés.

Gimnasio greco-latino.—Tres años.—Suprime el Inglés en primer año; el Francés, Dibujo y Es-

critura, totalmente, y la Geografía, en segundo y tercero.

Promedio de la edad del Bachillerato (*examen artium*), diez y ocho años.

XVII.—Rusia.

La segunda enseñanza en este país se da en los establecimientos oficiales, que llevan el nombre de Gimnasios y Progimnasios.

Se rigen ambos por el Estatuto de 30 de julio de 1871, con ciertas modificaciones posteriores. Este plan completo exige ocho años o cursos con las siguientes asignaturas:

Primer año.

Religión (ortodoxa).—Lengua y literatura rusas.
Latín.—Aritmética.—Geometría.

Segundo año.

Religión.—Lengua y literatura rusas.—Latín.—
Aritmética.—Geografía.—Alemán.—Francés.

Tercer año.

Religión.—Lengua y literatura rusas.—Latín.—
Griego.—Aritmética.—Algebra.—Geografía.—
Alemán.—Francés.

Cuarto año.

Religión.—Lengua y literatura rusas.—Latín.—

Griego. — Algebra. — Geometría. — Geografía. — Alemán. — Francés.

Quinto año.

Religión. — Lengua y literatura rusas. — Latín. — Griego. — Algebra. — Geometría. — Alemán. — Francés.

Sexto año.

Religión. — Lengua y literatura rusas. — Latín. — Griego. — Algebra. — Geometría. — Física. — Ciencias naturales. — Alemán. — Francés.

Séptimo año.

Lengua y literatura rusas. — Latín. — Griego. — Lógica. — Algebra. — Trigonometría plana. — Física. — Geografía. — Alemán. — Francés.

Octavo año.

Lengua y literatura rusas. — Latín. — Griego. — Trigonometría plana. — Geografía matemática. — Física. — Geografía. — Alemán. — Francés.

El alumno provisto de un certificado de haber seguido con provecho los cursos de un Progimnasio tiene derecho a ser admitido, sin previo examen, en el quinto año de un Gimnasio.

Para ingresar en la segunda enseñanza se debe haber cumplido los diez años.

Promedio de la edad del Bachillerato, diez y nueve años.

Existe el internado, que está sostenido por el Estado (Gimnasio gratuito), por la pensión que pagan los internos y por corporaciones locales, sociedades y particulares.

La Gimnasia es obligatoria y gratuita para los internos; pueden estudiar también, como materias facultativas, Dibujo, Música y Baile mediante matrícula suplementaria.

Existen, además, Escuelas reales o Gimnasios industriales, destinados a la preparación de los que desean entrar en el comercio o la industria.

XVIII. — Inglaterra.

Puede decirse con verdad que no hay sistema de segunda enseñanza en Inglaterra, al menos tal y como se entiende generalmente, y ésta es la nota más característica de los estudios secundarios en dicho país. Los establecimientos de este orden no dependen del Estado, y son tan varios e independientes en su régimen y organización, que sería preciso estudiar en particular muchos de ellos para dar idea del promedio siquiera de los programas y planes de enseñanza.

Las distintas escuelas secundarias inglesas son, en general, y atendiendo a su carácter, de dos clases: una, tradicional, que conserva todavía el antiguo nombre de «Escuelas de Gramática» (*Grammar schools*) (lo que en España se decía «Estudios de Latinidad») y que representa el elemento

clasicista, y otra, moderna, del carácter realista, profesional y a que se llama «Escuelas de clase media» (*Middle class schools*). Pero, dentro de esto y con respecto al origen de su fundación, hay que distinguir tres grupos de escuelas: 1.º Las «Escuelas dotadas» (*Endowed schools*), la mayoría de las cuales debe su nacimiento a donaciones de reyes, príncipes y personajes eminentes de la política, la Iglesia, la ciencia, etc.; viven de estos legados y datan, en su mayor parte, de época anterior al siglo xvii. Estas son todas escuelas de gramática o clásicas. 2.º Las «Escuelas de asociaciones» (*Proprietary schools*), fundadas y sostenidas por sociedades de accionistas, con objeto de dar una educación más apropiada a las necesidades modernas de la clase media e introducir nuevas enseñanzas que no había en el programa de las escuelas dotadas. Tuvieron su origen en el movimiento liberal de 1825. Son, en su mayor parte, *Middle class schools*. 3.º Las «Escuelas privadas» (*Private schools*), sostenidas por particulares, como un negocio industrial. De mucha menos importancia que las anteriores, pertenecen indistintamente a una de aquellas dos clases.

Las del primer grupo (*Endowed schools*) son las que ejercen todavía superior influjo en la educación de las clases directoras de Inglaterra. Divídense, a su vez, en dos clases: *Public schools*, o «Escuelas públicas», y simples *Grammar schools*.

Las *public schools* figuran a la cabeza de todas y forman como su aristocracia. Son aquellas que, por su noble origen, venerable antigüedad, inmensa riqueza o fama pedagógica, han conquistado dicho título. Llegar a obtenerlo es la aspiración de toda escuela. *Public school* quiere decir tan sólo que no es propiedad de un particular, sino institución de interés general, con bienes propios e independientes del Estado. El Parlamento mismo no puede intervenir en su vida, sino en virtud del derecho que tiene de inspeccionar la gestión de los legados y fundaciones de interés público (*endowments*).

Entre todas ellas, hay nueve, que se llaman las «Grandes Escuelas» (*Great public schools*), a saber: Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Saint-Paul, Merchant Taylors, Harrow, Rugby, Shrewsbury, y son principalmente las que gozan de gran prestigio. Fueron en su origen, como todas las dotadas, escuelas de caridad y para pobres. Lentamente, perdieron este carácter y se vieron frecuentadas por las clases ricas y aristocráticas, gracias a la cláusula que muchas tienen en su fundación de poder admitir, además de los pobres, todos los alumnos de pago compatibles con la buena enseñanza. Siempre quedaron en poder del clero anglicano. La enseñanza fundábase en la religión establecida: el que no la profesaba era excluido. Los disidentes, pues, no participaban de las fundaciones hechas en beneficio de todos.

Desde principios del siglo, comenzó el movimiento de protesta contra este exclusivismo. Las informaciones parlamentarias de 1862 y 65 pusieron de manifiesto muchos abusos en la enseñanza y en la administración, llegando a decir el profesor Bryce (hoy ministro) que la educación secundaria era «insuficiente en cantidad, mediana en cualidad y sin relación orgánica con la superior ni con la primaria». A remediar tales inconvenientes tienden todos los esfuerzos de los reformistas del partido liberal inglés, en materia de educación, y parece ser que la opinión pública no se muestra ya tan hostil a que el Estado intervenga en la segunda enseñanza.

La intervención se ha verificado indirectamente hasta ahora, por la Comisión de Caridad (*Charity Commission*), creada por diferentes leyes desde 1853 al 69, con objeto de revisar todas las fundaciones piadosas, y en particular las escolares, y que ha cumplido y continúa llevando a cabo las más trascendentales reformas en las escuelas secundarias.

Las exigencias más apremiantes en la actualidad son: fundar escuelas secundarias donde no existan y se necesiten; trazar un programa de estudios muy elástico, señalando el mínimo que debe enseñar todo establecimiento secundario; crear un certificado de aptitud pedagógica, exigible a todo profesor de segunda enseñanza, y establecer una ins-

pección oficial que vigile los programas, métodos y locales de las escuelas secundarias. El certificado y la inspección fueron asunto de un proyecto de ley, ya en 1869. En 1888, renovóse el problema de la educación secundaria en la Cámara de los Comunes por Sir A. Acland, jefe actualmente del Departamento de Educación; en 1889, se aprobó la ley organizando con fondos públicos la enseñanza secundaria en Gales; en 1892, presentó el mismo Sir A. Acland un *bill* concediendo a los Consejos de condado el derecho de organizar la segunda enseñanza, establecer para ello un impuesto y reformar las donaciones de su distrito, hasta poder llegar a administrarlas, y recientemente, en marzo de 1894, se nombró una Comisión regia «con objeto de investigar los mejores métodos para establecer en Inglaterra un sistema de educación secundaria bien organizado, teniendo en cuenta las actuales deficiencias y los recursos locales (dotaciones, etcétera) disponibles por el momento o en condición de poder servir a este fin». El informe de esta Comisión, compuesta de las personas de uno y otro sexo que más han estudiado los problemas de educación en todos los órdenes de la enseñanza, y cuyo nombramiento obedece a un espíritu esencialmente reformista, servirá, sin duda, de base para una superior y más perfecta organización de la segunda enseñanza en Inglaterra.

Dejando aparte la educación física y la moral

de las escuelas secundarias de Inglaterra, basada aquélla en los juegos atléticos al aire libre, y ésta en el principio de la libertad, de la confianza, del *self help* y del sistema tutorial, que constituyen realmente la característica y la gloria de la pedagogía inglesa, debe indicarse que los ejercicios pladosos, la lectura de la Biblia y la enseñanza religiosa, según los principios de la Iglesia anglicana (en la tendencia denominada *high church*, que es la aristocrática), no faltan en ninguna escuela pública. La Religión es materia de examen al salir de ellas y al entrar en la Universidad; pero las leyes de 1868 y 69 abrieron las escuelas dotadas a todos los cultos, a menos que el fundador no los excluyera formalmente, y hoy reina en la mayor parte de aquéllas una amplia tolerancia religiosa.

La educación intelectual en las *grammar schools* venía consistiendo casi exclusivamente en los estudios clásicos, pues sólo ambicionaban enviar sus alumnos a Oxford y a Cambridge, donde aquéllos se cultivaban. Esto mostraron las informaciones de 1862 y 65. Desde entonces, el programa ha empezado a ensancharse en favor de las ciencias modernas; pero cada escuela, siendo autónoma, ha experimentado distintos influjos y seguido diverso rumbo. El Griego y el Latín siguen dominando, pero no sin dar lugar a amargas críticas sobre el abuso que se hace de su enseñanza, sobre sus deplorables métodos y la inutilidad que de ahí

resulta. Arnold estableció ya, desde 1828, las Matemáticas, las Lenguas vivas y la Historia moderna en el programa de Rugby; pero no fué imitado, y hasta época muy reciente, no se introdujeron la Lengua materna, la Historia nacional y las Ciencias. En los últimos años ha tocado su vez a las Ciencias naturales: se han abierto laboratorios, especialmente de Química, en todas las escuelas, y, hasta en alguna de las más tradicionales, como Harrow, se han organizado «Secciones modernas» (*modern sides*), que representan, frente a los clásicos, una tendencia más realista.

En punto a régimen, dos notas capitales. La primera es el miedo a la sedentariedad y al *surmenage*; las horas de clase y de estudio son pocas y alternadas con juegos; el trabajo máximo diario no excede, en total, de ocho horas, y en la semana hay tres tardes, dos al menos, consagradas por completo al juego al aire libre. La segunda es la libertad en que el alumno queda, aparte de las clases, para escoger sus lecturas y estudios y formarse una personalidad intelectual acentuada.

Entre las grandes escuelas públicas, Eton representa el elemento aristocrático y conservador, y Harrow el influjo moderno.

Por lo que toca a las escuelas de asociación o *proprietary*, puede servir de ejemplo el programa de Marlborough.

La enseñanza en esta escuela se divide en dos

grados: colegio *mayor* y colegio *menor*. El primero abraza una división clásica y otra moderna. La clásica, muy exclusiva, como en todas partes, prepara para la Universidad con mucho Griego y Latín y un poco de Matemáticas, de Francés, de Alemán (facultativo), de Ciencias físicas y de Historia y Geografía. La moderna suprime el Griego e insiste sobre las otras ramas y sobre el Inglés especialmente. Hay, además, clases especiales preparatorias para las escuelas militares de Woolwich y Sandhurst. El colegio menor enseña Griego, Latín, Francés, Inglés, Historia y Geografía.

A este tipo, en cuanto al programa, corresponde también la escuela del colegio de la Universidad (*University College School*) en Londres, absolutamente neutral en materia religiosa y muy preferida por su sólida educación moderna.

El programa de sus enseñanzas es:

Inglés.—Latín.—Griego.—Francés.—Alemán. Historia antigua y de Inglaterra.—Geografía física y política.—Aritmética.—Teneduría de libros y escritura.—Matemáticas puras y aplicadas.—Química teórica y práctica.—Física.—Historia natural.—Economía social.

Al mismo tipo corresponde la enseñanza de *Dulwich College*. Divídese también en colegio mayor y menor (*senior et junior sections*). El Latín forma en el colegio menor la base de los estudios, que son los mismos para todos los alumnos, como

período común, hasta los catorce o diez y seis años. En el colegio mayor, se especializa en cuatro divisiones: clásica, moderna, científica y mecánica.

La primera prepara, con las Lenguas clásicas, para la Universidad y destinos del Estado (*civil service*); la segunda, con Matemáticas, Lenguas vivas, Ciencias físicas y naturales y Latín (facultativo), encamina al ejército y a los exámenes de la Universidad de Londres; la científica sirve de preparatoria para Medicina y para exámenes científicos, en general; la mecánica dirige principalmente a la ingeniería.

Para servicio, no ya de la clase media rica, sino de la inferior y casi obrera, fundáronse en 1866 las *Middle class schools* o «Escuelas de clase media».

Instalóse la primera en *Cowper street*, y sigue, con este nombre, siendo la más famosa. Después se han organizado otras varias, todas bajo el mismo sistema. Son externados, de asistencia numerosa, que procuran, por muy poco precio, especialmente a los hijos de empleados modestos de todo género, una enseñanza comercial que les permita a los diez y seis años ganarse la vida.

El programa consiste en

Lengua y Literatura inglesa.—Historia.—Geografía comercial.—Matemáticas.—Escritura.—Teneduría de libros.—Dibujo gráfico, de arte y orna-

mental.—Francés.—Música vocal.—Taquigrafía y elementos de Física y Mecánica.

El último año, se escoge entre cuatro cursos, que preparan respectivamente al examen de la Universidad de Londres, a los negocios extranjeros del comercio y la industria, a la mecánica aplicada, o a los exámenes del servicio del Estado.

Las becas o pensiones de estudio (*scholarships*) de particulares, de las escuelas y de las Universidades forman el único lazo de unión entre estos grados de enseñanza.

Muchas escuelas secundarias se han sometido también voluntariamente a los llamados «exámenes locales» (*local examination*), establecidos por las Universidades como uno de los modos de ejercer su influjo y de extender su acción, correspondiente al actual movimiento de la «extensión universitaria» (*University extension*). Remedian aquéllos, en parte al menos, el aislamiento de las escuelas secundarias; ofrecen, tal vez, al público alguna garantía para distinguir las buenas de las malas, y obligan a modificar los programas de las mismas, si los alumnos se han de presentar con garantías de éxito.

He aquí el programa de examen de la Universidad de Oxford en 1891, que da idea de lo que la opinión pública cree deber exigir de las escuelas secundarias.

Grado de menores (*juniors*). Primera parte:

Lectura en alta voz; Dictado; Ejercicios de Gramática y de composición inglesa; Aritmética: las cuatro reglas; sistema decimal, interés simple. Segunda parte: Griego, Latín, Historia, Geografía, Shakespeare, Alemán, Francés, Matemáticas, Física.

Grado de mayores (*seniors*): Aritmética (obligatoria). Dos secciones facultativas, de entre estas cuatro: *Inglés, Lenguas, Matemáticas, Ciencias naturales*. Además: Instrucción religiosa, Dibujo, Música. El candidato no puede tomar menos de cinco de estas secciones. Comprenden:

Inglés: Gramática, Historia antigua (griega y romana), Historia de Inglaterra (1485-1688); una comedia de Shakespeare; Nociones sobre la vida y obras de Bacon y Milton; Geografía física, política y económica; Elementos de Economía política.

Lenguas: Latín, Griego, Francés, Alemán, Italiano.

Matemáticas: Álgebra, Geometría, Mecánica.

Ciencias naturales: Física, Química, Botánica, Geología y Zoología.

Promedio de la edad de ingreso en la Universidad: diez y nueve años.

XIX.—Estados Unidos.

No existe verdadera separación entre la primera y la segunda enseñanza. Lo característico de este país es que formen dos grados indivisos.

Según el *Bureau de Education de Washington*, pueden, no obstante, considerarse como propiamente secundarios los siguientes grupos de establecimientos:

1.º *High schools* (Escuelas superiores), públicas y gratuitas.

2.º *Academias* o escuelas privadas, no gratuitas.

3.º Escuelas preparatorias para las Universidades y Escuelas superiores científicas.

4.º Secciones preparatorias organizadas en las Universidades mismas.

5.º Escuelas normales y cursos normales, que preparan para el profesorado primario y de las *High schools*.

Desde el punto de vista del carácter de los estudios, se distinguen cuatro grados o direcciones:

1. *English course*.—Revisión a fondo de los estudios primarios, añadiendo algo de Latín y una lengua viva.

2. *Classical course*.—Con estudio de dos lenguas clásicas, principalmente como auxiliares para conocimiento a fondo de la lengua nacional.

3. *College course*.—Con estudio más detenido de las lenguas muertas y de las ciencias fundamentales, como preparación a la Universidad.

4. *Normal course*.—Con carácter pedagógico.

Casi todas las *High schools* tienen los dos primeros grados, que corresponden al *Gimnasio* y

Gimnasio realista de Alemania, y algunas los comprenden todos.

La edad general de ingreso es la de catorce años, y los estudios duran de tres a cuatro.

En cuanto al programa, sirva como tipo el de las *High schools*, es decir, los establecimientos públicos de segunda enseñanza. No es uniforme en todas partes, y, además, no es totalmente obligatorio, como en Europa, sino que se deja a los alumnos gran libertad para que escojan, según su vocación y aficiones, las asignaturas. Este sistema es característico de los Estados Unidos.

En el *English course* se puede estudiar:

Latín, Francés, Historia, Literatura, Algebra, Geometría, Física, Geografía física, Botánica, Fisiología, Química, Retórica, Contabilidad, Educación cívica, Astronomía, Geología, Zoología, Filosofía mental y moral, Economía política, Lógica, Alemán y Dibujo.

Las asignaturas se estudian por grupos de tres. Las más seguidas son: Algebra, Geometría, Física e Historia; pero en muchas escuelas no son obligatorias. El Latín cuenta con pocos alumnos.

En el *Classical course* hay más limitación para escoger las asignaturas. Figuran entre ellas el Latín y el Griego, y en cuanto al resto, concuerdan en lo esencial con las del *English course*.

Las Academias o Escuelas secundarias privadas tienen cuatro grados. En el primero se estudia

Aritmética, Geografía, Gramática, Ortografía y Lectura expresiva; en el segundo, Álgebra, Historia natural, Geografía física, Fisiología, Retórica, Geometría plana y ocho asignaturas más, facultativas, entre las cuales están el Latín, el Griego y una lengua viva; en el tercero (preparatorio para la Universidad), se estudian especialmente las lenguas clásicas y el Francés y Alemán; en el cuarto, se hace una combinación especial entre el programa del tercero y una o varias lenguas antiguas y modernas.

El problema de la segunda enseñanza preocupa de un modo extraordinario, y ha sido objeto recientemente de estudios del mayor interés en los Estados Unidos. En la reunión del Consejo Nacional de Educación de 1891, atrajeron tanto estas cuestiones, que se decidió nombrar una Comisión especial que las estudiase y discutiese detenidamente. Reunióse, en efecto, la Asociación de Educación Nacional en Saratoga, en 1892, y encontró a su vez, interesada más y más en el asunto, después de prolijo estudio, que convendría nombrar Comisiones especiales que informasen sobre los programas y métodos que deberían introducirse en las escuelas secundarias. Para la organización de estas Comisiones y redacción del informe definitivo y de conjunto, nombróse un Comité de diez de las personas más autorizadas en la esfera de la pedagogía en los Estados Unidos. El «Comité de los Diez», que así

se llamó, organizó nueve Comisiones, compuestas también de diez especialistas y autoridades en cada materia, que estudiaron los siguientes asuntos: 1, Latín; 2, Griego; 3, Inglés; 4, Lenguas modernas; 5, Matemáticas; 6, Física, Astronomía y Química; 7, Historia natural (Biología, comprendiendo Botánica, Zoología y Fisiología); 8, Historia, Educación cívica y Economía política; 9, Geografía física, Geología y Mineralogía. Celebráronse los Congresos respectivos a fines de 1892, y el 93 redactó su informe el Comité de los Diez, uno de cuyos miembros, el ilustre Harris, Comisario del Bureau de Educación de Wáshington, al publicarlo por esta dependencia en 1895, lo considera como el documento más importante que sobre tal asunto ha visto la luz en aquel país.

Las distintas Comisiones proponen que la primera y segunda enseñanza abracen un período de doce años, desde los seis de edad hasta los diez y ocho. Los ocho primeros, correspondientes a los dos grados elementales de la escuela primaria y de la de Gramática; los cuatro últimos, a los estudios secundarios de las *High schools* o Academias; y formulan muy al pormenor las exigencias que deben tenerse en cuenta para el desarrollo, en cada grado, de los siguientes estudios de que consta el programa: Latín, Griego, Inglés, Lenguas modernas (Francés y Alemán), Matemáticas, Física, Química, Astronomía, Historia natural, Historia, Geografía.

Proponen también la organización independiente de los estudios secundarios según cuatro tipos, todos durante cuatro años, a saber: *Clásico* con Latín, Griego y una lengua moderna, pero sin Historia natural; *Latín científico* con Latín y una sola lengua moderna (Alemán o Francés), pero con refuerzo de las Ciencias naturales; *Lenguas modernas*, con dos de ellas sin ninguna clásica, y lo mismo en lo demás que el anterior; *Inglés*, con Latín o una lengua moderna y con refuerzo en la Historia.

XX.—Japón.

Se rige la enseñanza secundaria japonesa por una Ordenanza imperial de 1886, y comprende: «Escuelas secundarias de grado inferior» y «Escuelas secundarias de grado superior». Las primeras tienen cinco cursos, cuyas enseñanzas son las siguientes:

Primer curso.

Lengua japonesa y Literatura china.—Inglés.—Nociones de Geografía del Japón.—Historia del Japón.—Aritmética y Geometría elemental.—Lecciones de cosas de Historia natural.—Ética.—Escritura.—Dibujo.—Canto.—Ejercicios físicos generales.

Segundo curso.

Lengua japonesa y Literatura china.—Inglés.—Geografía de Asia y Europa.—Historia universal.—Revisión de Aritmética, Álgebra y Geometría.—

Lecciones de cosas de Física.—Idem id. de Química.—Ética.—Escritura.—Dibujo.—Canto.—Ejercicios físicos generales.

Tercer curso.

Lengua japonesa y Literatura china.—Inglés.—Geografía de América, Australia y África.—Historia de la China.—Álgebra, Geometría.—Fisiología e Higiene.—Química inorgánica.—Ética.—Dibujo.—Ejercicios físicos generales.

Cuarto curso.

Lengua japonesa y Literatura china.—Inglés.—Alemán o Francés.—Agricultura (siembras y pastos).—Geografía física y política del Japón.—Historia del Japón.—Álgebra, Geometría.—Ética.—Dibujo.—Ejercicios militares.

Quinto curso.

Lengua japonesa y Literatura china.—Inglés.—Alemán o Francés.—Agricultura (pastos, jardinería y plantaciones).—Historia universal.—Álgebra, Trigonometría.—Zoología y Botánica.—Física (fuerza, materia, calor, sonido, luz, electricidad y magnetismo).—Ética.—Dibujo.—Ejercicios militares.

Las escuelas secundarias de grado superior comprenden dos cursos más, con otro preparatorio; y su programa comprende:

Lengua japonesa y Literatura china.—Inglés.—Francés o Alemán.—Latín.—Geografía.—Historia.—Matemáticas.—Zoología.—Botánica.—Geología.—Mineralogía.—Física.—Química.—Astronomía.—Economía política.—Filosofía.—Dibujo.—Dinámica.—Agrimensura.—Gimnasia.

Los libros usados en las clases son casi todos ingleses; apenas se usan algunos de origen japonés.

Promedio de la edad del Bachillerato, diez y nueve años.

FUENTES CONSULTADAS

Reports of the Commissioner of Education for the years, 1888, 1890, 1891. Washington, 1891, 1893, 1894.

Revue Internationale de l'Enseignement. París, 1890-94.

Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. Enseignement secondaire. Instructions, programmes et régléments. Paris, 1890.

Loi du 15 juin 1881, apportant des modifications à la loi du 1^{er} juin 1850 sur l'enseignement moyen. Bruxelles, 1892.

Dott. Brutto Amante. *Nuove illustrazioni e commenti alle leggi e discipline sulla P. Istruzione.* Segunda edizione. Roma, 1887.

Le Congrès international de l'Enseignement

supérieur et de l'Enseignement secondaire en 1889. Paris, 1890.

C. Grob. *Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz, 1888-89.*

Decreto de 29 de julho de 1886 sobre a reforma do ensino dos Lyceus e regulamento para a execução do referido decreto. Lisboa, 1886.

Decretos reorganizando o plano dos estudos e o horario das aulas dos Lyceus, datados de 20 e 27 do octubre de 1888. Lisboa, 1888.

J. A. Zubiaur. *Quelques mots sur l'instruction publique et privée dans la République Argentine.* Paris, 1889.

Plan de estudios y programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción pública para los Liceos del Estado. Santiago de Chile, 1893.

Dr. Boscha. *On secondary education in the Netherlands. International Conference on Education.* London, 1884, volumen IV.

J. Dassenbacher. *Fromme's Osterreichischer Studenten-Kalender für Mittelschulen, Fach- und Bürgerschulen für das Studienjahr 1892-93.* Wien, 1893.

Max Leclerc. *L'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre.* Paris, 1894.

Bryce, Acland, Smith. *Studies on Secondary Education.* London, 1892.

Report of the Committee on Secondary School Studies appointed at the meeting of the National Educational Association, July 9, 1892. Washington, 1893.

B. Buisson. *L'instruction publique à l'Exposition universelle de la Nouvelle Orléans.* Paris, 1886.

(1894-95.)

EL ESPÍRITU
DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA
EN NORUEGA

El lector sabe bien que Noruega es una de las pequeñas naciones de la Europa septentrional; pues aunque tiene de extensión dos tercios del territorio de nuestra Península (322 000 Km.²), cuenta tan sólo dos millones escasos de habitantes: sobre poco más o menos, como Galicia. Es una Monarquía democrática (tanto, que ni títulos de nobleza tiene), unida con unión personal a Suecia, bastante más aristocrática, y contra la cual hay en Noruega, de algunos años acá, cierta efervescencia con motivo de las condiciones de esta unión. Y si en otros tiempos ambas naciones han representado una función importante en la historia europea, y Noruega en particular en la navegación y en las emigraciones marítimas, ahora, en más de un sentido, parece que no sólo aspiran a salir de su alejamiento, sino que muchos de sus progresos interiores, sea cualquiera el juicio que nos formemos de ellos, influyen grandemente en los pueblos de mayor representación: verbigracia, su pintura moderna de paisaje, el *slojd*,

la gimnástica, el ibsenismo, el sistema de Gotenburgo contra el alcoholismo, sistema que va poco a poco dando la vuelta al mundo y que acaba de contribuir en gran manera a la catástrofe del partido liberal inglés.

En la renovación de su enseñanza, más bien, de su educación nacional, como en otros órdenes de la vida, Noruega ofrece caracteres muy interesantes, y ensayos tanto más útiles para nosotros cuanto que su ejemplo, como los de Suiza, Holanda y otras nacionalidades modestas, está más a nuestro alcance que los de Francia, Inglaterra o los Estados Unidos.

Un conocido periodista francés, M. H. Le Roux, acaba de publicar, en la *Revue pédagogique*, de París, unas notas sobre *La situación material y moral del niño en las escuelas noruegas*, de las cuales extractamos algunas que, por las expresadas razones, creemos dignas de atención.

La renovación pedagógica de ese país ha comenzado, como era natural, por la de la raza, que podría decirse, mediante la infancia, y en primer término, por «la revisión médica de las nuevas generaciones» en las escuelas públicas, redactando para cada alumno un interrogatorio (1), cuyas respues-

(1) Parte de este cuestionario se refiere al niño; parte, a la escuela. Sirvan como ejemplos: a) Talla del niño; peso; estado de salud; diversos padecimientos y anomalías; antecedentes; edad y salud de los padres; orientación, altura y demás condi-

tas, antes de consignarlas como definitivas, fueron comprobadas por la inspección personal de cada alumno durante tres veces consecutivas. Algunas familias se opusieron al principio a esta investigación; pero los temperamentos de delicadeza adoptados por la Administración han acabado por vencer las resistencias.

Parece que la higiene deplorable de las casas y del alimento es la principal causa de la decadencia física de la población. La falta de abluciones generales frecuentes en un país cuyo clima es, sin embargo, bastante análogo al de Inglaterra, donde «la hidroterapia ha rehecho al anglo-sajón»; la ventilación casi nula en las viviendas, a causa del frío, que obliga a tener cerradas las ventanas para economizar el calor; la infección del drenaje; el abuso de las salazones y, sobre todo, del alcohol, que, por la reanimación ficticia que produce, tan grato es para el pobre; tales eran las causas más fundamentales de degeneración que la información puso de relieve. Contra ellas viene luchando Noruega con tal perseverancia, que, para no citar más que un ejemplo, el consumo de aguardiente, por cabeza, según M. Le Roux, en cuarenta años ha disminuído dos terceras partes.

En cuanto al desarrollo y educación física del

ciones higiénicas de la casa. b) Estado higiénico de la escuela; número de horas de clase, de recreo, de canto, de gimnasia; tiempo de trabajo doméstico que exigen las lecciones, etc., etc.

niño, fácil es adivinar que no se habrán quedado atrás los noruegos en la adopción de los juegos corporales que, a ejemplo de Inglaterra, van tan rápidamente cundiendo en todas partes. El autor describe los *ski*, especie de patines de madera, tan largos como el cuerpo del patinador, más su brazo extendido verticalmente, y sobre los cuales se puede hacer «un centenar de kilómetros en doce horas». ¿Qué más? El baile, que en otros pueblos, más que ejercicio físico, es un pretexto para la galantería, cuando no «un juego de voluptuosidad», es allí un deporte tan violento, tan brusco, tan rápido como el de los patines. Añádase las diversiones marinas, que mantienen la tradición que tan famosos hizo a los normandos. Un proverbio dice que «todo noruego, por mar y por tierra, vive y muere entre cuatro tablas de pino» (las que forman la casa de madera, el barco, el ataúd).

El autor ha visto niños de ocho años manejando un bote, una jaca, un cochecito, ellos solos, sin personas mayores a su lado: ejemplos que contrastan bien con los que, a diario, hallamos entre nosotros, viendo llevar de la mano a niños de cinco y seis años, y aun más (es decir, arrastrarlos, para que sigan el paso de la persona que los lleva), o ayudarlos a bajar de un tranvía, parado con un minuto de antelación. Verdad es que los noruegos, de los efectos morales que, aparte de los físicos, acompañan a los juegos y ejercicios corporales, parece que

tienden a aprovechar, sobre todo, los que contribuyen a desenvolver desde la infancia el vigor de la individualidad, la independencia personal, el *self help*. M. Le Roux, acostumbrado a la cortesía de los niños franceses, extraña la rudeza, un poco selvática, de los niños noruegos: «deseamos, les respondían, que la cortesía sea en nuestros hijos un resultado de su observación, de su imitación voluntaria de nuestros hábitos».

Este fortalecimiento de la raza lo auxilia allí la higiene escolar, en nuestro país casi desconocida, al menos, en la práctica, aun en nuestras más ostentosas escuelas y Universidades. En los Institutos primarios y secundarios de Cristianía, de Bergen, de Trondhjem, de Hamar, «lo que sorprende, desde luego, es el lujo de que se rodea la «re-creación» del animal humano». Las escuelas, edificadas en lugares elevados, a la vista de los espléndidos fiords, «son palacios de luz». Se estimula el aseo de los niños en el vestido y se les impone ciertas prácticas higiénicas; por ejemplo, las abluciones generales con jabón y estropajo, seguidas de una ducha, templada al principio, y luego fría. El autor elogia la ventilación, el caldeo y la desinfección de las clases y el lujo de los gimnasios.

Conocida es la importancia que los pueblos escandinavos dan al trabajo manual. En Noruega se halla establecido hasta en la segunda enseñanza. Mayor extrañeza causará el saber que, en las es-

cuelas primarias, los niños aprenden a coser, a hacer media, a repasar y remendar su ropa. «No se les deja tocar al cepillo de carpintero hasta que son capaces de hacer por sí mismos el dobladillo del delantal de tela burda que usan en el taller.» El trabajo manual comprende la cartonería (especialmente construcción de sólidos geométricos), la carpintería, hasta fabricar toda clase de objetos usuales, comenzando por usar el cuchillo, y después el cepillo, el cortafríos y el torno. Si continúan en la escuela más tiempo, se les enseña a trabajar los metales».

Por otro lado, también, se ha querido atender a la mejora de la raza: por la de la alimentación. La mayor parte de las mujeres del pueblo, en lugar de preparar la comida por sí mismas en sus casas, acostumbra a comprar raciones preparadas en las cantinas populares, o a comerlas allí; todavía, en la gran cocina de vapor de Cristianía, vienen a comer diariamente unas 2.000 personas. Según el autor, «se considera que una de las causas del alcoholismo es la tristeza de esta falta de hogar en la casa». Para corregir la situación, han establecido clases de cocina en casi todas las escuelas. En esas clases, las niñas, por turno, aprenden a ejecutar todas las operaciones consiguientes, comenzando por la compra en la plaza. El éxito de esta reforma parece haber sido extraordinario, no sólo en Noruega, sino en Suecia, donde el autor ha visto «hasta he-

rederas de títulos asistir a las lecciones de cocina. Y no es cosa de juego, añade. Dejan su familia; se vienen a vivir a una ciudad escolar (Upsala), en un restaurant donde hacen su aprendizaje, que, por lo menos, dura un año», y que, según M. Le Roux, comparten por igual jóvenes de uno y otro sexo. Sabido es que este movimiento en pro de la enseñanza de cocina partió de Inglaterra, donde ha tomado tan gran desarrollo y existen hasta Escuelas Normales para formar su profesorado. Pero en Inglaterra no ha llegado a interesar al sexo masculino; por más que allí, como en todas partes, éste, a la vez que afirma que la cocina (*ordinaria*) es uno de los trabajos genuinamente femeninos, y especialmente obligado para la mujer casera y hacendosa, tenga buen cuidado de acaparar las buenas plazas de *chef* en hoteles, palacios, etc. Hay, sin embargo, cierta tendencia—y no sólo en los anarquistas «de cátedra» como Kropotkin y Juan Grave—a considerar la cocina como una función profesional, que diríamos, aun en las clases pobres, y, por tanto, en favor de esas comidas compradas en los restaurants y cantinas populares, suprimiendo esta ocupación doméstica, para que la mujer, en cambio, pueda ganar por otro lado con que ayudar a sostener la familia; pues si ésta no tiene cosa que guisar, inútil es enseñar a aquélla el cómo. En España misma, en alguna región de Galicia, por ejemplo, acontece otro tanto hoy con la costura. Las mujeres trabajan en

el campo, ni más ni menos que los maridos, y les cose la ropa una costurera de oficio. Hasta se oponen a que se enseñe a sus hijas estas «labores propias de su sexo».—«¿Cómo ha de estar bien la casa de mi hijo—decía muy poco hace una aldeana—, si se ha casado con una forastera que se pasa todo el día cosiendo y planchando?»

Aparte de este problema—que lo es—, el principio noruego de enseñar costura y cocina a niños y niñas es el mismo que tan extravagante ha parecido a muchos en el Orfanato Prevost, de Cempuis, en la ruidosa campaña que todos recordarán de hace poco.

También, por cierto, ofrece otro punto de contacto Noruega con Cempuis: la coeducación. Al menos como regla general, domina en la enseñanza secundaria y universitaria. Digamos con satisfacción—ya que tan escasas ocasiones hay para ello— que no es en esto España, o mejor dicho su legislación, una de las más atrasadas, pues que, con tal o cual cortapisa, Institutos y Facultades están abiertos a las mujeres. M. Le Roux consigna con cierta insistencia—no sin sus dejos de extrañeza quizá— que allí (como aquí) nadie tiene el menor motivo de queja del sistema, sino enteramente al contrario. «Muchas profesiones, además, que en otros países se reservan los hombres son en Noruega accesibles a las mujeres.» Esta idea da al trato entre los estudiantes de uno y otro sexo una seriedad y un com-

pañerismo que aleja toda galantería: cosa difícil, donde la mujer considera su educación superior, no como una preparación seria para una vida seria, sino como un ornato de personas que no tienen para qué pensar en cosas graves, ni en sí mismas, sino en «embellecer» la vida de los demás; quedándose con la parte más dura, a fin de mostrar esas virtudes de abnegación y sacrificio, que tanto gusta al hombre... ver en ella. «Si la mujer exige la igualdad, dice el autor, se entiende que renuncia a la galantería; lo contrario sería restablecer en su provecho el privilegio de que se han desposeído los hombres.»

A otra novedad, por último, aspiran ahora los noruegos: a hacer obligatoria la *escuela* (no sólo la enseñanza) para todas las clases de la sociedad, a fin de que «al menos, una vez en la vida, haya contacto entre ellas». «En parte ninguna se intentará este nuevo sistema de educación en condiciones más favorables para el observador que en esa Noruega, donde la precisión radical de las soluciones y el corto número de habitantes dan a todo ensayo el rigor de un experimento de laboratorio.»

Así concluye.

(1895)



LA LECCION INAUGURAL DE M. BUISSON EN LA SORBONA

Nuestros lectores saben que, para reemplazar al inolvidable Marion, primer profesor de Ciencia de la educación en la Facultad de Letras de París, ha sido nombrado M. Buisson, en otro tiempo profesor también, y que ha prestado a la Pedagogía eminentes servicios, tales, en un sentido, como la publicación de su monumental *Diccionario*, y su participación y extraordinaria iniciativa durante diez y siete años en la grandiosa obra de reorganizar la educación nacional en Francia, como director de enseñanza primaria.

La lección inaugural de su curso es un notable trabajo, digno por todos conceptos de su autor.

Dedica la mayor parte a estudiar la labor altamente humanitaria a que se consagró su malogrado predecesor, presentando como muestra de su preparación científica para su cátedra de Pedagogía, sobre todo, sus dos libros: *Locke, su vida, sus obras* y *La solidaridad moral*.

Sigue paso a paso la plenísima vida de Marion como profesor de Filosofía en el Liceo de Pau,

como redactor de los programas de moral y de psicología aplicada para las escuelas normales y de los reglamentos relativos a la enseñanza secundaria femenina, inspirando la escuela de Sèvres (en que se forma el profesorado de los liceos de señoritas), influyendo y colaborando al lado de M. Pécaut en la de Fontenay, en donde estuvo encargado de los cursos de psicología y moral, que resumió en dos sólidos y luminosos manuales, y profesando, por último, en la Sorbona, así en sus interesantísimas conferencias prácticas como en sus admirables cursos públicos, desde 1883 hasta 1896, en que la muerte cortó la labor de aquel noble espíritu.

La magnitud y la importancia de la obra realizada por Marion puede apreciarse por las materias tratadas en sus cursos: los fines y principios de la educación en general (1883-84), la educación física (1884-85), la educación moral—la voluntad y la sensibilidad (1885-86), la educación de la inteligencia (1886-87), la enseñanza primaria (1887-88), la secundaria (1888-89), la psicología del niño (1889-90), la psicología de la mujer y la educación femenina—, educación física, moral, estética, práctica y doméstica en sus diversos grados y ramas (1893-94), la educación en Inglaterra (1894-95), la educación en los Estados Unidos (1895-96). Un primer ataque de su enfermedad le había hecho suspender su curso de 1890-92. Se proponía estudiar la educación en Alemania, cuando un nuevo acceso le obligó en fe-

brero de 1896 a abandonar su cátedra para no volver más a ella. De todos estos cursos quedan abundantes notas; las relativas a la educación de la mujer constituyen un libro, próximo quizá a ser publicado.

No podía olvidar M. Buisson la intervención que el profesor de la Sorbona tuvo en la reforma de la enseñanza secundaria en Francia. Marion, que no era de los que se sustraen al cumplimiento del deber, no sólo aceptó un puesto en la Comisión nombrada por el Gobierno para entender en esta cuestión de tanto interés, sino que se encargó de la ponencia de la cuestión más difícil quizá y más controvertida en Francia: la disciplina de los liceos. La Memoria por él presentada apareció en las *Instrucciones ministeriales* de 15 de julio de 1890, y dos años después publicó, a manera de comentario, su hermoso libro *La educación en la Universidad*. Una sola idea inspira todo lo que ha escrito acerca de la disciplina: puesto que entre nosotros el Estado es el que enseña (sea esto un bien o un mal); puesto que se encarga de la educación, «es necesario que esta educación sea la mejor, la más bella, la más noble, la más completa, la más eficaz.» ¿Y cuál será esta educación? No hay más que una que convenga a los pueblos libres: la que hace hombres libres; la única escuela que prepara para la libertad, es la libertad misma; al freno exterior, indispensable en la tierna infancia, debe poco a poco sustituir

una ley interior, la de la conciencia. Sostener primero al niño mediante una red de influencias que le limiten suavemente, hacerlo desarrollarse en un medio moral y, a medida que crece, habituarlo gradualmente a querer, a juzgar, a reflexionar y a procurar vigilarse a sí propio y corregirse espontáneamente, no es la mejor educación: es la única. Aquí tenemos un completo régimen disciplinario, fundado, no en la obediencia pasiva, sino en la obediencia consentida y razonada, inspirada en la preocupación, no tanto del orden que *se ve*, como del *interior*, que consiste en que lentamente, oscuramente y sin que salte a los ojos, se formen en el adolescente una conciencia, una razón, un carácter.

Tal es el programa de educación en los liceos que en su libro *Marion* se propuso y logró desenvolver con todo detalle, multiplicando los ejemplos, sin omitir ninguna de sus dificultades prácticas. Pasa revista a todas esas *pequeñeces*, que constituyen la vida de un colegial en la clase o en el estudio, en el refectorio, en el patio, en el paseo. Sólo había una pluma en Francia capaz de trasfigurar estos *infinitamente pequeños*, esclareciéndolos con la brillante luz de los principios.

Sustituir a la emulación necia la verdadera; a la fantasmagoría de los *puestos* y de los premios, la concienzuda apreciación del trabajo diario; a los castigos, a las recompensas al uso, una palabra de aprobación del maestro; al culto del éxito, la esti-

mación del esfuerzo; a la amenaza del *pensum* y del encierro, el aguijón de la conciencia: he aquí la disciplina aceptada por el gran pedagogo.

Pero, ¿por qué, se pregunta M. Buisson, semejante plan no ha reunido en seguida todos los sufragios, y cuál es la causa de que tantos hombres universitarios lo reciban con expresas reservas? Culpa es, dice, en primer término, de los Gobiernos, que tienden a hacer *general e imperativo* lo que por su naturaleza debiera ser todo lo contrario. Culpa es, después, de esa timidez tan francesa, que detiene la expresión de las verdades morales en los labios de los mejores, de lo que M. Fouillée llamaba «pudor al revés»; culpa es también de esa susceptibilidad, que hace que nada nos sea más desagradable que obedecer lo que teníamos deseo de ejecutar antes que se nos ordenase; culpa es de los indolentes; culpa es, por último, de los que consideran utopía todo lo que sale de los caminos trillados.

Cerremos el libro, dice M. Buisson, y espere-mos; tomemos al tiempo por testigo. Dentro de una docena de años, preguntad a los que os dicen ahora: «excelente libro, pero lleno de quimeras», y os dirán entonces: «excelente libro, pero lleno de lugares comunes». La verdad en este mundo tiene dos nombres: cuando no se llama «utopía», se denomina «lugar común».

Hemos visto a Marion pedagogo, y vamos a contemplar a Marion filósofo. M. Pécaut ha dicho: «el

método de Marion es el método racionalista». No suprime, seguramente, ni el sentimiento, ni la imaginación; conoce el fondo de ternura que guarda el alma humana por lo incognoscible, y no se admira de que el moderno y muy refinado misticismo tenga para nuestros espíritus, ávidos del infinito, seducciones siempre renovadas; pero el maestro no se deja seducir. Lo habéis visto, singularmente, cuando se ocupa en sus estudios de la psicología de la mujer, del detalle de la educación de los sentimientos y de la cuestión religiosa. Decía en una de sus lecciones (14 de diciembre de 1893): «colocar la moral en la base es dar a la religión, que vendrá por añadidura, sobre todo en el corazón de la mujer, un asiento más seguro». La elevada moralidad racional garantiza la pureza de la religión, mucho mejor de como la ardiente devoción procura la elevada moralidad.

Este papel soberano que asigna a la moral es uno de los rasgos dominantes de su pensamiento como filósofo. Lo que él encuentra en el fondo de la naturaleza humana no es un problema esencialmente intelectual, sino un problema práctico. A la fórmula cartesiana, siempre verdadera: «Pienso, luego existo»; Marion agrega, como sus maestros Renouvier y Sécretan: «Quiero, luego soy». No lo disimula; su doctrina en moral y en educación es la doctrina del *esfuerzo*. Sonreía cuando se le hablaba de sus tendencias optimistas. «No— decía, adop-

tando un término de un psicólogo inglés—; no soy optimista, soy *meliorista*; no digo que todo está bien, sino que debemos tender a que todo esté mejor.»

La última parte de la lección inaugural de M. Buisson está consagrada a exponer el tema que se propone tratar en su cátedra en el presente curso: *La función social de la educación en una democracia*.

Habéis oído — dice — hace algunos días el lenguaje que se ha hablado a los estudiantes en la apertura de la Universidad de París (1). Ese, no lo dudéis, es el lenguaje de los tiempos nuevos, y cuando el más autorizado de sus maestros, con una sinceridad laudabilísima, ha expuesto la situación verdadera de Francia en estas frases esculturales: «estamos colocados entre la esperanza de realizar la justicia en nuestras leyes y en nuestra sociedad por la razón general y el temor de que las pasiones de los unos y la indiferencia de los otros nos precipiten en abismos desconocidos, o nos vuelvan a otros abismos viejos, demasiado conocidos», habéis visto estremecerse a la juventud. El viril apóstrofe del maestro fué seguido del solemne compromiso de honor de procurar el triunfo de tan noble propósito.

(1) Véase el artículo del Sr. Sela, «Inauguración de la Universidad de París, en el número 443 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

Ya Spinoza creía propio del filósofo, no sólo elevarse a sí mismo a la plena dignidad de lo que llama «la naturaleza humana superior», sino trabajar para «el establecimiento de una sociedad tal, que el mayor número pueda llegar fácil y seguramente a este grado de perfección». ¿Cómo podríamos, en plena corriente democrática, repudiar el ideal que el pensador solitario se atrevía a señalar a las viejas monarquías? Debe aceptarse de buen grado, pero con una condición: que la justicia nueva no esté hecha de injusticias; ni esta igualdad, de servidumbre; ni esta grandeza de la sociedad por venir, del envilecimiento de las personas; ni esta conciencia social, de la supresión de nuestras conciencias de hombres. Nuestro honor nos manda guardar con cuidado escrupuloso cierto número de ideas, que no hemos hecho, que nos han legado los siglos pasados, que se forman lentamente de lo más puro del pensamiento humano: la idea de nuestra libertad y de nuestra responsabilidad, la idea del derecho y del deber personal, la idea del trabajo y de su dignidad, la idea de familia y la idea de patria, sin las cuales no podríamos vivir; la idea de una sociedad política fundada en la soberanía nacional y regida por la ley, la idea del libre examen, que crea la ciencia, y del progreso, hijo de ésta; la idea de un más allá indefinido que se extiende delante de nosotros, individuos y sociedades, y que incita a un es-

fuerzo y un ideal, sin cesar engrandecido, todas las mejores energías de nuestra naturaleza.

La doctrina de la solidaridad, tan querida de Marion, nos enseña a no representarnos a la sociedad, ni como unos cuantos átomos dispersos, ni como una masa amorfa, en donde desaparecerían absorbidos y disueltos los elementos que la componen, sino como una equitativa y armoniosa coordinación de seres vivientes en un todo que también vive en ellos, con ellos y por ellos. De la solidaridad impuesta a la solidaridad voluntaria, hay toda la distancia que va de la marcha ciega de las cosas a la evolución reflexiva de la libertad. El lazo de mutua dependencia que establecen entre sí seres libres es un acto de sabiduría y de moralidad; supone el gobierno de los espíritus por la razón y de las voluntades por la justicia.

Termina la lección que extractamos con los siguientes nobilísimos conceptos del ilustre Marion, que, si tienen aplicación a Francia, son, si cabe, de mayor actualidad en nuestra pobre Patria. «Pero ¿dónde está esa juventud suficientemente dispuesta, es decir, bastante grave, bastante ardiente (fuera de las pasiones confesionales y del espíritu de partido) para consagrarse a esta obra de solidaridad? ¿Qué hacemos nosotros para formar esta *aristocracia modesta*, tan preciosa para una nación como lo son los cuadros para un ejército? ¿Cuántos

profesores de liceo han pensado nunca en la función social que están llamados a desempeñar esos hijos de aldeanos o de propietarios rurales a quienes educan? ¿Quién habla a estos jóvenes del bien que pueden hacer, ni quién se cuida de ponerlos en estado de hacerlo? ¿Qué hijo de la grande o de la pequeña burguesía ha sido educado con un sentimiento suficiente de sus deberes cívicos y puesto a la altura de sus responsabilidades?»

«Es que, en realidad, no hemos comprendido aún seriamente que todo el problema político y social es un problema de educación. Sólo de esta manera podría la educación sustraer a las sociedades modernas de los peligros que las amenazan. No conozco a nadie que no convenga en ello. Pero los que lo saben mejor no piensan en esto bastante, y todos procedemos, poco más o menos, como si no lo supiésemos.»

(1897.)

EL ÚLTIMO INFORME DEL "BUREAU" DE EDUCACIÓN, DE WASHINGTON

El Report y el Bureau. — Matrícula escolar en los Estados Unidos. — Sistemas de escuelas de los Estados Unidos. — Historia de las escuelas alemanas: últimos desarrollos; ojeada al porvenir. — Escuelas de verano en Europa. — La Educación en la Gran Bretaña e Irlanda. — La Educación en el Canadá. — La Educación en Australasia. — Influjo de la Educación extranjera en la de los Estados Unidos. — La condición de la mujer desde el punto de vista de la Educación y de la industria. — La Escuela y la Biblioteca. — La Educación en Francia. — Los textos de Aritmética en los Estados Unidos. — La enseñanza de la Astronomía. — Sistemas para los libros de texto. — El estudio experimental del niño. — La enseñanza en Cuba, Puerto Rico y Filipinas. — La Educación en la Argentina, el Uruguay y el Brasil. — La Educación y la práctica dentarias.

Sabido es que la Comisaría de Educación de los Estados Unidos (*The U. S. Bureau of Education*) fué creada en 1867, como Departamento independiente, e incorporada, en 1869, al Ministerio del Interior (1). El primer comisario fué el venerable pe-

(1) V. el núm. 307 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1889), pág. 338.

dagogo y filántropo Barnard; y el último, que desde 1889 viene desempeñando el cargo, el filósofo Harris, una de las más grandes autoridades de su país y del mundo entero, en asuntos de educación. Este centro no ejerce supremacía oficial alguna sobre las instituciones de enseñanza, su organización, régimen y vida, sino tan sólo moral, y su principal obra es reunir y publicar la más completa información que sus grandes medios le permiten, sobre las materias propias de su objeto, tanto respecto de su nación como de las demás, y así en punto a estadística, legislación y condiciones de la educación pública y privada, como en cuanto al movimiento de las ideas y la discusión de los problemas pedagógicos de todas clases en el mundo culto. Todo ello, confiado a un personal numeroso (de uno y otro sexo), compuesto de especialistas, que estudian, respectivamente, los asuntos de su competencia.

Las publicaciones del *Bureau* son de dos clases: *Circulares de información*, o sea, documentos independientes, que a veces son hojas y folletos, y a veces llegan a constituir libros voluminosos, y los *Informes del Comisario (Reports of the Commissioner of Education)*, que exponen el movimiento pedagógico de todas clases, universal, que podría decirse, legal y doctrinal, nacional y extranjero, público y privado, durante cada año académico al resumir las estadísticas, memorias, artículos, verdaderos libros a veces, por su extensión, sobre los di-

ferentes puntos que juzga oportuno el Comisario reunir e ilustrar en sus *Informes*. Cada vez han venido éstos adquiriendo mayores proporciones; desde el de 1888-89, constan de dos gruesos volúmenes.

Del que corresponde al curso de 1897-98, acaba de llegar a la Institución el primer (tomo CXX-1.280 páginas en 8.º mayor), y no se hará esperar mucho tiempo el segundo. De aquél queremos dar idea, comenzando por extractar a veces, y a veces traducir literalmente, el *Informe* (según el diverso grado de interés que para nosotros presentan sus párrafos respectivos), y aun ampliando su resumen o adicionándolo con fragmentos de las correspondientes Memorias, y reservándonos publicar, como artículos separados, algunas de las de mayor importancia.

Matrícula total escolar en los Estados Unidos (1897-98).—16.687.643 alumnos: 1.554.725, en instituciones privadas de todas clases, y 15.132.918, en las públicas de todos tipos y grados; a los cuales hay que añadir 485.292 alumnos más, en ciertos centros, como escuelas de reforma, asilos para los indios, para los deficientes y escuelas para determinadas especialidades, como cocina, oratoria, negocios, etc. Total, 17.172.935.

Sistemas de escuelas de los Estados.—Estadísticas muy detalladas, formadas por los superin-

tendientes de Instrucción pública de cada Estado (asistencia, enseñanza obligatoria, maestros, locales, gastos e ingresos).

Bosquejo histórico de las escuelas alemanas. Interesante relación (páginas 3-82) del origen y desarrollo del sistema escolar de Alemania, por el Dr. Nohle, traducida del *Manual enciclopédico*, de Rein. Es digna de mencionarse entre las historias de la educación, por el hecho de que no concede importancia capital a las críticas y teorías de los reformadores, sino que diseña las condiciones que han existido en cada época, y sólo se ocupa en los proyectos de reformas, cuando han tenido algún influjo perceptible en la modificación del sistema. Abraza, en cuatro capítulos, desde la primera parte de la Edad Media (700-1200), hasta hoy día.

Sus dos últimos párrafos merecen que los insertemos a continuación. Dicen así:

«Últimos desarrollos de las escuelas públicas.—A la reacción en sentido religioso y conservador de la primera mitad de siglo, siguió un movimiento contrario, de gran fuerza, a partir del Ministerio de von Bethman-Hollweg (1858-1862). En el plan de estudios de las escuelas primarias, las ramas realistas (geografía, historia, ciencias naturales) se reforzaron, dedicándoles más tiempo; se disminuyó el trabajo de memoria en la religión, y la preparación profesional de los maestros tomó un carácter más liberal: por ejemplo, incluyendo en las

Escuelas Normales la literatura alemana, que se había excluido por las disposiciones del anterior período. Con este paso, comenzó una rectificación gradual, práctica, de las reglas primitivas, es decir, los mismos maestros fueron abandonando las disposiciones restrictivas. Esto siguió, hasta que emprendió la reorganización, con gran vigor, el ministro de Educación Falk (1872-1879). En 1872, presentó e hizo aprobar por la Dieta prusiana una ley que consagraba la inspección escolar. Con la autoridad que le concedía esta ley, dictó sus disposiciones generales, que proveyeron a las escuelas primarias, así elementales como superiores, de un plan de estudios, modernizado; también mejoró grandemente el nuevo decreto la educación profesional de los maestros en las escuelas preparatorias y Normales, y el sistema de exámenes correspondiente.»

«El motivo que dictó esta ley fué dar fuerza al Gobierno en su lucha con el clero católico (*Kulturkampf*), que por entonces preocupaba tanto la atención. La ley afirmó de nuevo el derecho soberano del Estado sobre el sistema escolar, incluso las escuelas primarias o populares. La ley general de 1794 había declarado ya aquel principio; pero se había dejado a la Iglesia hasta 1872 la inspección de las escuelas primarias. Ahora, la ley la confiaba a los funcionarios del Estado; y sólo en casos excepcionales la conservaban los inspectores

eclesiásticos, pero en la inteligencia de que obrasen bajo las órdenes del Estado. Prácticamente, los clérigos han venido funcionando como inspectores de escuelas, aun después de la aprobación de la nueva ley; pero, conforme el Estado fué aumentando el número de sus inspectores, especialmente en las provincias fronterizas orientales y occidentales, éstos fueron actuando como superintendentes profesionales y se entendieron con las autoridades superiores del Estado. Las reclamaciones repetidas en favor de la inspección por el Estado tomaron especial importancia en cuanto a la instrucción religiosa: pues la ley Falk negaba la interpretación de la costumbre anterior, según la cual, el profesor de religión recibía su autoridad de la Iglesia, y últimamente era responsable para con ella. Con respecto al carácter confesional de las escuelas, que se había conservado hasta entonces, se verificó un cambio, a saber: que las llamadas escuelas «simultáneas» (concurridas igualmente por niños protestantes y católicos) se establecieron en todas partes donde era conveniente que las hubiese en lugar de escuelas separadas. El objeto era facilitar la organización y dirección de todas las escuelas. El nuevo plan de estudios restringía mucho los trabajos de memoria en la instrucción religiosa, y sugería en su lugar el desarrollo del sentimiento religioso. El estudio de la naturaleza se amplió mucho en dicho plan, y se le adjudicó mayor número de horas por

semana. Además, en este período («la era de Falk»), se mejoraron las bases materiales de las escuelas, con mayores dotaciones anuales, elevando los sueldos de los maestros, aumentando el número de escuelas y el de clases, dotándolas más liberalmente de medios de instrucción, etc.»

«El Ministerio de Gossler (1881-1891) se mantuvo afecto en general a los principios de administración de Falk; pero en el proyecto de ley escolar, que preparó y presentó en la Cámara de los Diputados el ministro von Zedlitz, se vió un decisivo paso hacia atrás. El carácter confesional religioso de las escuelas inferiores volvió a ser reconocido en el proyecto, y la instrucción religiosa tomó una posición central en la obra de la escuela. El objeto de este proyecto fué tratar de aprovechar, ahora, a las escuelas para la lucha del Estado con la democracia socialista. Todavía no se ha olvidado la excitación que produjo en Prusia y en otros Estados alemanes el proyecto de Zedlitz. En las discusiones parlamentarias, lo mismo que en las demás discusiones públicas, se manifestó una decidida aversión de la gente educada contra los principios en que se basaba el proyecto. Se arguyó que las escuelas públicas tenían otros fines que la educación religiosa y moral, a saber: la enseñanza de una gran cantidad de conocimientos realistas para fines teóricos y prácticos, y, además, acentuar la homogeneidad de todos los ciudadanos en un respecto civil y nacio-

nal, frente a frente de la separación innecesaria en cuanto a la confesión religiosa. Los partidos puramente eclesiástico y conservador de la Cámara de los Diputados vieron en este proyecto la expresión mejor de sus deseos y opiniones. El Gobierno lo retiró, aunque se afirma que su aprobación parecía asegurada por un número suficiente de votos. Hasta hoy, no se ha aprobado en Prusia ninguna ley de escuelas primarias, ni se aprobará por ahora bajo las circunstancias reinantes, y mucho menos una ley general escolar, aunque el Gobierno ha tratado de preparar esta ley desde el comienzo del siglo, y aunque la Constitución de 1850 lo prescribía terminantemente. La opinión que parece prevalecer es que ninguna de las dos leyes se aprobaría en las Cámaras. Por esto se ha juzgado mejor, con objeto de evitar el choque violento de las ideas opuestas, reducir la acción del Gobierno a aumentar sus auxilios materiales a las escuelas y a mejorarlas.»

«Luchas parecidas agitaron a otros Estados alemanes en una fecha anterior.»

«Por ejemplo, en Baden, en 1860, se aprobó una ley referente a las relaciones entre la Iglesia y el Estado, que afirmó el principio general de que la administración de las escuelas era una función de éste. La educación religiosa podía ser dirigida e inspeccionada por las autoridades eclesiásticas, pero «sin perjuicio de la autoridad uniforme del Estado sobre las instituciones de instrucción y educa-

ción.» En 1861, se estableció una autoridad central secular: el Consejo Supremo escolar. La lucha verdadera comenzó en 1864, cuando, por un decreto especial, se nombraron inspectores del Estado para las escuelas públicas primarias. Los presidentes de las juntas escolares locales (que eran los superintendentes o inspectores, según el antiguo régimen), tenían ahora que ser nombrados por el Gobierno; los eclesiásticos podían, como hasta entonces, ser elegidos, pero la ley no lo imponía como obligación. Se nombraron también comisarios provinciales para las escuelas católicas y protestantes, funcionarios del Estado. El clero católico se opuso vigorosamente a estos nombramientos, negando todo su auxilio en las cuestiones escolares y rompiendo toda comunicación con el Gobierno; el protestante se mostró no menos disgustado. La lucha se interrumpió por la guerra de 1866 (con Austria), y terminó por un compromiso en forma de ley (1868), que en algunos puntos accedía a las exigencias del clero.»

«En Baviera desde el comienzo de la sexta década, se sintió enérgicamente el deseo de una nueva ley escolar, y se hicieron tentativas para satisfacerlo. La aprobación de una ley sobre los sueldos de los maestros, en 1861, puede considerarse como un paso hacia este fin; pero el proyecto de ley escolar de 1867 produjo mucha agitación en todo el país, por la misma causa que en todas partes: la separación propuesta de la escuela y la Iglesia; no

podieron ponerse de acuerdo las dos Cámaras de la Dieta. Entonces, el ministro de Educación, von Lutz, introdujo por decreto algunos de los rasgos de la organización y administración modernas en las escuelas públicas, reconoció la inspección secular, al mismo tiempo que la eclesiástica, y permitió las escuelas mixtas (que admiten a la vez niños católicos y protestantes).—Otros Estados reglamentaron también su sistema escolar sobre una base moderna, durante la segunda mitad del siglo; verbigracia, Württemberg, Sajonia, Gotha.»

«También en Austria ocurrieron cambios considerables durante este siglo en la educación pública. Después de la aprobación de la «Constitución política de las escuelas públicas alemanas (1875)», que era expresión de un espíritu conservador y reaccionario, las escuelas se quedaron durante más de cuarenta años en un nivel inferior, en parte a consecuencia de esta ley, y en parte por la paralización general que produjo la dominación de Metternich. Sólo a partir de la revolución de 1848, que puso fin al régimen de éste, el Estado fijó de nuevo su atención en la educación pública. A causa de los desastres del año 1866 (la guerra con Prusia), se dió un nuevo poderoso impulso a la mejora de las escuelas públicas, y se aprobó en 1869 una ley liberal, aplicable a todos los países cisleitanos del Imperio.»

«*Ojeada al porvenir.*—La historia del sistema escolar alemán revela, en su largo desarrollo, que

la escuela ha estado siempre en íntima conexión con los intereses más importantes del pueblo, y con todo cuanto lo ha agitado profundamente. Es evidente que el período actual no es más que un descanso satisfactorio en una posición alcanzada después de largas luchas; en muchos respectos, es un período de investigación y transición...»

«En las escuelas secundarias (representadas antes sólo por el gimnasio y ahora por una gran variedad de formas), la educación moderna no dejará de exigir se la equipare con la clásica; el porvenir decidirá si lo merece. Con respecto a la distinción de las profesiones superiores en liberales y técnicas, habrá naturalmente que determinar hasta dónde deben auxiliarse la educación preparatoria y la organización escolar: en la actualidad, ésta es una cuestión abierta. Las escuelas superiores, llamadas «burguesas», exigen hoy más atención y mejor desarrollo de su carácter propio. En cuanto a las escuelas primarias, necesitan más y más un aumento no interrumpido y mantenerse en estrecho contacto con toda la vida intelectual de la nación. Las mismas Universidades tienen que escuchar las exigencias que se les dirigen para que mejoren sus métodos de enseñanza. Y todavía en el porvenir surgirán otras cuestiones. Un nuevo orden social y nuevas transformaciones de la ciencia no dejarán de pedir el establecimiento de nuevas formas de instituciones y nuevos asuntos de instrucción.»

«Los que vivimos podemos desear que se conserven en esos nuevos desarrollos muchas cosas de lo antiguo que se han mostrado beneficiosas. Por ejemplo, en la Universidad, la libertad para enseñar y aprender y el carácter estrictamente científico de su obra toda; en los diversos tipos de escuelas secundarias, una educación para el trabajo intelectual, severa y al mismo tiempo libre; en las burguesas, una enseñanza práctica completa y bien fundamentada; y en las primarias, la aspiración a realizar la noble obra civilizadora que se exige de ellas, hasta donde lo permitan las energías de la sociedad y del Estado.»

Escuelas de verano en Europa.—El capítulo II contiene una relación de las escuelas de verano en ciertos países de Europa, por el profesor Herbert B. Adams. El trabajo de estas escuelas es parecido al de la Extensión universitaria y al que caracteriza el movimiento de Chautauqua, en los Estados Unidos (1).

La *National Home Reading Union* (Unión nacional para la lectura en casa), de Inglaterra, cele-

(1) La «Sociedad literaria y científica de Chautauqua» (*Ch. Literary and Scientific Circle*) tiene por objeto promover y dirigir el estudio personal en la casa, y celebrar reuniones y congresos durante el verano: la primera de estas reuniones se verificó en 1874, a orillas del lago de Chautauqua (Nueva York), de donde viene su nombre. Fué iniciada por el obispo protestante Vincent, y siguen su enseñanza más de 50.000 personas.

bra su reunión de verano con excursiones a lugares históricos, bajo los auspicios de estudiantes y profesores de Oxford y Cambridge. En ambos sitios, hay cursos de lecciones y de estudios, uno de cuyos rasgos señalados es la participación de los obreros.

La *Town and Gown Association* (Asociación de la ciudad y la toga), de Edimburgo, intenta promover la cooperación entre ciudadanos y estudiantes: forman parte del trabajo de verano extensos cursos de lecciones: el profesor Geddes es el alma de este movimiento.

Uno de los principales objetos de la Extensión universitaria, tal como aparece en Oxford y Cambridge, es dirigir las lecturas de la gente que se educa a sí misma. Las escuelas elementales de Inglaterra enseñan prácticamente a leer a toda la población; pero no es fácil saber lo que conviene leer sin alguna ayuda de los que han hecho viajes de descubrimientos a través de la educación superior. En una escuela de verano de Oxford o Cambridge, se revelan nuevos mundos al labrador o industrial que ha aprendido a leer, pero todavía no sabe qué leer. El profesor Hill Green, de Oxford, consagró gran parte de su energía a la obra de convertir su Universidad en una fuerza para la elevación e ilustración de la gente del pueblo. Fué precursor de uno de los mejores movimientos de nuestro siglo.

En Francia, la *Aliance Française* ha trabajado por extender el conocimiento de la lengua y litera-

tura francesa en las colonias de su país y en los otros pueblos. Bajo sus auspicios, se establecen cursos de verano y se conceden diplomas por sus resultados.

Algunas de las escuelas de verano de Suiza están dirigidas por la cooperación de viajeros de lengua inglesa, que tratan de un modo sistemático de aprovechar todas las ocasiones mientras están en el país. También hay en las Universidades de Suiza escuelas de verano para la enseñanza de las lenguas modernas.

Es digno de notarse que la historia de la educación en esta época tiene por rasgo principal la extensión al pueblo de todas las formas de educación. La Extensión universitaria tiene su principal significación en excitar a la gente ocupada en trabajos rudos, o en el servicio de las máquinas, a emprender estudios de ciencias naturales, historia y literatura. El trabajador debe tener acceso a los libros y continuar su limitada educación escolar durante su vida ulterior, de tal modo, que pueda aumentar su fuerza mental por lo que aprende de su raza, llegando a ser habitual en su vida ese constante aprendizaje.

La educación en la Gran Bretaña e Irlanda.— El capítulo III comienza con una ojeada al sistema inglés de educación elemental, de la cual se deduce que el Tesoro público soporta una proporción

siempre en aumento del coste las escuelas elementales. En 1872, el año siguiente al en que se llevó a la práctica la ley escolar de 1870, el 57 por 100 de este gasto fué abonado por subvención del Gobierno; en 1897, el 64 por 100.

La ley de 1891, autorizando una subvención especial, sustituida a las retribuciones escolares, ha adelantado mucho hacia la educación elemental gratuita. El 84 por 100 de las escuelas son gratuitas ya, y el 86 por 100 de los alumnos no pagan retribución; los de pago pertenecen, con raras excepciones, a los grados superiores.

Las escuelas privadas, especialmente las parroquiales, comprenden el 55 por 100 de los alumnos primarios, y sacan el 41 por 100 de su subvención de fondos que no son públicos, esto es, de donativos y suscripciones. Las escuelas de *board* — es decir, escuelas dirigidas por juntas electivas — comprenden el 45 por 100 de los alumnos. Se sostienen con impuestos locales, que en 1896 ascendieron a más de 10.600.000 duros, el 40 por 100 del coste total de su sostenimiento en dicho año.

La temprana edad a que los niños pueden eximirse de ir a la escuela se cuenta como un obstáculo grave para la eficacia de la educación escolar. En 1893, la ley fijaba los once años como el límite superior de la edad para eximir a un niño de las disposiciones de la ley de obligación. La ley aprobada precisamente cuando este libro entra en

prensa (1.º agosto 1899) eleva este límite a los doce años.

Las estadísticas muestran claramente el efecto de las disposiciones de 1890, ampliando los fines de las escuelas nocturnas. Desde entonces, la asistencia a estas escuelas en Inglaterra ha aumentado un 127 por 100; en Escocia, donde regían ya disposiciones análogas desde 1883, el aumento de asistencia a dichas escuelas excede de un 300 por 100.

La agitación pública sobre los problemas de educación es ahora poco menor que era antes de la aprobación de la ley sobre escuelas elementales de 1870, ley que ha determinado el carácter del sistema durante más de veinticinco años. El principal hecho de la historia de este sistema durante el referido período es la expansión irresistible del plan de estudios más allá de los reducidos elementos prescritos primitivamente por la ley, y la organización incidental de los grados superiores hasta rivalizar en muchos respectos con las grandes escuelas secundarias de Inglaterra (1). Esta evolución de la escuela elemental, combinada con esfuerzos especiales por parte del Gobierno para dar amplias facilidades de prolongar la educación de las clases industriales, ha revelado la condición desorganizada de la enseñanza secundaria en Inglaterra, y el de-

(1) Nótese el hecho como uno de los signos que en todas partes se advierten en el sentido de una identificación, más o menos rápida, entre la 1.ª y la 2.ª enseñanza.

roche de tiempo y de dinero que causa en la actualidad. La necesidad de una medida general administrativa, puesta así de relieve, condujo al *bill* de educación de 1896. La derrota inesperada de esta medida ha impedido desde entonces que continuasen los esfuerzos iniciados en esta dirección.

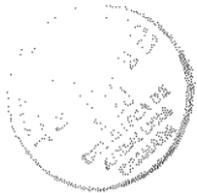
Entretanto, aumentaban las exigencias de un mayor auxilio de los fondos públicos por las escuelas parroquiales, para compensar los beneficios que las escuelas del *board* recibían de los impuestos locales. Esas exigencias son, indudablemente, una parte de la lucha profunda que se verifica ahora en Inglaterra con respecto al destino futuro de la iglesia oficial. El sentido del peligro para toda la organización eclesiástica fué lo que obligó a los jefes conservadores, durante la campaña de 1895, a hacer la promesa imprudente de apoyar a las autoridades de la escuela parroquial. Intentó satisfacer esta promesa con la ley, aprobada a principios de la legislatura de 1897, concediendo una subvención especial a las escuelas «voluntarias», o sea a las escuelas primarias, principalmente parroquiales, de carácter privado. Esta ley es la primera infracción de la política imparcial del Gobierno respecto de las dos clases de escuelas reconocidas por la ley de 1870. En el capítulo III se insertan sus disposiciones, con algunas consideraciones sobre sus efectos inmediatos. La importancia de la ley radica en su aspecto político y social más bien que en la canti-

dad de auxilios prestados a las escuelas que participan de la subvención.

En este capítulo se recapitulan también las medidas sucesivas, por las cuales se han ampliado la libertad y los fines de las escuelas primarias. Estas medidas se refieren a los programas y al personal de la enseñanza. La disminución del número de los pasantes de maestro (*pupil teachers*) (1) es muy señalada. En 1876, formaban el 57 por 100 del número total de maestros de Inglaterra; en 1896, sólo el 29 por 100. En Escocia se ha verificado un cambio análogo, pues la proporción de dichos pasantes ha caído, entre 1880 y 1896, desde el 40 hasta el 21 por 100 de todo el personal empleado. El Departamento de Educación ha emprendido hace poco activos esfuerzos para la mejora de estos pasantes, así con respecto a sus exámenes como a las condiciones en que verifican su aprendizaje. El informe de un comité especial dedicado a estudiar este asunto se halla resumido en el referido capítulo.

Las discusiones del problema escolar en el Congreso eclesiástico de 1897, mencionadas también en dicho capítulo, muestran una elevada concepción de la misión del maestro y del nivel que las escuelas parroquiales se ven obligadas a alcanzar bajo la presión de las condiciones modernas.

(1) Candidatos al magisterio, que asisten a ciertas escuelas primarias para hacer el aprendizaje práctico de su profesión, para pasar después a las Normales.



El fracaso del *bill* de educación de 1896 ha producido un aplazamiento en la legislación concerniente a la segunda enseñanza. Pero este asunto sigue agitando la opinión, que espera una solución pronta, en cuanto a la inspección y subvención pública. En estos momentos se acaba de aprobar un *bill* que centraliza las funciones que, en punto a la educación en general, ejercían hasta ahora diversos cuerpos administrativos, creando un *Board of Education*. En el mismo capítulo se analiza la actual organización de la educación secundaria en Inglaterra y la opinión de personas autorizadas del país, con respecto a lo que debe hacer la acción del Estado en esta esfera.

La multiplicación de colegios universitarios, especialmente en los centros industriales ingleses, y su organización para la enseñanza científica y técnica, es un carácter saliente, que se examina en un breve estudio del trabajo actual en las Universidades.

Por último, a semejanza del *Bureau* de Educación de los Estados Unidos, se ha organizado recientemente en el Departamento de Educación de Inglaterra un centro de estudios e informes especiales, que ha comenzado ya a publicar una serie de gran valor.

La Educación en el Canadá.—Sus experimentos sobre la solución de los problemas modernos de

educación son muy instructivos, por el hecho de que allí se concede a la organización central mucha más atención de la que le conceden los Estados Unidos. Nos da una verdadera «lección de cosas» sobre la centralización, sus múltiples y grandes ventajas y sus defectos evidentes, comparada con nuestro sistema. Nosotros tendemos hacia una centralización más fuerte; pero tan lentamente, que no perjudique a nuestro *self-government* local en la teoría ni en la práctica. Nuestra tradición deja a los individuos y a las pequeñas comunidades la iniciativa y casi todos los detalles prácticos. La consecuencia de dar a los individuos y a las comunidades locales facultades tan abundantes es una educación constante en el uso del poder político y en el *self-government* general; pero es la más costosa de todas las educaciones en el gasto de tiempo y en la mala aplicación de la energía. Al observar esto, es muy natural al principio suponer que todo es un error, y que la centralización pura y simple es lo mejor y lo más racional, desde el momento en que asegura cosas razonables con un *mínimum* de gasto y de esfuerzos. Este es el pensamiento de los hombres de Estado de las monarquías, e igualmente de teóricos, como Tomás Carlyle, y de hombres de gran capacidad pertenecientes a su escuela: Froude, Ruskin y otros. La marcha de la historia moderna está en contra suya, y ellos creen que es necesario

desandar el camino de esta falsa tendencia, en vista de sus malas consecuencias.

Pero el progreso continuo de las ciencias naturales y la consiguiente aplicación de sus descubrimientos a las invenciones mecánicas, que economizan el trabajo puramente material y lo convierten en trabajo de dirección, y en adquisición de conocimientos, es una fuerza motriz que obra irresistiblemente en el sentido de la democracia. Cuando el producto total de la industria de una comunidad (como en Asia) es sólo de 15 céntimos diarios por habitante, no se puede exigir razonablemente la democracia; es una perturbación política, y hay que suprimirla. Ni siquiera ha llegado completamente su tiempo, cuando la producción de un pueblo ha alcanzado sólo 50 céntimos, o hasta una peseta diaria por habitante. Sin el vapor y la maquinaria, que ahorra trabajo, no puede subir de 50 céntimos. Pero, con una producción media de 1 a 2,50 pesetas por día y por habitante, hay un impulso manifiesto por parte de las masas para crearse, por su esfuerzo individual, medios de cultura propia y para entrar en ocupaciones más elevadas, que tienen por objeto: 1.º Medios de lujo y de comodidad. 2.º Medios de protección de la vida, de la propiedad y de las instituciones públicas. 3.º Reunión y difusión de los medios de cultura. La página impresa de libros y periódicos se difunde cada vez más extensamente;

y la consecuencia es un pueblo que aprende durante toda su vida. Si la escuela primaria sólo enseña a leer, lo que hay que leer lo deben enseñar los que proveen a la educación superior. Aprender la técnica de la ciencia y seguir sus descubrimientos; aprender los vocabularios más extensos, usados por los poetas y las clases literarias, y aprender a conocer la naturaleza humana revelada en sus productos, es un empleo suficiente del espacio de vida que se extiende después de los veintiún años. Hay un progreso constante, en las naciones civilizadas, en la producción de fuerza, y un estímulo constante hacia la cultura, que proviene del conocimiento de los libros. Por esto hay también progreso en el gobierno de sí mismo, y una impaciencia consiguiente de instrucción en pequeños detalles por un maestro que exige obediencia ciega. La ilustración se extiende, y está destinada a extenderse con las crecientes facilidades que crea la conquista de la naturaleza por la ciencia y la invención. Ese gobierno de sí mismo aumentará, y el *self-government* local se hará universal y continuará siéndolo.

Al mismo tiempo, esta forma de gobierno, en sus etapas elementales primitivas, tiene inconvenientes que deben eliminarse. Estos inconvenientes dan lugar a los problemas de nuestra administración escolar, y desde el momento en que nuestros vecinos los canadienses los están tratando desde un punto de vista diferente, la historia de su administración

escolar nos sirve de mucho. No sólo debe haber autoridad local, sino que debe haber también autoridad central. Las dos deben armonizarse de tal modo y estar tan unidas, que cada cual sostenga a la otra. Un poder central que ilustre a los poderes locales y los complete es el *desideratum* (1).

En el capítulo IV están las estadísticas de las escuelas primarias de cada provincia en 1896, con una breve reseña histórica de los diversos sistemas escolares. El sistema de Quebec ofrece un contraste pronunciado con el de las otras provincias, y tiene mucha menos semejanza con el de nuestros Estados. Hay allí establecidas escuelas separadas para católicos y para protestantes, bajo una inspección y administración distintas. Esta división, sumamente interesante en su aspecto histórico, ha sido causa de muchos rozamientos, y en este año se ha intentado establecer una legislación en sentido de unificar el sistema... Los seminarios y academias privadas, y especialmente los sostenidos por la Iglesia católica, tienen grandes matrículas, que explican la asistencia, relativamente pequeña, a las escuelas primarias de Quebec.—Es digno de notarse que Ontario, bajo la ilustrada administración del ministro Ross, ha hecho del jardín de la infancia un

(1) La importancia que tiene este movimiento en sentido unitario y más o menos centralizador se advierte por la grande autoridad del autor.

elemento de su sistema de escuelas públicas; también en Nueva Escocia se registran algunos.

También comprende este capítulo el cuadro de las instituciones de educación superior del Canadá.

La Educación en Australasia.—Este capítulo reseña la educación en Australia, Nueva Zelandia y Tasmania, tanto primaria como secundaria y superior, y los grandes esfuerzos para extender la instrucción a las comarcas más aisladas, habiendo llegado a obtener un 83 por 100 de asistencia escolar en Nueva Zelandia, cuando el promedio en los Estados Unidos (en conjunto) es sólo de un 68. Todas estas colonias sostienen escuelas para niños anormales, ciegos, sordos, huérfanos y viciosos; así como secundarias, técnicas y superiores, con tres Universidades. Una décima parte de los maestros primarios de Nueva Zelandia son graduados de la Universidad.

La Educación en la Europa Central.—En el capítulo VI, el Dr. Klemm discute varios puntos de interés referentes a este asunto. El profesor A. Riedler, del Instituto Politécnico de Berlín, aboga por un cambio en el plan de estudios en dicho centro, apoyándose en los resultados de la instrucción técnica en los Estados Unidos; agregando un cuadro estadístico, que da importantes informaciones referentes a las escuelas tecnológicas, agríco-

las, forestales, mineras y veterinarias de Europa. Sigue una exposición de lo que se hace en Europa para promover los jardines escolares, con objeto de fomentar el estudio de la naturaleza en la escuela, e incidentalmente también el de la agricultura, asunto que hoy tanto se discute.—A continuación va un cuadro de los sueldos que los maestros de las escuelas primarias tienen en Suiza.—Una declaración del Gobierno sobre la cuestión de la educación superior de la mujer en Prusia, hecha por el ministro de Instrucción pública en las Cámaras prusianas, explica las razones por las cuales el Gobierno de aquel Estado había dudado hasta entonces en abrir a la mujer las puertas de la enseñanza superior.—Se ha revisado el cuadro usual que muestra el tanto por ciento de los analfabetos en Europa, y ofrece facilidades para comparaciones instructivas.

Siguen dos artículos del célebre profesor Paulsen, de Berlín (1): uno, sobre *Los exámenes*, y el otro, sobre *La filosofía en los estudios secundarios*; ampliaremos en esta parte el *Report*.

En el primero, el autor pesa imparcialmente los bienes y los males de los exámenes, y muestra su origen y su estado presente en Alemania. Se refiere sólo a la enseñanza secundaria y a la superior. Co-

(1) Conviene advertir que Paulsen se refiere al examen en general, no al examen anual por asignaturas, desconocido en Alemania, donde sólo existen los que corresponden a nuestros ejercicios de grado, aunque con muy otra formalidad.

mienza definiéndolos; luego estudia los dos grupos de exámenes: escolares, de Estado y académicos o mixtos (a los cuales asemeja los eclesiásticos), según que están confiados a los profesores, y tienen por objeto inquirir el estado de conocimiento del alumno; a los funcionarios del Gobierno (o eclesiásticos), a fin de obtener empleos, beneficios, pensiones, etc., o a una combinación en que los profesores examinan con intervención del Estado.

Discute luego sus formas. El examen por escrito (el único casi en Inglaterra) da más lugar a la reflexión, aleja el azar y permite comparar mejor las respuestas de los diversos candidatos; aunque, por otra parte, la rigidez y sequedad de las preguntas y la necesidad de llevar más recargada la memoria, que ya no puede contar con el estímulo del diálogo, presentan inconvenientes reales (1). El método oral excluye el fraude (2) y permite una más delicada investigación del espíritu y saber del alumno. Se pronuncia contra el examen ante varias personas (tribunal y público), y por la combinación del oral y el escrito.

Cree que el examen, ni en la Edad Media, ni en el Renacimiento, ha tenido el desarrollo que en

(1) Agréguese a éstos la dificultad de leer masas enormes de trabajos un solo tribunal. En cambio, cabe apelar del juicio de éste; además, todos esos inconvenientes (salvo los que nacen de todo examen) pueden evitarse sin gran dificultad.

(2) No tan por completo, allí donde la masa de estudiantes desconocidos es muy grande.

nuestro siglo, único que ha creado, además, los exámenes y oposiciones, para los cargos del Estado; esto, en su sentir, por la tendencia del Estado moderno a hacerse cada vez más independiente de la sociedad y su organización, fundando a la vez la provisión de sus cargos en el mérito personal de los individuos: sistema democrático, cuyo origen se debió a la monarquía absoluta.

En cuanto a los efectos, todo examen que no sea una comprobación constante para meras necesidades educativas altera la relación del discípulo y el conocimiento, que ya no le importa por sí mismo; el interés que lo lleva a estudiar más intensamente para examinarse, y que se alega en defensa del examen, es perjudicial más bien, y a veces hasta inspira aversión por el verdadero estudio, tanto más cuanto éstos son más espirituales y delicados, substituyéndole el aprendizaje de fórmulas, definiciones, hechos, reglas, fechas, cosas todas de memoria (1); sobre que en el examen es donde menos dispuesto se halla el alumno a revelar la intimidad de su espíritu. Favorece, además, el examen la uniformidad y la medianía, en vez de la libre vocación y preferencia adaptada a la individualidad; y así piensa que hoy día es menor en las Universidades que en el siglo pasado el deseo espontáneo de cultura personal y libre.

(1) Y que por lo mismo casi todas se olvidan cuanto cesa la presión exterior que obligó a aprenderlas.

Como conclusión práctica, cree que debe conservarse el examen final como necesidad democrática de los tiempos, reobrando contra la tendencia de la burocracia a aumentarlos, y recomienda ciertas reglas de conducta a los examinadores.

El segundo artículo de Paulsen se titula *La filosofía en la escuela secundaria*. La filosofía, viene a decir, era, en sus orígenes, todo conocimiento verdaderamente científico «o teórico», a distinción: *a)* del empírico y casual; *b)* de la ciencia técnica y práctica. Así, para Aristóteles, toda ciencia es parte de la filosofía.—Lo mismo acontece en la Edad Media. En la segunda mitad de ésta, nace el sistema actual de enseñanza: *a)* lingüística, propia de las escuelas latinas, tanto eclesiásticas como locales; *b)* filosófica, organizada en la facultad de artes; *c)* profesional, que corresponde a las tres facultades mayores (teología, jurisprudencia y medicina). El núcleo de la Universidad era la facultad de artes, y sus alumnos, los más numerosos. Su parte principal era la filosofía aristotélica, estudiada en traducciones latinas, por medio de lecturas en la clase y de discusiones y exámenes. Dos ciclos de estudios: 1.º, para el bachiller (*baccalarius*), que, principalmente, comprendía lógica y física; 2.º, para el *magister artium*, que agregaba metafísica, ética, matemáticas y cosmología.—Cambios en el siglo xvi bajo el influjo del humanismo y de la reforma: extensión, así en las nuevas escuelas protestantes

como en los colegios de los jesuitas, de la enseñanza del latín, hasta abrazar, no sólo las lenguas, sino hasta las literaturas clásicas; introducción de una preparación a la filosofía y las ciencias; ensanche de la dialéctica, matemáticas, cosmología y física; estudio filológico, basado en la imitación de los clásicos. Hasta el siglo XVIII, se conservó este tipo; pero creciendo siempre los estudios filosóficos y lingüísticos a expensas de los científicos y filológicos, incluso en las escuelas preparatorias, y generalizándose la costumbre de no acabar el estudiante en la facultad de artes, sino en alguna de las profesionales, a veces simultaneada con aquélla.—Esta simultaneidad de la cultura general y la carrera se consolidó en el siglo XVIII, abrazando ya la primera matemáticas, metafísica (con psicología, ontología y teología natural), lógica, ética y derecho natural, política, historia, ciencias naturales y retórica.

La innovación de nuestro siglo ha consistido en llevar la mayor parte de la preparación general, desde la Facultad de Artes al gimnasio o escuela preparatoria; sólo que en esta evolución, la filosofía, en Alemania, se suprimió casi por entero (a pesar del desarrollo que tomó su programa de estudios), y, en parte, por influjo del examen (1) final (*Abiturientenprüfung*). Hoy día, este ciclo de estu-

(1) El único, según queda dicho antes, equivale a los ejercicios para nuestro grado de bachiller.

dios—que acaba, por término medio, a los veinte años—sigue dejando fuera la filosofía; a pesar de lo cual, el estudiante pasa, desde luego, desde el gimnasio a sus estudios profesionales (por regla general), tomando a lo sumo de vez en cuando alguna clase filosófica, histórica, etc., en la Facultad de filosofía, o sea la antigua de Artes; pero un gran número salen de la Universidad sin conocimiento alguno de lógica, metafísica, psicología y ética.

Según Paulsen, una causa de esta exclusión es la falta de una filosofía oficial, por decirlo así (como en un tiempo fué la de Aristóteles, o después la de Wolff, en el siglo XVIII), desde la revolución kantiana; el plan oficial de Humboldt para el gimnasio prusiano no tenía ya filosofía. Debe exceptuarse el paréntesis del imperio de Hegel, el cual hizo introducir en aquél un curso de propedéutica filosófica (Lógica y Psicología). Herbart pedía otro tanto, con más una historia de la pedagogía, y sus ideas (1825) fueron aceptadas en Austria (1849), cuyos gimnasios conservan este estudio. Pero hacia 1830 comenzó a exponer el positivismo las investigaciones especiales, filológicas, históricas, matemáticas o naturalistas, como única ciencia, teniendo a toda filosofía en general por cosa fantástica, a cuyo influjo ideal sustituía con ventaja el del humanismo clásico. La aversión de los teólogos a la filosofía (ya desde Wolff) coincidía con este movimiento; y a pesar de los esfuerzos de Trendelenburg en sen-

tido de conservar la propedéutica, aunque reducida a la lógica (especialmente la de Aristóteles), ésta se fundió en Prusia con la enseñanza de la lengua alemana, y tras de varias vicisitudes, ha desaparecido por completo en 1891.

En cuanto al porvenir, piensa Paulsen que, en general, hoy la filosofía lleva una marcha ascendente, después de la depresión que, en el segundo tercio de este siglo, produjo el abuso de la especulación. Las ciencias particulares han comenzado hace ya muchos años a reconciliarse con ella, y ésta, a su vez, brota de la física y las matemáticas, de la fisiología y la biología, de la filología y la historia, de la ciencia política y jurídica (basta citar a Fehner, a Lotze, a Wundt); y la cultura general siente ya que le es indispensable la filosofía: todo lo cual aumenta de día en día la producción filosófica. Ahora bien, la historia muestra que la escuela sigue siempre los movimientos del espíritu social. Por otra parte, la cultura clásica, que pretendía sustituir al sentido ideal de la educación filosófica, ha comenzado a perder resueltamente en la opinión, que acabará por comprender la imposibilidad de buscar en ella una concepción adecuada del mundo. Toda discusión, lo mismo científica que práctica, acaba hoy por dar en cuestiones filosóficas, que ninguna ciencia particular puede resolver: espíritu y materia, pensamiento y realidad, acción y motivos, libertad y necesidad, finitud e infinitud, indivi-

duo y sociedad, conocimiento y creencia, moralidad y religión, etc. Los especialistas (médicos, abogados, naturalistas, historiadores, oradores, políticos, etcétera) que carecen de educación filosófica causan ya hoy a la opinión general, tan luego como acometen ciertas cuestiones profundas, la impresión de gente que no sabe por dónde se anda, a diferencia de los especialistas de hace un siglo. Paulsen, además, piensa que hoy domina una concepción filosófica del mundo, aceptada casi por la generalidad. Por todo lo cual, el movimiento ascendente de la filosofía en las Universidades no podrá menos de influir en la reorganización de la segunda enseñanza.

Los dos estudios filosóficos más a propósito para ésta son —dice— la lógica y la psicología. La primera, no porque enseña a pensar, como no enseña la gramática a hablar, sino porque disciplina el pensamiento, trayéndolo a reflexionar sus propias formas y operaciones. Al efecto, debe ser enseñada, no en forma de lecciones, definiciones y reglas, sino de ejemplos prácticos, científicamente analizados. La psicología es igualmente un elemento universal de preparación para todas las ciencias, que constantemente tienen que apelar a sus conceptos. Aun profesiones tan prácticas como la del maestro, el sacerdote, el médico o el juez, suponen el conocimiento del alma humana. No acierta Trendelenburg cuando afirma que es inseparable de la metafísica: otro tanto se podría decir de la física misma. La descrip-

ción y clasificación de los procesos de la vida íntima nos familiarizan con elementos que a cada paso empleamos: ideas, sentimientos, voluntad, ilusiones, duda, error, amor, esperanza, carácter, influjos, virtudes, vicios; cosas todas tan inevitables como accesibles a la observación e investigación. Esta debe ser la forma de la enseñanza, según el tipo de Sócrates. En cuanto a la metafísica y la ontología, no pueden constituir un estudio independiente en la escuela secundaria: suponen demasiadas cosas. Pero tampoco es posible dejar de indicar a veces alguno de sus problemas, con ocasión de los otros estudios: después de todo, lo mismo acontece en la física o en la astronomía, v. gr., con los problemas del espacio, el tiempo, lo infinito, etc. La enseñanza religiosa, que toca a la metafísica por tantas partes, no puede, sin embargo, sustituirla: su forma es sólo la creencia, hoy frecuentemente divorciada de los resultados del proceso científico. Con respecto a estas relaciones, todo debe confiarse a la imparcialidad y convicción personal del maestro; no a las usuales restricciones y supresiones. Toda verdad es un bien: la indagación sincera, la investigación exacta, la meditación profunda no pueden causar daño a la fe y a la causa religiosa de la humanidad, aunque tengan que rectificar a veces tales o cuales concepciones históricas.

En este sentido, es funesto fundir también la enseñanza de la ética con la de la religión. Las ideas

del bien y el mal aparecen entonces al joven como indisolublemente ligadas con la autoridad religiosa, de la cual sólo emanan, y con cuyas vicisitudes se comprometen; en vez de considerarlas fundadas en la naturaleza de las cosas, no en el puro precepto divino ($\varphi\upsilon\sigma\alpha\iota$, no meramente $\theta\epsilon\omicron\sigma\alpha\iota$). No por esto pienso—añade Paulsen—que deba organizarse una enseñanza especial de la ética en la escuela secundaria, sino aprovechar las ocasiones para traer a reflexión sus problemas, incluso, v. gr., con motivo de la historia o de la literatura. Los extractos de los grandes filósofos griegos, con comentarios adecuados, serían muy útiles para este fin.

Por último, en cuanto a la historia de la filosofía, tampoco quiere Paulsen que se estudie sistemáticamente en la segunda enseñanza; aunque le parece extraño y antinatural, con bastante razón, que se la omita por completo, mientras que se concede tanta atención a la literatura poética. «Espinosa, Leibnitz, Kant, Hegel, Schopenhauer representan fuerzas harto importantes en la historia de la vida espiritual, para que sea lícito ignorarlos. Aunque sólo quedarán en el espíritu sus nombres, no sería poco, porque con ellos quedaría también un sentimiento de respeto hacia los hombres que han indagado los grandes problemas del mundo y de la vida, un deseo quizá de conocerlos más íntimamente algún día y un estímulo para una modesta reserva en el modo de tratar aquellas cuestiones.»

La difusión de los conocimientos higiénicos entre el pueblo (capítulo VII) es el objeto de un discurso pronunciado por el profesor Leo Burgers-tein, de Viena, en el Congreso médico internacional verificado en Moscou (Rusia), y que se publica en extracto. El discurso abunda en ideas prácticas, algunas de las cuales se han adoptado desde entonces por los Gobiernos europeos.

La educación técnica en Europa.—Los primeros esfuerzos sistemáticos para promover las industrias superiores en los Estados Unidos, como las han promovido durante más de dos siglos los Gobiernos de Francia, monárquicos, imperiales o republicanos (v. gr., Sèvres, los Gobelinos), han sido ampliamente tratados en otros informes del *Bureau*, y especialmente en 1885 y con motivo del establecimiento de la Escuela Normal de Arte por el Estado de Massachussetts (1870.). Desde entonces, el movimiento en favor de la educación industrial del pueblo ha adoptado, además, otras formas, la última de las cuales, aunque de ningún modo la menos importante, es el establecimiento de las escuelas de tejidos. En el capítulo VIII, Mr. Brooks, director de la Escuela textil de Lowell (Mass), da una reseña de las escuelas de tejido y de tintorería en Europa.—En ninguna parte como en Alemania hay una comprensión y aplicación tan amplia y tan exacta del aforismo de que «conocer es poder». Es un ras-

go característico de las clases educadas y directivas de este país el sistematizar el conocimiento y formularlo en un programa. El seminario universitario, para los profesores de gimnasio, etc.; la escuela normal (como decimos nosotros), para los maestros de escuela primaria; el politécnico, para la enseñanza de los ingenieros, y los llamados institutos agregados a las Facultades universitarias, para formar peritos químicos y físicos, nacieron todos en Alemania, de donde también proviene ahora la forma presente de la escuela textil. Mr. Brooks dice que las manufacturas de las principales naciones europeas, y especialmente las compañías manufactureras alemanas, han considerado durante muchos años a la escuela industrial como un auxiliar de mucho valor, o, mejor, como una necesidad suprema para sus negocios. El número de las escuelas textiles de Europa parece que no excede de 30; y 14 de ellas están en Alemania. Mr. Brooks considera la organización financiera de estas escuelas, poniendo de relieve la relación de la escuela textil alemana con el Estado, así como el carácter municipal de la escuela inglesa, y observa los rasgos principales de las escuelas textiles de varios países europeos, clasificando estas instituciones por su nacionalidad; su informe es un resumen de sus observaciones, más bien sugestivo que exhaustivo.

Historia de la educación en la India.—En el

capítulo X, el Dr. De Riemer hace un breve comentario sobre algunas ramas de la educación en la India. Aunque no hay estadísticas ni relaciones útiles sobre este interesante asunto antes de la ocupación inglesa, es muy sabido que la India es un país donde ha prevalecido durante muchos siglos una educación de carácter superior: la historia de esta educación indígena es idéntica a la historia de su literatura. La verdadera vida intelectual del país irradia de las tres grandes fuerzas religiosas que han dominado sucesivamente allí: los movimientos védicos, los budistas y los mahometanos, despertando todos grandemente la educación. El carácter, extensión e influjo de las escuelas indígenas están trazados con algún detalle, y especialmente el progreso de la educación de la mujer en los tiempos modernos. Por cierto que el *Mahabharata*, el mayor de sus dos grandes poemas épicos (contiene 200.000 versos y es igual en extensión a 12 *Iliadas*), se ha traducido en prosa al inglés (Calcuta, 1883-1897).

La época de reconstitución de las escuelas comunes en Nueva Inglaterra (1): 1830-1865.—En el capítulo XI, el Dr. Mayo da importantes detalles sobre la formación de los sistemas actuales de escuelas comunes en Nueva Inglaterra y en los Esta-

(1) La parte oriental de los Estados Unidos (Massachussetts, Nueva Jersey, Columbia, etc.).

dos del centro. Es un capítulo muy instructivo para el estudiante que busque un bosquejo claro de esa época de nueva organización y transformación de las teorías de educación.

Educación física.—El Dr. Hartwell presenta en el capítulo XII un compendio de los resultados de sus estudios en el campo de la educación física. La ciencia moderna y las lecciones de la experiencia exigen que la educación física se incluya en la educación elemental y secundaria de ambos sexos; y de acuerdo con esto, el artículo examina las bases científicas de esta exigencia, así como la historia y estado presente de la cuestión general.—El cuerpo humano es una máquina viva, capaz de transformar y utilizar energía; y en su estructura, un agregado de células agrupadas para formar los diferentes órganos y tejidos. El factor esencial de la educación física es el ejercicio neuro-muscular. Este produce: 1.º, el aumento de salud de la máquina neuro-muscular, que comprende la obtención de un grado normal de dimensiones, fuerza y capacidad de trabajo en las distintas partes; y 2.º, la adquisición de ciertos hábitos convenientes en los centros nerviosos para la trasmisión y regulación de los estímulos. El desarrollo de los mecanismos nerviosos que gobiernan los movimientos del cuerpo es el efecto más importante del ejercicio neuro-muscular. El campo principal de la educación física

es, pues, el sistema nervioso, y el éxito verdadero depende de la habilidad del instructor en elegir las formas de la acción neuro-muscular adaptadas al sexo, edad y capacidad del alumno.—En la evolución del individuo, las funciones más generales, como los órganos circulatorios y alimenticios, se desarrollan antes que las funciones especiales, como, por ejemplo, los órganos bucales, las manos y los pies. Igualmente, las partes más sólidas del sistema nervioso se desarrollan antes que las más delicadas. Por tanto, para que la educación sea sana y natural, debe aplazar los ejercicios de las partes accesorias del sistema nervioso, hasta que se haya asegurado el desarrollo de sus partes fundamentales.

Durante los ocho primeros años de la vida, no son convenientes los ejercicios enérgicos, sino los elementales y los juegos sencillos; durante los ocho años siguientes, debe darse gran importancia a los juegos y ejercicios atléticos, pero de ningún modo violentos. En el período siguiente, hasta los veinticinco años, se pueden estimular, dentro siempre de límites razonables, las luchas y concursos para obtener premios.

Las formas típicas de la educación física son cinco, y se pueden clasificar así: 1.º, la griega; 2.º, la medioeval o caballeresca; 3.º, la inglesa; 4.º, la alemana, y 5.º, la de Ling, o sueca. El origen de estos sistemas típicos se halla en los juegos infantiles, o en los deportes semejantes a ellos.—Los

deportes británicos son la expresión moderna y más altamente desarrollada del instinto del juego y reflejan, más completamente que cualquier otro sistema moderno de educación física, el espíritu nacional de sus partidarios. Son los juegos heredados de una raza varonil y que se basta a sí misma, y nunca han perdido por completo su característica primitiva. Se han practicado mucho por afición, y sólo han sido ligeramente modificados por los esfuerzos de los educadores y los pensadores. En esto presentan un contraste señalado con los ejercicios alemanes y con la gimnasia sueca, que se han desarrollado principalmente para fines determinados por sus promovedores.

Por la amplitud de sus ideales, la magnitud de sus proporciones, lo completo de su desarrollo como institución nacional y por su influjo permanente, la educación física de los griegos no tiene igual. Los juegos constituían un elemento principal de sus fiestas religiosas, y esta circunstancia reaccionaba a la vez sobre la escultura y sobre la arquitectura, ofreciendo a la primera modelos de belleza ideal y presentando a la última el problema de suministrar lugares a propósito para la celebración de los juegos. La nota dominante de la Edad Media es la de la guerra, y se concebía y desarrollaba la educación casi por completo con objeto de preparar para la vida de soldado. Aunque han desaparecido la caballería y sus ejercicios marciales, su influjo continúa,

por el favor concedido todavía a ciertos ejercicios corporales, como la equitación, la caza, la esgrima y la danza.

La gimnasia alemana comprende tres órdenes bien señalados, a saber: *Volksturnen*, o gimnasia popular; *Schulturnen*, o gimnasia escolar, y *Militärturnen*, o gimnasia militar. La organización de estas dos últimas está sostenida e inspeccionada por el Gobierno, con objetos enteramente educativos; al paso que las *Turnvereine* son asociaciones voluntarias de naturaleza social y popular. La afición del pueblo alemán a los ejercicios gimnásticos es un rasgo nacional tan marcado como la de los ingleses a los deportes atléticos. Los tres nombres más eminentes en la lista de los hombres identificados con el renacimiento de la gimnasia alemana son los de Guts Muths (1758-1839), Jahn (1770-1852) y Spiess (1810-1858). Todos éstos fueron maestros y escritores; pero Jahn fué además un agitador popular. Guts Muths, con su trabajo y escritos, preparó el camino a «Vater Jahn, el padre de la gimnasia», y a Spiess, «el fundador de la gimnasia escolar alemana y el creador de la gimnasia femenina».— Parece que Ling, el fundador del sistema sueco, derivó, de orígenes alemanes, sus primeras ideas sobre la gimnasia; pero siendo director del Instituto central gimnástico, fundado en 1814, desarrolló su sistema, diferente de todos los demás. Ling dividió la gimnasia así: 1.º, pedagógica; 2.º, militar; 3.º, médica,

y 4.º, estética; dando especial importancia a los ejercicios sin aparatos. En la gimnasia escolar sueca, se atiende mucho a la exactitud y corrección de los movimientos; el sistema se caracteriza además por los esfuerzos para coordinar los ejercicios que pertenecen a una sola «orden del día», no sólo entre sí, sino también con respecto a las «órdenes del día» anteriores y posteriores. El carácter semi-militar y el racionalismo extremado de esta gimnasia la hace impropia para fines populares.

En cuanto a los Estados Unidos, nunca ha sido tan general, vivo e inteligente como en estos últimos diez años el interés por la educación física. Se han gastado grandes sumas en gimnasios y campos de juego para las escuelas secundarias y superiores, y algunas ciudades proveen también a la gimnasia de sus escuelas primarias. Es una señal de los tiempos la convicción de que hay que educar perfectamente *ad hoc* a los maestros de educación física, habiendo tenido gran éxito las pocas Escuelas Normales fundadas a este fin. Los ideales atléticos (la parte más popular de la educación física) ejercen un influjo desproporcionado en la juventud escolar, como lo muestra la multiplicación de los clubs atléticos, cuyo desarrollo es muchísimo mayor que en ninguna otra parte del mundo.

Dos apéndices siguen a este trabajo: uno, del Dr. Hartwell, que presenta un programa de los principales problemas de la educación física, así como

de las fuentes para su estudio; el otro es la traducción, por el Dr. Lowrey, del diálogo de Luciano, *Anacarsis y Solon*, una de las más importantes exposiciones de las ideas de los griegos sobre educación física. Está ilustrado con grabados.

Influjo extranjero en la educación de los Estados Unidos. — El profesor Hinsdale, de la Universidad de Michigan, ha reunido en el capítulo XIII los resultados de sus estudios sobre el influjo extranjero en la educación de los Estados Unidos. De ellos aparece que los colonos ingleses de los siglos XVII y XVIII trajeron a Nueva Inglaterra ideales educativos que, naturalmente, trataron de realizar en Universidades y en escuelas latinas o de gramática (*grammar schools*), semejantes a las de la madre patria. Estos colonos pertenecían, la mayor parte, a la clase de los pequeños propietarios agrícolas (*yeomanry*) de Inglaterra; muchos de ellos habían estudiado en instituciones superiores, donde se enseñaba latín, griego, hebreo, matemáticas, y, en un grado menor, ciencias naturales. El ejercicio del comercio los había puesto en contacto con el pueblo francés; su deseo de educación literaria había hecho al espíritu inglés asimilarse la cultura de Italia; el protestantismo los había familiarizado con el concepto de la educación elemental; así que la característica inglesa vino a imprimirse bastante bien en las colonias de Nueva Inglaterra. Entre 1630 y

1690, había en éstas «tantos graduados de Oxford y Cambridge como se pudieran hallar en un grupo igual de población en la madre patria», y se desarrolló aquella educación siguiendo las líneas de la tradición inglesa. New York y Pensilvania experimentaron el influjo de la inmigración holandesa y alemana. Los hugonotes, procedentes de Francia, llevaron sus ideas a la Carolina del Sur y a otros Estados meridionales. Los plantadores católicos del Maryland enviaron sus hijos a Francia, y, a su vuelta, produjeron un influjo católico francés, que dominó en muchas familias de aquella comarca. Cuando estalló la Revolución, muchos franceses notables vinieron a esta tierra, ya para ayudar a los colonos, ya para informar a su Gobierno de las condiciones de las colonias inglesas.

Los primeros representantes de este país en el Extranjero—Franklin, Adams y Jefferson—sirvieron de trasmisores de las ideas continentales a su país natal, y los influjos franceses ejercieron una impresión notable en los Estados Unidos. Se intentó fundar en Richmond una Academia de artes y ciencias según el modelo francés, y que, si hubiese tenido fundamentos firmes, podía haber llegado a ser un centro de educación superior para el Sur. La atención de Jefferson, que se había tomado anteriormente gran interés en las cuestiones educativas, fué consagrada en gran medida, durante su permanencia en el Extranjero, al estudio de los sistemas

pedagógicos, organizaciones, instituciones y planes de estudios, con objeto de que estas investigaciones beneficiasen a las instituciones de su país. Una de sus ideas era la de una institución compuesta de «escuelas separadas de arte y ciencia», que se ha realizado en la Universidad de Virginia.

Los primeros ensayos para organizar la educación en Michigán se hicieron según los modelos franceses, tales como los adoptó Jefferson, y más tarde modificados por uno de sus discípulos, Woodward. En el tiempo en que este Estado entró en la unión (1837), gozaban de favor en aquella comarca las ideas alemanas y se introdujeron en las escuelas e instituciones americanas. En la primera mitad de este siglo, el espíritu y la cultura de Alemania se hicieron importantes factores de nuestra historia intelectual y educativa. Su primer efecto en Inglaterra fué con motivos comerciales; después, los poetas Coleridge, Wordsworth, Southey y Scott comenzaron a estudiar la literatura, y Carlyle se dedicó especialmente a dirigir la atención de los pueblos ingleses hacia los tesoros de la ciencia alemana. Benjamín Franklin visitó en 1766 la Universidad de Gotinga y presenció una reunión de la Academia de Ciencias de esta ciudad, celebrada aquel año, en cuya época trabajaba él en el plan de una Universidad americana para Filadelfia; todavía se discute si se puede señalar en aquel período algún influjo alemán en la historia de esta Universidad.

En 1814, Mr. George Ticknor (1) fué a la vanguardia del estudio en las Universidades alemanas, y siguieron su ejemplo muchos americanos distinguidos (Bancroft, Emerson, Lonfellow, Motley, Lieber, Baldwin, Whitney, Hitchcock, etc.) Hasta parecía creerse entonces que, para ser un hombre culto, en el verdadero sentido de la palabra, se debía acudir a las mayores bibliotecas, a los maestros más capaces y a las mejores Universidades del antiguo continente. El Rev. Hedge estaba completamente imbuido en el espíritu alemán, y su influjo en el grupo de los «trascendentalistas» fué notable.

Las dificultades de la enseñanza del alemán en los primeros años de este siglo en Harvard College están claramente trazadas por el Dr. Peabody, que afirma que no había ningún libro alemán en las librerías; hubo que compilar un libro de lectura en alemán y darlo a los estudiantes hoja por hoja; estaba impreso en caracteres latinos, por ser imposible encontrar caracteres alemanes. De 1825 a 1831, se aumentó la biblioteca universitaria de Cambridge con cierto número de obras importantes, y la imprenta de la Universidad publicó libros en alemán. Las bibliotecas particulares de las cercanías obtuvieron también libros alemanes, que hicieron que

(1) El célebre profesor, historiador de nuestra literatura, cuyo libro duplicó de valor con las importantes notas de D. Pascual Gayangos.

mucha gente penetrase el sentido y espíritu del pensamiento de aquel pueblo.

El influjo de los estudios de Brancroft en Gotinga se notó en la escuela de Round Hill, que fundaron él y el Dr. Cogswell; pero los esfuerzos de Ticknor para introducir en su «alma mater», la Universidad de Harvard, diversas partes del sistema de educación alemán, con una división directa de estudios en preliminares y científicos superiores, no encontró mucho eco. El sistema de educación de Fellenberg en Hofwyl (que fué primero una escuela de agricultura y después de educación general) interesó mucho al Dr. Cogswell; le atraían sus ideales democráticos de la sociedad, en que las clases superiores e inferiores se reunían en un terreno común. Pestalozzi y sus teorías... no le impresionaron tan favorablemente. El Dr. Hinsdale describe detalladamente la visita del profesor Griscom a las instituciones públicas y literarias del Extranjero. El Dr. Henry Barnard, hablando del libro de Griscom, *Un año en Europa*, dice que «ningún libro de la primera mitad del siglo XIX ha tenido un influjo tan grande como éste en el desarrollo de nuestra organización educativa, correccional y preventiva, directa ni indirectamente». En esta obra se refiere una visita a la escuela de Pestalozzi, que ha reproducido Mr. Hinsdale. El profesor Dallas Bache fué enviado al Extranjero para investigar y preparar un sistema de instrucción para el colegio de huérfanos

de Girard, del cual había sido nombrado presidente; los comisarios pedían que estas investigaciones fuesen completas y prácticas. Su informe trata, en primer lugar, de la educación de los huérfanos, y en segundo, de los sistemas de instrucción general, y especialmente de la educación para vocaciones particulares y de las escuelas técnicas. Se dice que sus investigaciones en el Extranjero han servido de mucho para mejorar los métodos americanos de instrucción pública.

Los informes de Víctor Cousin sobre la educación en Prusia y en Holanda, según sir William Hamilton, señalaron una época en el progreso de la educación nacional y produjeron directamente resultados importantes, no sólo para Francia, sino también para Europa.

En la Universidad de Vermont, el interés del presidente Marsh por la literatura alemana se desarrolló, primero, por el estudio de Coleridge, y después, por el de la *Crítica de la razón pura*, de Kant.

El influjo de los estudios alemanes en la teología americana ha sido muy señalado. Entre los que han ejercido este influjo, están los profesores Stuart y Smith. Al primero corresponde el honor de haber abierto a los americanos las riquezas de la literatura bíblica alemana. Al segundo, maestro en el arte del traductor, debe América la introducción de muchas joyas del espíritu religioso alemán, así como

artículos muy concienzudos sobre Hegel, Kant y Schelling para la *Nueva enciclopedia americana*.

Condición de la mujer, desde el punto de vista de la educación y la industria.—La condición de la mujer en los diferentes países, en cuanto a la educación, se trató en el *Informe* de 1894 95 con el principal objeto de comparar las leyes que rigen la educación de las jóvenes en todos los grados de enseñanza.

En la Gran Bretaña, Francia, Italia, los Países Bajos, Suiza y Escandinavia, se concede a las mujeres, si están convenientemente preparadas, el privilegio del estudio universitario, y pueden obtener ciertos grados, que varían en los diferentes países.

En Alemania y Austria-Hungría, discuten todavía las autoridades superiores el acceso de las mujeres a los estudios universitarios. Las que desean asistir a la Universidad necesitan permiso del Ministro; un decreto ministerial del 21 de noviembre de 1896 permitió que las mujeres estudiaran en las escuelas superiores de agricultura de Prusia; el Gobierno de Baden subordina su decisión a las ideas de los rectores de las Universidades (1). No hay en Alemania medida general alguna respecto a la admisión regular de las mujeres en las Universi-

(1) Entre nosotros, todos los grados universitarios son accesibles a las mujeres; en cuanto a la asistencia a las clases, los rectores resuelven en cada caso.

dades del imperio, a pesar de lo cual cada año obtienen mayores privilegios. Se están estableciendo cursos superiores, preparatorios para los estudios universitarios, y cada año aumentan las peticiones de permisos para entrar en la Universidad. La de Berlín viene tolerando desde hace varios años la asistencia de mujeres, en calidad de «oyentes» (1).

En este capítulo se concede especial importancia a la situación de la mujer en la industria, comparando el trabajo de la mujer en el pasado con el de la obrera educada de hoy. Hace treinta años, estaban abiertas a la mujer un centenar de ocupaciones, poco más o menos; hoy pasan de cuatrocientas (2). Una consideración importante, dentro de esta cuestión general, es la de las escuelas de educación técnica o industrial para mujeres. En la Europa central, se encuentran muchas de estas escuelas, y sus graduadas están preparadas para ganar buenos sueldos. El profesor Joynes presenta un informe de las escuelas industriales femeninas de Francia y de Alemania. Describe los cuatro grupos de las últimas: 1.º, el curso de revisión; 2.º, el departamento comercial; 3.º, el profesional, que com-

(1) Sobre el estado de la cuestión en Rusia, véase el número 478 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

(2) La Cámara de Diputados de Francia, por 319 votos contra 174, acaba de permitir a las mujeres el ejercicio de la abogacía. En algunos de los Estados Unidos y de los cantones suizos, también se les permite, como en Holanda, Rumania, Finlandia, Suecia y Noruega.

prende las bellas artes; 4.º, el doméstico. «La importancia del curso comercial—dice— está justificada por la presencia de las mujeres en todas las ramas del tráfico de Alemania y de Francia»; y observa que «la educación industrial de la mujer ha tenido un fuerte apoyo en el espíritu público».

La escuela pública y la biblioteca pública.—El capítulo XV es un cuadro de las relaciones entre ambas instituciones, en el cual, educadores y bibliotecarios exponen sus ideas sobre el modo como pueden complementarse. El movimiento para estrechar esta unión comenzó hace veinte años. Allí se muestra el trabajo verificado en Worcester y en Springfield (Mass.) San Luis, Cleveland, Milwaukee, Detroit, Denver y otras ciudades, así como los métodos para proveer de buenos libros a los niños de las escuelas, y sus resultados.

La educación en Francia.—El sistema de la educación oficial en Francia, a diferencia de los sistemas de las naciones de lengua inglesa, comprende todos los grados de enseñanza; y la dependencia de las instituciones secundarias y superiores del sostén e inspección del Gobierno es aún mayor que la de las escuelas primarias. La autoridad del Ministro es tan grande, y tan imponente la organización burocrática, que es difícil apreciar bien el grado de independencia local que hay en este orden.

En el capítulo XVI se acentúa especialmente este carácter, y se refieren los sucesos que han contribuido a aumentar las funciones de los poderes locales.

El más importante es la ley de 10 de julio de 1896, que completa la serie de disposiciones para transformar el precedente sistema centralizador de educación superior, dirigido desde París (las llamadas Facultades), en Universidades autónomas. Según esta ley, se han creado quince Universidades, que ya no recurrirán al Estado para lo relativo a edificios, material, cursos especiales, etc., de todo lo cual deberán proveerse por sus propios recursos. Este cambio estimula grandemente los esfuerzos locales e individuales en favor de la educación superior. Un dato muy significativo del efecto de la nueva ley es el aumento de la matrícula en las Universidades provinciales. En 1885, tenía París más de la mitad del número total de los estudiantes universitarios; en 1895, la mayoría estaba en las Universidades provinciales. Este cambio lo atribuía entonces el Ministro a las esperanzas despertadas por la ley que a la sazón se discutía. El número total de los estudiantes en 1897 fué 26.912, en vez de 15.976 en 1885. La medicina y el derecho tienen la mayor matrícula, el 63 por 100 de todos los estudiantes; pero el aumento de inscripciones es mayor en las Facultades de ciencias: el 85 por 100, desde 1891 a 1896. A este aumento ha ido acompañando una

disminución en el coste por individuo, que en 1877 fueron 115 duros, se elevaron en 1887 a 142, y en 1895 han bajado a 106.

Las escuelas secundarias del Estado (liceos y colegios municipales, que son sus dos categorías) han experimentado poco cambio en el sistema de administración, a pesar de las constantes reformas que ocupan la atención de las autoridades educativas y legislativas. Dichas instituciones sufren mucho por la ruda competencia de las escuelas eclesiásticas, y las estadísticas parecen mostrar una disminución constante, aunque relativamente pequeña, en la matrícula: lo cual ha venido alarmando a la opinión, ya desde el año 1892, en el cual las escuelas secundarias públicas comprendían el $48 \frac{1}{3}$ por 100 de los alumnos de segunda enseñanza. En 1897, la relación ha descendido aún al $46 \frac{1}{2}$ por 100. Esta tendencia es considerada por el Gobierno con cierto interés y se han hecho investigaciones para averiguar sus causas (1).

El movimiento descentralizador, cuyos efectos en el orden de la educación superior ya se han considerado, es también perceptible en el de la educación primaria. Esto se manifiesta particularmente en el desarrollo de las escuelas primarias superiores bajo los auspicios del poder local. Estas escuelas dan preferencia a las ciencias y las lenguas mo-

(1) Esta información ha sido publicada en 1899.

dernas y omiten por completo el latín y el griego.

Además de estas escuelas para la enseñanza general literaria y científica, la ley reconoce una clase de escuelas técnicas superiores. Estas han sido objeto de muchas leyes y de diversos experimentos administrativos y pedagógicos, de gran interés. Mr. Copland Perry, de New College (Oxford), ha hecho la historia de su origen y progreso, con gran amplitud, en su informe presentado al Departamento inglés de ciencia y arte y que se incluye en el capítulo de que se trata.

Las estadísticas de las escuelas primarias de Francia, presentadas en dicho capítulo, muestran un marcado aumento en la asistencia (17 por 100) desde el curso de 1876-77 al de 1886-87, y una pequeña disminución (1 por 100) en los cinco años siguientes. Esta disminución es realmente menor que la de la población infantil (próximamente, un 2 por 100 en el quinquenio), y llamaría poco la atención, si no se limitase a las escuelas primarias *públicas*. En efecto; durante estos cinco años, la matrícula en las escuelas primarias *privadas* ha aumentado casi un 17 por 100, siendo además de notar que este aumento se refiere por completo a las escuelas eclesiásticas. Las otras escuelas privadas parece que dejan el sitio rápidamente a las públicas.

El último informe que presenta un análisis detallado de la asistencia es el de 1891-92, en cuya época las escuelas primarias públicas comprendían el

76,8 por 100 de los alumnos elementales. Diez años después, en 1881-82, su proporción era de 81,6 por 100. Las escuelas eclesíásticas, que no reciben auxilio alguno del Gobierno, educan ahora casi el 25 por 100 de los niños de edad escolar.

El movimiento en favor de la educación de las masas adultas, del cual se ha dado cuenta completa en Informes anteriores, no muestra disminución alguna respecto a los anteriores *Reports*, en que se halla convenientemente estudiado.

En el de 1896-97 se dió cuenta de 1.200 Sociedades consagradas a esta obra y de 417.421 personas que asistían a las clases nocturnas o complementarias, confiadas a más de 35.000 maestros, pertenecientes casi todos al servicio del Estado.

Francia va a la cabeza del mundo en la aplicación del arte, o sea de la estética, a la industria. El gusto de los franceses por todo lo que es gracioso, presentado en sus manufacturas, tiene el precio más elevado en el mercado del mundo. Esto no es cuestión de capricho, sino que está basado en la razón. El griego estableció el tipo de lo bello para todos los tiempos, haciendo objeto del arte el exhibir la materia bajo la dependencia perfecta de la inteligencia que la inspira. Su principio es la gracia, que expresa la libertad interior. Gran parte del arte oriental, en realidad todo su espíritu, es el reflejo de la esclavitud y sumisión a la materia. El arte egipcio, tan grandioso, representa esa limitación de

la libertad, aunque anuncia ya la emancipación: la inmortalidad individual es una solución al enigma de la esfinge. Pero hay que establecer una distinción entre el ideal griego y el francés. En el primero, la materia está completamente dominada por la voluntad interior, y por eso muestra libertad de acción; mientras que el arte francés parece que procura mostrar todos los atributos o cualidades materiales, sometidas al hombre, como su dueño. No admite contrastes rudos en el color ni en el sonido: el artista francés cuida hasta del marco de su cuadro, que debe responder al sentido general de la pintura que encierra, y no chocarnos por su contraste duro, ni llamar la atención sobre sí mismo, alejándola del cuadro. Va más allá, y busca en los objetos, por ejemplo, de una habitación, las ideas que nos sugieren todos ellos, cada uno de los cuales debe realzar el efecto de los demás en el cuadro, reflejando la figura principal, en vez de distraer de ella, despertar un interés diferente y crear cierta lucha en la atención del espectador. Ahora bien: en una Exposición universal, la sección francesa muestra este gusto estético, mientras que las de otras naciones ofrecen conflictos de intereses, contrastes, a veces hasta duros, entre el cuadro, el marco y aun los objetos que lo rodean. En el arte griego, el material está vencido y es indiferente; nada tiene ya que contarnos, frente a la revelación del objeto, del alma viva que se encarna en él. En el arte francés,

la materia tiene su historia propia, pero en armonía con el fin del espíritu, y revela un esfuerzo por su parte para obedecer a este fin. La disposición de los colores, sonidos y formas sugiere claramente ideas de comodidad y de placer sensible para el hombre. Nada debe brillar tanto que hiera a los sentidos. El salvaje goza con los colores agrios, con los contrastes profundos, con las discordancias ásperas, porque expresan sus antagonismos interiores y exteriores. Pero el parisiense, que desde hace mucho tiempo ha dominado a la naturaleza, sometida a su voluntad, y que ha acumulado riquezas, necesita un arte que refleje estas conquistas de las industrias puestas al servicio del capital. El arte parisiense satisface esta necesidad, y es ciertamente un producto de valor; aunque se puede decir con seguridad que el arte griego vive en un nivel todavía superior. En su mejor período, nunca en él se ve el fin de agradar a los sentidos, sino que apela a la elevación interna del alma y a su aspiración por la libertad, aun respecto del placer sensible. Por esto, el gran arte griego es siempre sereno, grave, y dista mucho de adular complaciente a los sentidos.—Pero, en fin, sea de esto lo que quiera, la enseñanza francesa del arte, lo mismo que la de la industria, merece que todas las naciones la estudien mucho más profundamente que lo han solido hacer hasta ahora.

El artículo sobre M. Duruy, tomado de un dis-

curso del Duque de Broglie, así como otro de M. F. Buisson (tan conocido y estimado en América), en que estudia la obra de M. H. Marion, son dignos de cuidadosa lectura. M. Duruy fué ministro de Educación desde 1863 hasta 1869, y el discurso del Duque de Broglie es un compendio admirable, no sólo de la carrera del eminente historiador, sino también del movimiento de la educación durante aquel período, tan fecundo en acontecimientos. En cuanto a M. Marion, fué el primer titular de la cátedra de pedagogía en la Sorbona, creada en 1887, desde donde su influjo se extendió por todo el cuerpo docente de Francia (1).

Son de lo más interesante para muchos americanos que han deseado ser admitidos como estudiantes en las Universidades de Francia los informes sobre el movimiento que comenzó ya en 1893 (descrito en mis *Reports* de 1895-96 y 1896-97), y que ha logrado finalmente su complemento en el decreto que abre en términos liberales las facultades francesas a los extranjeros, y en una orden de la Universidad de París, que establece un grado de doctor en letras, ciencias y medicina, abierto a los estudiantes extranjeros que tengan el grado de bachiller en artes por las instituciones de su país. Esta orden se publica por completo, y más adelante

(1) Véase el núm. 434 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

se dan detalles referentes a los derechos de examen. En la reproducción de un discurso del profesor Bonet-Maury, se hallarán útiles explicaciones sobre este asunto. Parece que el número de estudiantes extranjeros de la Universidad de París, en 1891-92, fué algo más de 1.000, y continuó en esta cantidad hasta 1895-96, siendo ésta la asistencia bajo el antiguo régimen. Los estudiantes americanos eran 34 en 1892 y 64 en 1896. Se indica el gran aumento de los estudiantes extranjeros observado a consecuencia del nuevo decreto.

Los textos de Aritmética.—En el capítulo XVII, el profesor Greenwood y el Dr. Artemas Martín trazan el desarrollo de los libros de texto de Aritmética en los Estados Unidos. Este capítulo contiene muchos detalles bibliográficos de gran valor.

La enseñanza de la Astronomía.—En el capítulo XVIII, el Dr. Holden, ex director del Observatorio de Lick, presenta una breve exposición de los principios generales que deben gobernar la enseñanza de la Astronomía en las escuelas primarias y secundarias y en la Universidad.

En los grados elementales (1), el objeto de esta

(1) Comprenden las escuelas primarias y las llamadas de gramática, que abrazan en conjunto ocho años, desde los seis a los catorce.

enseñanza, según él, no es tanto comunicar un conocimiento de los elementos de la ciencia como educar la vista y el espíritu de los niños en la observación de los fenómenos naturales, acostumbrarlos a observar, anotar y reflexionar. El autor bosqueja el orden en que conviene tratar las diferentes materias, los aparatos y medios que se pueden emplear con ventaja y los métodos que se deben seguir.

Además de sus funciones principalmente educativas, la Astronomía debe considerarse y enseñarse en las escuelas secundarias también, como un estudio de información. Para aquellos estudiantes de las escuelas superiores (1), que intentan dedicarse a la Astronomía en la enseñanza superior, se recomienda mucho el plan de estudios que, bajo el nombre de «científico-latino», se propone en el *Informe del Comité de los Diez sobre los estudios secundarios* (2), y que estos alumnos elijan con preferencia otras ciencias que la Astronomía (que luego aprenderán). Aquellos cuya carrera no está todavía determinada deben ciertamente elegir la Astro-

(1) Las *high-schools*, que son ya propiamente secundarias y forman como el período inferior de la segunda enseñanza (unos cuatro años, en el promedio), al cual sigue el *college*, ya casi universitario.

(2) Este Comité, compuesto de diez personas de grande autoridad pedagógica, y nombrado en 1892 por la *Asociación Nacional de Educación* para estudiar la reorganización de los estudios secundarios, publicó su informe en 1893, proponiendo cuatro planes de estudios: clásico, moderno, inglés y científico-latino, que debe su nombre a comprender cuatro años de latín.

nomía como uno de sus grupos de estudios científicos secundarios. Las bases sobre las cuales funda estas conclusiones el Dr. Holden se recomiendan a la consideración atenta, lo mismo de los maestros que de los discípulos.

Se insiste especialmente sobre la necesidad de tener maestros mejor educados, lo mismo elementales que secundarios. El maestro debe dominar completamente el asunto. Una extensa simpatía e interés por su parte es tan necesaria como la mejora de aparatos e instrumentos.

Con objeto de exponer el estado presente de la enseñanza superior de la Astronomía en los Estados Unidos, se presentan en detalle los cursos de esta rama de conocimiento en cierto número de Colegios y Universidades de importancia, discutiendo las consideraciones generales que deben regir para formar estos cursos. Algunas de ellas son análogas a las que cree el autor que deben gobernar la selección de estudios en el programa secundario. «La mejor preparación para el trabajo del graduando en Astronomía es, no tanto la Astronomía misma, como una educación sólida y suficiente en las Matemáticas superiores y un trabajo completo y continuo en el laboratorio de Física.»

Sistemas de suministro de los libros de texto.—En el capítulo XIX se analizan los caracteres de la legislación de los diferentes Estados acerca

de los libros de texto, en el cual se puede ver que, próximamente, una veintena de Estados prescriben la uniformidad de los textos durante un número de años que varía de tres a seis. En muchos otros, la uniformidad durante períodos análogos es local. California publica libros para sus escuelas comunes. En más de veinte Estados se provee de libros gratuitos a los alumnos, sea por una exigencia general o por el voto popular de un distrito o una ciudad.

Las ventajas de la uniformidad en todo el Estado son: 1.º, economía en el precio; 2.º, supresión de rozamientos en las juntas locales, y 3.º, mayores facilidades en las del Estado para el examen de los trabajos en los cursos. Se defiende la provisión gratuita a los alumnos, porque suprime la dilación de los padres en comprar los libros, y porque cuesta menos a la comunidad, y también porque aumenta la asistencia de los niños más pobres, que se retraen por no hacer el gasto de los libros escolares, e igualmente por no confesarse pobres, si aceptan libros «ofrecidos a los niños pobres». Por otra parte, no todos admiten la economía del precio de los libros adoptados exclusivamente para un Estado, y algunos objetan que la prohibición de cambiar, dentro de un límite fijo, desalienta al progreso; mientras que por lo que toca a los libros de texto gratuitos, se pretende que las familias pierden el beneficio de la propiedad, y que la trasmisión de libros, a través de una serie indefinida de alumnos, es an-

tihiigénica. La práctica parece que se inclina más hoy, en los Estados poco poblados, a una amplia uniformidad y al suministro gratuito de los textos.

Cuba, Puerto Rico y Filipinas.—En el capítulo XX, Mr. Packard trata de la historia y estado de la educación en estos países. Se ocupa primero de las dos Antillas, presentando estadísticas. Después da un bosquejo histórico, en el cual distingue tres períodos: 1.º, hasta 1790; 2.º, que comienza con la administración del general Luis de las Casas, fundador de la Sociedad Económica de la Habana y de los primeros periódicos literarios; es la época de Félix Varela, D. José de la Luz y Caballero, Romay, Arango, Mitjanes (1), de los poetas Heredia y Plácido; este período dura hasta 1863 (tercer período), en cuyo año se efectuó una reforma general por la división de la educación en primaria, secundaria y superior, y por la asimilación de estos grados a los de la madre patria. Instituciones superiores, nueva Universidad, estadísticas de asistencia y presupuesto de 1888-89. — Fundación y primera historia de la Universidad (desde 1688 hasta el siglo XVIII); esfuerzos para establecer instituciones superiores adicionales; en la última parte del siglo XVIII y en el XIX, tentativas para modernizar los estudios uni-

(1) Autor de un libro sobre la literatura y la ciencia en Cuba, hasta 1868.

versitarios, etc. Escuelas especiales: técnicas y de arte, de teología, jardines botánicos, escuelas y sociedades científicas. — Testimonios de varios autores (Humboldt, la Condesa Merlin, J. J. Ampère, Froude, Valdés Rodríguez, Cabrera y otros).

En cuanto a Filipinas, traza el cuadro de los 30 dialectos hablados por cerca de 5.000.000 de sus habitantes y el de sus razas, y explica el sistema de enseñanza adoptado en el país.

Sobre esta base, expone el Dr. Harris, en su *Report*, consideraciones, que, por su importancia, insertamos literalmente a continuación.

Con respecto a las colonias y protectorados españoles—dice—, se recomienda por sí misma una política liberal de educación. Cuando el Gobierno de los Estados Unidos adquiere nuevos territorios, se supone que es para asimilarse su población y hacerla capaz del *self-government* con la mayor rapidez posible. Se ha dicho que el hijo de un ciudadano americano, en una localidad favorable, pasa hasta los veinte años por todas las etapas de cultura que separan al salvaje de la más elevada civilización. Sea lo que quiera, la escuela en el curso de ocho años de estudios primarios y cuatro de estudios secundarios o superiores adapta al joven para comprender y usar los instrumentos de la civilización, y le conduce a una inteligencia propia de los ideales profesados por sus semejantes.

Un pueblo es civilizado cuando se han formado

instituciones que hacen capaz a cada individuo de aprovechar el trabajo de todos sus conciudadanos; de sacar partido de la experiencia, sabiduría, observaciones y pensamientos de los mismos; finalmente, cuando estimula a cada individuo a entrar en una propia actividad racional, con la cual contribuye, ya por su industria, ya por sus consideraciones y pensamientos, a beneficiar al pueblo en que vive. Además, esto no se aplica sólo a las formas superiores, sino que indica también el grado de adelanto en toda la serie, desde el más bajo hasta el más elevado. Si una nación deja que la mitad de sus ciudadanos se queden analfabetos, y, por consiguiente, incapaces de aprovechar, por medio de los libros, la experiencia de la raza, ni penetrarse de las ideas de sus compatriotas, esta nación es seguramente inferior a otra que asegure estos privilegios a las tres cuartas partes de su pueblo. De igual modo, una nación que sólo puede ganar una peseta diaria por habitante es muy inferior en su civilización a la nación que puede ganar 1,50, 2 ó 2,50 diarias por cada uno.

En el caso de una población como la de la América española, es evidente que se debe consagrar especial atención en las escuelas públicas a los elementos de las industrias. Se debe enseñar no tanto la agricultura como las artes mecánicas y las de transporte. La civilización hace al hombre capaz de conquistar la naturaleza y hacerla su esclava; de

tener a su disposición el calor, la luz, la electricidad y todos los elementos inorgánicos; de adaptar el mundo de la vegetación para sus usos, así como también el reino animal; en una palabra, de tener a sus órdenes los servicios de la naturaleza para el alimento, el vestido y la habitación. Además de este dominio sobre la naturaleza, la civilización debe hacer al hombre accesible la historia de su raza, su literatura, sus descubrimientos científicos, sus diversos inventos, y, sobre todo, sus ideales morales y religiosos. La civilización, en suma, debe poner a su disposición, a la vez, la tierra y la experiencia de la raza entera. Esto es lo que constituye su fin, en su integridad, y no meramente tales o cuales de sus partes.

Una civilización tribal es inferior comparada con la de la de la de la Gran Bretaña, la de Francia o la de Alemania. No hay ninguna civilización tribal que pueda compararse con estas naciones, en su conocimiento de los usos de los minerales, de las sustancias químicas, de las fuerzas naturales, como el calor, la luz, la electricidad, la gravitación. Ninguna tribu puede quizá disponer de los recursos completos del mundo en su vida vegetal y animal, de los productos agrícolas y las minas. La razón de esto es que la tribu es muy pequeña, y, por la naturaleza de su constitución, no puede cooperar con otras tribus ni recibir auxilio de ellas. Permanece estacionada en una idea de la naturaleza, que es mera

superstición. Puede tan sólo subir una pequeña parte de la escala que conduce al dominio y poder sobre todas las sustancias y fuerzas naturales. Por consiguiente, no puede participar en un grado importante, ni de la industria productora del mundo entero, ni de sus investigaciones intelectuales y sus descubrimientos.

Las otras formas de civilización, superiores a la tribu, se colocan más altas o más bajas, según el grado en que realizan su ideal de la conquista de la naturaleza y la completa comunicación con el resto del mundo. Ninguna nación que no tenga un gran comercio puede tener una civilización tan elevada como la Gran Bretaña o Francia. Ninguna nación que carezca de comunicaciones por ferrocarril puede estar a la altura de la civilización de los Estados Unidos. Ninguna nación que esté desprovista de máquinas de vapor para ejecutar su trabajo puede considerarse tan elevada como la nación que las posea.

Hay otro criterio muy importante para juzgar una civilización. Una nación puede estar muy adelantada en su capacidad para dominar la naturaleza y para asimilarse la sabiduría de la raza; pero que esto sólo sea posible para algunas de sus clases y no para todas. Esa nación no estará tan adelantada en su civilización como otra que permita a todos sus individuos participar del producto de la comunidad. La nación que procura escuelas a las clases más

humildes de su pueblo, lo mismo que a las más elevadas, y que concede a esa clase humilde el gobierno de sí misma, mediante leyes justas, es una nación superior a la que separa a las clases dominantes en un gobierno aparte y superior a la masa del pueblo. El más elevado ideal de una civilización es el de un esfuerzo constante para elevar a las clases inferiores a la participación en todo lo que es bueno y racional, y, al mismo tiempo, para aumentar continuamente su actividad propia. Si no podemos ponernos en contacto con las civilizaciones inferiores, sin llevar el exterminio a sus pueblos, estamos todavía lejos del desiderátum. Nuestro gran fin debe ser el mejoramiento de nuestras instituciones, hasta que podamos llevar la felicidad a los pueblos inferiores y ponerlos en camino de progreso rápido. Tenemos que encargarnos de su educación. Tenemos que emanciparlos de las formas y usos tribales, y enseñarles la producción industrial y la propiedad individual del suelo. Tenemos que elevarlos, desde aquel tipo de civilización que descansa sobre las tradiciones y la mera autoridad externa, a una civilización de «papel impreso», de gobierno por la opinión pública y el conocimiento, más bien que por la simple autoridad. Y no tenemos derecho a imponer una civilización así sobre toda la tierra, sino trabajando para ilustrar a todos los pueblos y para ayudarles a elevarse al gobierno de sí mismos, gobier-

no que no puede existir allí donde no existen sus bases: la producción industrial y los libros.

Los Estados de la Unión que se han hecho ricos han prestado mayor atención a las escuelas del pueblo y han consagrado siempre gran parte de sus rentas a sostenerlas. Una parte, tan grande como ésta, de los ingresos de las islas españolas debe consagrarse a la educación. Con frecuencia se han hecho ensayos en la historia de las colonias españolas para establecer sistemas educativos que rivalizasen con los de los Estados Unidos y de Alemania; pero siempre han fracasado a los pocos años, y aun meses, por la mala administración financiera. Con las rentas en manos de agentes nombrados por los Estados Unidos, será fácil reunir y aplicar una cantidad suficiente de fondos escolares para que se puedan proveer de buenos edificios, de inspección eficaz y de un excelente cuerpo de maestros. Se dice que la administración de estas islas debe dejarse, durante cierto número de años, en manos de gobernadores militares, auxiliados por un cuerpo de oficiales locales. Se deben tomar todas las medidas convenientes para interesar a los ciudadanos que poseen una inteligencia educada, o que han administrado con éxito su propiedad, en tomar parte en ella, auxiliar a restaurar el orden social y restablecer la marcha de los negocios por sus caminos adecuados.

Esta clase de personas deben ser invitadas a ayudar al restablecimiento de las escuelas, pues no se debe intentar sustituir las antiguas por otras nuevas. Las antiguas deben reanimarse, estimulando a los que han estado empleados en ellas para reanudar su trabajo. Los maestros españoles deben ser auxiliados por superintendentes que estén familiarizados por completo con los mejores métodos. Si el Congreso halla conveniente ayudar a la educación en estas comarcas por medio de subvenciones del tesoro federal, debe suministrarles inspectores en suficiente número para que sean posibles las visitas semanales a cada una de las escuelas que estén funcionando. Todavía más: debe formar un cuerpo de maestros ambulantes, cuya lengua sea el inglés, pero que estén familiarizados con el español, para visitar cada escuela una vez por semana; siendo bastante numerosos para que formen de un 5 a un 10 por 100 del cuerpo entero de maestros.

Es de la mayor importancia que, en la reorganización de las escuelas en los países españoles, no se insista sobre la introducción de la lengua inglesa. Todas las lecciones diarias deben darse en español, excepto una de lectura elemental en inglés. La lección que dé una vez por semana el maestro hispano-inglés quedaría luego a cargo del maestro usual repararla durante el resto de la semana. Si se exigiese que las otras lecciones, como la Aritmética, la Geografía o la Historia, se enseñasen en inglés,

habría justo motivo de sospecha, por parte de la población española, de que los Estados Unidos se proponían hacer obligatorio el uso del inglés en estos territorios. Y hay pocos ejemplos en la historia, de naciones que hayan introducido obligatoriamente una nueva lengua en territorios recién adquiridos; pero todas han tenido un señalado fracaso al ensayar su propósito. Naturalmente, los Estados Unidos no seguirán esta política ni por un momento. Es, sin embargo, razonable que se enseñe el inglés a las nuevas colonias, como la más útil, para ellas, de las lenguas extranjeras. Sus hijos deben, naturalmente, saber el español y sentirse orgullosos de todas las cosas buenas que pertenecen a la historia de España. No por esto será menos enérgica su conciencia de ciudadanos americanos. Pero la sospecha, entre los ciudadanos españoles, de que se intentará despojarlos de su lengua, haría, no ya inútil, sino perjudicial, todo intento de mejora en sus escuelas.

El restablecimiento de los negocios en su antiguo curso y la rápida iniciación de nuevos caminos que se abrirán a estos pueblos, por su conexión con los Estados Unidos; la educación de sus hijos en las industrias mecánicas y en un conocimiento de la ciencia, que haga posible la invención de máquinas para economizar trabajo, así como de la literatura española y americana, de la Geografía, las Matemáticas y la Historia; y, sobre todo, el desarrollo de la costumbre de leer periódicos, especialmente

los diarios, harán todo lo que puede desearse en el sentido de asimilar este pueblo al tipo nacional. Los periódicos, más que cualquier otro medio, ayudan a la formación de una opinión pública. En ellos, cada habitante ve lo que piensa el resto de su nación y, en realidad, lo que el mundo entero piensa; contribuye a su vez con su pensamiento a la solución de las grandes cuestiones de actualidad, y forma también su opinión a la luz del veredicto colectivo de sus conciudadanos. El gobierno de la opinión pública es la perfección del gobierno libre.

Estudio experimental del niño.—En dos voluminosos capítulos, el XXI y el XXV (incluido uno de ellos en el tomo I y otro en el II), Mr. Macdonald ha reunido los resultados del movimiento conocido por «estudio del niño» y de las ramas afines de investigación. Mr. Harris los reúne en el informe que da de ellos. Este movimiento—dice—se debe en gran parte a los trabajos del Dr. Stanley Hall, en lo que se refiere a nuestro país, al cual puede decirse que principalmente está hoy reducido. Si los resultados de tanto trabajo parecen pequeños, debe decirse en su favor que, en un campo nuevo de investigación experimental, los primeros esfuerzos se gastan en el ensayo de nuevos métodos. Estos esfuerzos son, por consiguiente, tanteos, hasta que se descubren felizmente los métodos útiles. Y en el caso de los tipos normales de crecimiento en

los niños, como dice el mismo Mr. Macdonald, estos tipos no están todavía fijados, y su generalización debe apoyarse en un gran número de medidas de niños de todas las condiciones y clases, ricos y pobres, de la ciudad y del campo, blancos o de color, y de diferentes nacionalidades y genealogía. En la aplicación del método científico a estos estudios, ni el puramente físico, ni el puramente psicológico bastan: el niño es una actividad personal, organizadora de materia, como instrumento de su teoría y su práctica. En estos capítulos, vemos los esfuerzos, más o menos conscientes, para combinar ambos métodos: el que estudia el elemento material y explica sus fenómenos por causas exteriores, y el que estudia la actividad espiritual y explica sus cambios por propósitos o motivos inteligentes de la voluntad.

Completaremos estas indicaciones del Dr. Harris diciendo que ambos capítulos componen un total de 324 páginas compactas. El primero es el estudio experimental de los niños de las escuelas primarias de Washington (parte del cual ha sido publicado (1) en el *Boletín de la Institución*); el segundo, una monografía sobre el estudio del niño en los Estados Unidos. Precede a aquél una introducción sobre las bases del estudio, y concluye con una exposición de los resultados actuales de estas investigaciones en

(1) En el número 469 (1899).

Europa y América, y con un capítulo que detalla muy al pormenor los instrumentos empleados en el laboratorio del *Bureau* de Wáshington. El segundo trabajo tiene un carácter más general aún, exponiendo el resultado, especialmente, de los trabajos dirigidos por el Dr. Stanley Hall, y concluyendo por una inmensa bibliografía acerca de este asunto.

La República Argentina, Uruguay y el Brasil. El profesor Hilder describe en el capítulo XXII las instituciones de educación en estas naciones, comenzando por una breve historia de éstas (en que descuella el nombre de Sarmiento, el gran promovedor de la cultura en la Argentina) y estudiando al pormenor sus diversas clases y tipos.

La educación y la práctica dentarias.— El capítulo XXIII expone la organización de esta carrera en los Estados Unidos, donde constituyó una especialidad desde muy antiguo, y las condiciones que en casi todo el territorio de la Unión se exigen hoy para ejercerla.

Concluye este tomo con una guía (*Directory*) de nombres y dirección de los principales funcionarios de educación en los Estados Unidos (capítulo XXIV).

II

El tomo II del *Report*, después del capítulo XXV, referente al estudio del niño (y de que arri-

ha queda hecha mención), comienza por el informe de un Comité (llamado «de los Doce») nombrado por la *Asociación para el estudio de las lenguas modernas* (cap. XXVI), que estudia las condiciones de su enseñanza en las escuelas secundarias. Este informe nació por las excitaciones de la *Asociación nacional de educación*, que en estos últimos años viene consagrando especial interés a los problemas de las escuelas secundarias, y que deseaba sobre todo planes, programas e instrucciones para la organización práctica de la enseñanza del francés y el alemán. Es la cuarta memoria nacida a impulsos de la *Asociación nacional*. Las anteriores han sido: 1.^a, del «Comité de los Diez», sobre la organización de los estudios secundarios; 2.^a, del «Comité de los Quince», sobre las escuelas primarias, y 3.^a, de otro «Comité de los Doce», sobre las escuelas rurales. El valor de las lenguas modernas en este grado de educación; la crítica de los principales métodos para enseñarlas (el gramatical, el natural, el psicológico, el fonético y el de lectura); la preparación de los maestros; el lugar de las lenguas modernas en la enseñanza primaria; la organización de los cursos y algunos modelos para los exámenes de ingreso por escrito, constituyen los principales artículos de este informe.

Tipos e ideales de Universidades.—En el capítulo XXVII se publican cuatro artículos, aunque

cortos, de un valor inestimable, y todos referentes a las Universidades: un discurso sobre las americanas, del Dr. Levasseur (tan conocido por sus trabajos en estadísticas de sociología y educación); otro del Dr. Moissan, sobre la de Chicago; otro del doctor Foster, sobre la educación universitaria en general, y un artículo de M. Haguenin sobre la Universidad de Turín, su organización, su profesorado, sus estudios y su laboratorio de economía política.

Inspección del Estado de las instituciones que confieren grados. — El capítulo XXVIII estudia la legislación de los diferentes Estados de la Unión sobre este asunto. Sólo Nueva York y Pensilvania han establecido su inspección en la materia. Actualmente, hay una tendencia general en sentido de una mayor intervención, a fin de evitar ciertos abusos. El presidente Wade Rogers, de la Universidad de Evanston (Illinois), es uno de sus jefes.

Estadísticas escolares. — El capítulo XXIX publica un informe de la Asociación nacional de educación sobre el modo de formular los cuestionarios de estadística en los diversos grados de enseñanza. Su clasificación de las cuestiones es muy importante: primer grupo, las que son esenciales y fundamentalmente necesarias para dar una idea exacta de los resultados del sistema; segundo, deseables, y se refieren a las condiciones sociales de la escue-

la; tercero, ocasionales o eventuales. El cuestionario está aplicado, además, a las estadísticas, no sólo de los Estados Unidos, sino de 20 de las principales naciones, con una nota de la correspondencia de los principales términos técnicos usados en la materia, en inglés, alemán, francés, italiano y español.

Inspección médica de las escuelas.—En el capítulo XXX se describe el estado de este servicio, especialmente en Boston, una de las primeras ciudades que lo introdujeron, así como en algunos países extranjeros, y las opiniones autorizadas en su favor.

La Biblia en los colejos y en las escuelas públicas.—El capítulo XXXI se refiere a la enseñanza universitaria y secundaria superior, que podríamos llamar, y el XXXII, a la primaria y a las Universidades de los Estados: de más está añadir que el respeto a la conciencia del alumno se halla garantido por diversos métodos.

Métodos de enseñanza de la Agricultura.—El capítulo XXXIII contiene varias hojas publicadas por los Estados de Nueva York e Indiana, el Departamento agrícola de la Universidad de Cornell y la de Purdue, respectivamente, correspondientes a aquellos dos Estados, y que señalan importantes tipos del carácter y procedimientos de

esta enseñanza en los diferentes grados. Incluye asimismo un informe del Departamento de Educación de Inglaterra sobre los jardines escolares, otro sobre el estado de esta enseñanza en las escuelas rurales, normales y de Agricultura práctica en Francia y una ojeada sobre el estado de la enseñanza agrícola en Prusia.

Memorias consulares.—En los informes contenidos en el capítulo XXXIV, hay dos, referentes a los asuntos tratados en el capítulo anterior, sobre las escuelas de jardinería en Rusia y los jardines escolares en la propia nación. Siguen a éstos otros trabajos sobre la educación en Corea, la Universidad comercial de Leipzig, la educación mercantil en Alemania y las escuelas de tejidos en la misma nación; la educación en Rusia en general, la escuela rusa de marina mercante, la educación complementaria en Sajonia, el estudio del paludismo en Alemania y las condiciones para la práctica de diversas profesiones en el Japón.

Exámenes y certificados de los maestros en los Estados Unidos (capítulo XXXV).—Antes, el maestro de escuela pública sólo necesitaba satisfacer a las autoridades locales; pero, con el desarrollo de la educación popular y el de las escuelas normales, se ha reglamentado más o menos el modo de

obtener los correspondientes diplomas en los diversos Estados de la Unión.

Cuestiones actuales y miscelánea. — En los capítulos XXXVI y XXXVII se examinan ciertas cuestiones escolares o conexas, que vienen preocupando a la opinión, y muchas de las cuales se revisan de un *Report* a otro, añadiendo todo movimiento digno de mención en cualquiera de los asuntos tratados. Los principales puntos comprenden: coeducación de los sexos; leyes de asistencia obligatoria y modos de asegurarla; conducción gratuita de los niños a la escuela; castigos corporales; los estudiantes extranjeros en las Universidades de Europa; sueldos de los superintendentes y maestros primarios y secundarios en los Estados Unidos; estadísticas de las escuelas dominicales; otra nota sobre la educación complementaria e industrial en Alemania; pensiones y sociedades de socorros mutuos para los maestros primarios y secundarios en los principales países; gimnástica atlética; producción artificial de nitratos para la agricultura; las pinturas y decoraciones en las bibliotecas públicas.

La exposición de Omaha. — En el capítulo XXXVIII, Mr. Boykin, que ha estado encargado de las exposiciones del *Bureau* en las de Atlanta (1896) y Nashville (1897), describe los más intere-

santes rasgos de la internacional de Omaha (Nebraska), celebrada en 1898, y destinada a dar a conocer los productos, industrias y cultura de los Estados occidentales del Mississippi. Merecen citarse las conferencias del Director de Bellas Artes, Mr. Griffith, que recorría con su auditorio los salones para explicarle los diferentes cuadros y las características de sus respectivas escuelas; el departamento de Artes liberales (planos, máquinas de escribir, fotografías, artículos de escritorio, joyas, etcétera), independiente del de Manufacturas (comestibles, vestidos, muebles, máquinas de coser, etcétera); el de Minería, con sus grandes colecciones de los principales Estados; el de Maquinaria y Electricidad; el de Agricultura, donde se ve que en aquellos Estados han suprimido casi en absoluto el trabajo manual; el de Horticultura; el de Transportes; el Congreso y la Exposición de indios, con unos 700, pertenecientes a 41 tribus, destinado a mostrar los diferentes grados de civilización en que se encuentran. Respecto a la Educación, el departamento estaba dirigido exclusivamente por señoras. Llamó especial interés la exposición de los trabajos manuales de la escuela superior de Omaha, con sus lecciones prácticas diarias ante el público. La Universidad de Nebraska y las escuelas para niños anormales eran importantes. La Exposición concedía medallas a los mejores trabajos individuales de los niños de las escuelas. Un Congreso de educa-

ción estuvo reunido durante tres días. La exposición del *Bureau*, principalmente, se refería a las fuentes de información sobre los progresos educativos y sus métodos de difusión: libros, folletos, hojas, mapas de todas clases, vistas, fotografías, etcétera. La mitad de la exposición del *Bureau* estaba dedicada a mostrar los progresos de la educación en Alaska, cuyo régimen ha confiado especialmente a aquel centro el Parlamento.

Universidades e institutos de educación superior.—El capítulo XXXIX es una estadística de esta clase de centros, eliminando los de los Estados Unidos, y formada principalmente con los datos del conocido anuario alemán de las Universidades de todos los países, titulado *Minerva*; el XLII está destinado exclusivamente a los de los Estados Unidos.—En el primero hay un catálogo por orden cronológico, que comienza por la Universidad de El Cairo, fundada en el siglo x, y acaba por la de Göttemburgo, en Suecia, que data de 1891. Sigue otra segunda lista, conforme al número de estudiantes (en 1897): París (12.047) y Berlín (10.306) son las únicas que preceden a la de Madrid (6.143); en otras listas se incluye a diversas instituciones análogas, de distinta denominación y carácter; una tercera las presenta por orden alfabético; la cuarta, por países, y la quinta, la sexta y la séptima comprenden, respectivamente, las escuelas superiores

técnicas, las de Agricultura, Montes y Minas, y las de Veterinaria.

En cuanto a las Universidades e instituciones de educación superior en los Estados Unidos, el capítulo XLII comprende: estadísticas de estudiantes (101.058 candidatos o graduados), en 1897-98, en las 47 Universidades norteamericanas, ya para varones sólo, para mujeres, o mixtas; propiedades, rentas, donaciones y legados, etc., etc. La cifra de este último capítulo en 1897-98 pasa de 8.000.000 de duros. La suma total gastada en Universidades y demás institutos superiores es casi de 312 millones de duros; más de $\frac{1}{2}$ de esta suma lo constituye fondos permanentes que producen una renta media de 4,8 por 100 anual. El nuevo edificio para la Universidad de Columbia (Nueva York) ha costado unos seis millones y medio de duros; y todavía anuncia que necesita construir alojamiento para sus estudiantes, salón de fiestas y ceremonias, restaurant y otras dependencias accesorias. La Universidad de Filadelfia ha gastado, en 1896, 400.000 duros en proveer de habitación individual a unos 400 alumnos (1),

(1) En estos momentos, dice el *N. Y. Herald* del 2 de abril que el Presidente de la Universidad de Chicago, Mr. Harper, hace un año que había recibido de un potentado americano, Mr. Rockefeller, la promesa de un donativo de dos millones de duros para su Universidad, si él podía reunir otro tanto con el mismo objeto. El plazo de este singular ofrecimiento expiraba el 1.º de abril; y el Presidente Harper no había logrado obtener a fines de marzo más de 163.000 duros. Aguijoneado por lo angustioso del tiempo, emprendió entonces una postulación vertiginosa,

y su ejemplo parece que va cundiendo a las demás, con las ventajas que para la comodidad, higiene, estudio, recreo, economía, fraternidad y vida social resultan de este sistema. De más es decir que en nada se parece a un internado, sino más bien a los colegios universitarios ingleses, aunque todavía más libres, porque están organizados bajo un sistema de *self government*; acaso tienen mayor analogía con las nuevas creaciones del profesor Geddes en Edimburgo.—Entre otras innovaciones, deben también citarse la abolición de las vacaciones en algunas Universidades, a imitación de la de Chicago; el curso se divide en cuatro trimestres de doce semanas, con una de descanso entre ellos.— Los estudiantes

que, a las doce horas, le había dado la suma convenida. Míster Rockefeller, con su nuevo donativo, ha dado ya a la Universidad 7.800.000 duros.—Claro es que, en un país como el nuestro, sería ridículo pedir que se obtuviesen donaciones de esta importancia; pero este mismo país, cuando pertenecía a la comunión de la cultura europea, como órgano digno de la Humanidad, daba ejemplos de liberalidad, relativamente, tan importantes como éstos. Hoy mismo, para otros fines que de ningún modo tocan a la ciencia, y, a veces, ni aun a la educación, al menos de una manera directa, tampoco se muestran tan avaras como se dice nuestras clases ricas: si se comparan las sumas que, en un espacio, v. gr., de treinta años, ha dado la caridad privada, por ejemplo, a conventos, con los que ha destinado a escuelas, hospitales, sanatorios, asilos, colonias de niños, bibliotecas, museos, auxilios a la ciencia, al arte, a las clases obreras, etc., la desproporción es verdaderamente enorme, y aparece evidente la distinta orientación de las liberalidades entre nosotros y en otros pueblos, especialmente los anglosajones, que sienten por igual todas las necesidades de la vida social y racional humana.

de las Universidades y escuelas de enseñanza superior de la Unión formaban en 1897-98 un total de 144.477; más de 5.000 de ellos son graduados de diferentes facultades que continúan en las Universidades, dedicados a trabajos originales de investigación científica.

La educación en Alaska.—El capítulo XL constituye el 13.º informe anual (1897-98) que el agente general de los Estados Unidos en Alaska, especialmente encargado de la educación en aquel inmenso territorio, presenta al Comisario del *Bureau* de Washington, que dirige la organización de dicho servicio. El *Report* comienza con una descripción del país, principalmente desde el punto de vista de la dificultad de las comunicaciones; pues la parte mayor es prácticamente tan inaccesible, que sólo pueden recibir el correo de los Estados Unidos una vez al año. El coste de un ferrocarril por regiones tan difíciles y donde los trabajos durante nueve meses tendrían que hacerse de noche, se calcula que llegaría a un millón de duros por milla (1.800 metros); y a pesar de hallarse en esta región las famosas minas de oro del Klondike (de tan trágica historia), no habría negocio alguno capaz de compensar tales gastos. Para trasportes terrestres tiene, pues, la mayor importancia la domesticación y multiplicación del reno, único animal de arrastre (como también de carne y de piel útil), capaz de alimentarse

con el musgo, la sola vegetación del N. y el O. de Alaska. El capítulo XLI constituye el 8.º informe anual sobre este particular asunto. La región del SE. está, por el contrario, en comunicación durante todo el año con Wáshington, y posee arbolado y ciertos medios de vida.—En cuanto a la educación, abraza dos grupos de niños: los indígenas (esquimales e indios) y los niños de las familias blancas que en tan gran número han afluído al país por la atracción de las minas. La administración de las escuelas para estos últimos, en los varios distritos, tiende a constituirse sobre la base del *self-government* local, a fin de interesar a la población en esta obra. Toda la sección SE. tiene, además, un superintendente desde 1890. Entre sus 20 escuelas se cuenta la industrial de Sitka, que procura impulsar el progreso de aquellos oficios más indispensables en sociedades tan rudimentarias: tiene más de 1.500 alumnos y unos 27 maestros.

Escuelas profesionales.—Después del capítulo XLII (ya resumido antes, al tratar de la educación superior), el XLIII contiene diversas estadísticas relativas a las escuelas de Teología, Derecho, Medicina, Odontología, Farmacia, Veterinaria y asistencia de enfermos y otras estadísticas financieras, que consignan las concesiones de tierras públicas que desde 1862 han recibido del Congreso.

Escuelas Normales.—El número de los estudiantes que siguen los cursos de 1.439 instituciones de esta clase era de 89.225, según el capítulo XLV: la mitad, en Escuelas Normales públicas, y el resto, en otras privadas, en los cursos normales universitarios y en secciones especiales de ciertas escuelas secundarias. Sólo dos o tres Estados carecen de Escuelas Normales oficiales. Tres cuartas partes de los alumnos y graduados son mujeres.

Escuelas secundarias.—Aumentan de año en año sus alumnos (cap. XLVI), que en junio de 1898 ascendían a unos 650.000 (casi 41.000 más que el año anterior). Más de los $\frac{3}{4}$ corresponden a las escuelas públicas secundarias. Las privadas, las academias, las secciones secundarias de las Normales y de ciertas escuelas primarias, los departamentos preparatorios de los colegios, etc., se distribuyen la otra cuarta parte. El número de las alumnas excede en 100.000 al de los alumnos.

Sistemas de escuelas de ciudad.—El capítulo XLVII comprende diversas estadísticas referentes a las escuelas de las 41.164 poblaciones de más de 8.000 habitantes: matrícula, asistencia, aumentos, personal, gastos, etc., así como su comparación con los datos de las escuelas de las pequeñas poblaciones que oscilan entre 4.000 y 8.000 habitantes. Para dar una idea de la organización de este

servicio en las capitales más importantes, como Boston, Chicago y Nueva York, diremos que, en cada una de ellas, todo depende de un superintendente (cuyo sueldo oscila entre 4.000 y 7.000 dólares), varios inspectores (*supervisors*) para diferentes especialidades en los distintos grados, y los directores, maestros, profesores especiales, ayudantes, instructores, etc., de las Escuelas Normales, secundarias (*high, latin, grammar schools*), primarias, nocturnas y jardines de la infancia.

Enseñanza manual e industrial.—El capítulo XLVIII contiene estadísticas de las ciudades en que se enseña el trabajo manual, con y sin dibujo, así como asociado con el industrial proplamente dicho (carpintería, torno, talla, forja, costura, tintorería, cocina, jardinería, imprenta, dibujo mecánico, ídem artístico, modelado y vaciado, electrotecnia, cestería, maquinaria, panadería, platería, lavado, albañilería, zapatería, ingeniería, fundición, higiene y cuidado de enfermos, etc., etc.) También presenta el cuadro de las 24 escuelas industriales especialmente consagradas a los niños indios.

Educación comercial.—De esta educación, llamada también *business education* (de negocios), y que desde 1840 comenzó a establecerse en los Estados Unidos, trata el capítulo XLIX. Cerca de 71.000 estudiantes la reciben en 337 escuelas espe-

ciales, cuyo número va disminuyendo a medida que ciertos establecimientos secundarios abren secciones especiales al efecto; en 172 Universidades y colegios existen hoy estas secciones. La más célebre institución superior de esta clase es la *Escuela de hacienda y economía* de la Universidad de Pensilvania, fundada en 1881 en Filadelfia, por Mr. Wharton, y cuyo curso dura cuatro años, comprendiendo Matemáticas, Contabilidad, Química, Geografía física y económica, Alemán, problemas y doctrinas actuales de la Economía, Legislación, Literatura inglesa, Derecho constitucional, Historia, Política comparada, Administración, práctica comercial, Sociología, Lógica, Instituciones locales, Estadísticas, Transportes, Ética, etc. A su imitación, las Universidades de California y Chicago han establecido en 1898 departamentos análogos, de carácter también superior.

Educación de la raza de color.—En el capítulo L se insertan interesantes estadísticas respecto de la educación de los negros en los Estados Unidos.—En el Sur (los antiguos Estados esclavistas y el distrito de Columbia), los niños de color se educan en escuelas públicas aparte de las de los blancos, y eran, en 1897-98, más de millón y medio, contra más de 4.100.000 de éstos; aunque la población total de edad escolar (de cinco a diez y ocho años) en esos Estados pasa de ocho millones y me-

dio, la tercera parte de la cual pertenece a la raza de color. Las escuelas destinadas a ésta cuestan anualmente unos seis millones y medio de duros.— Para la educación secundaria y superior de esta raza, exclusivamente, hay cerca de 180 escuelas en los diversos Estados de la Unión (no sólo en los del Sur), con más de 42.000 alumnos, de los cuales pasan de 23.000 las mujeres; pero, en los grados superiores (unos 2.500 estudiantes), forman sólo la cuarta parte, volviendo a superar bastante en la enseñanza industrial. La comparación entre los analfabetos blancos, de más de diez años, y los negros, da un 7,7 por 100 en la población total de los primeros, contra un 56,8 de los segundos: las cifras son de 1890. Es de notar que los Estados del Sur son los que presentan mayor tanto por ciento de analfabetos, en una y otra raza.

Escuelas para deficientes.—El capítulo LI presenta las estadísticas de las escuelas para los tres grupos de alumnos comprendidos en esta clase. Para los ciegos hay 36, con un total de alumnos de más de 10.360; la mitad próximamente pertenece a cada sexo. Las escuelas comprenden, desde los jardines de niños, a la enseñanza musical y a la industrial.—Las de sordo-mudos son 105, con unos diez mil ochocientos alumnos. Una tercera parte se educa por el método oral; de las otras dos, una sigue el método manual, y otra, el sistema mixto. En estas

escuelas hay también jardines de la infancia y departamentos industriales.—Por último, las instituciones para los débiles de espíritu son 29; y de sus alumnos, que pasan de 9.000, hay unos 900 en jardines de la infancia, y unos 1.800 que aprenden música o industrias.

Escuelas de reforma.—Los institutos de corrección para menores (capítulo LII) son 87, con unos 23.500 alumnos, en las secciones primarias, y 18.000 en las industriales. Las estadísticas dan su clasificación por raza, sexo, nacionalidad, etc.

Jardines de la infancia.—El capítulo LIII da cuenta de la existencia de más de 3.500 privados y más de 1.300 públicos; pero gran parte de los primeros se fundan y suprimen con extraordinaria frecuencia: por lo cual, así como por la irregularidad de sus estadísticas, sólo se exponen las de 1.519, con más de 47.800 alumnos. Se supone que el grupo no reseñado comprende próximamente otros tantos. Los públicos tienen casi 96.000 discípulos, lo cual haría acercarse la población total de estas instituciones a unos 200.000 niños. La ciudad de San Luis fué la primera que incorporó los jardines de la infancia a su sistema de educación pública.

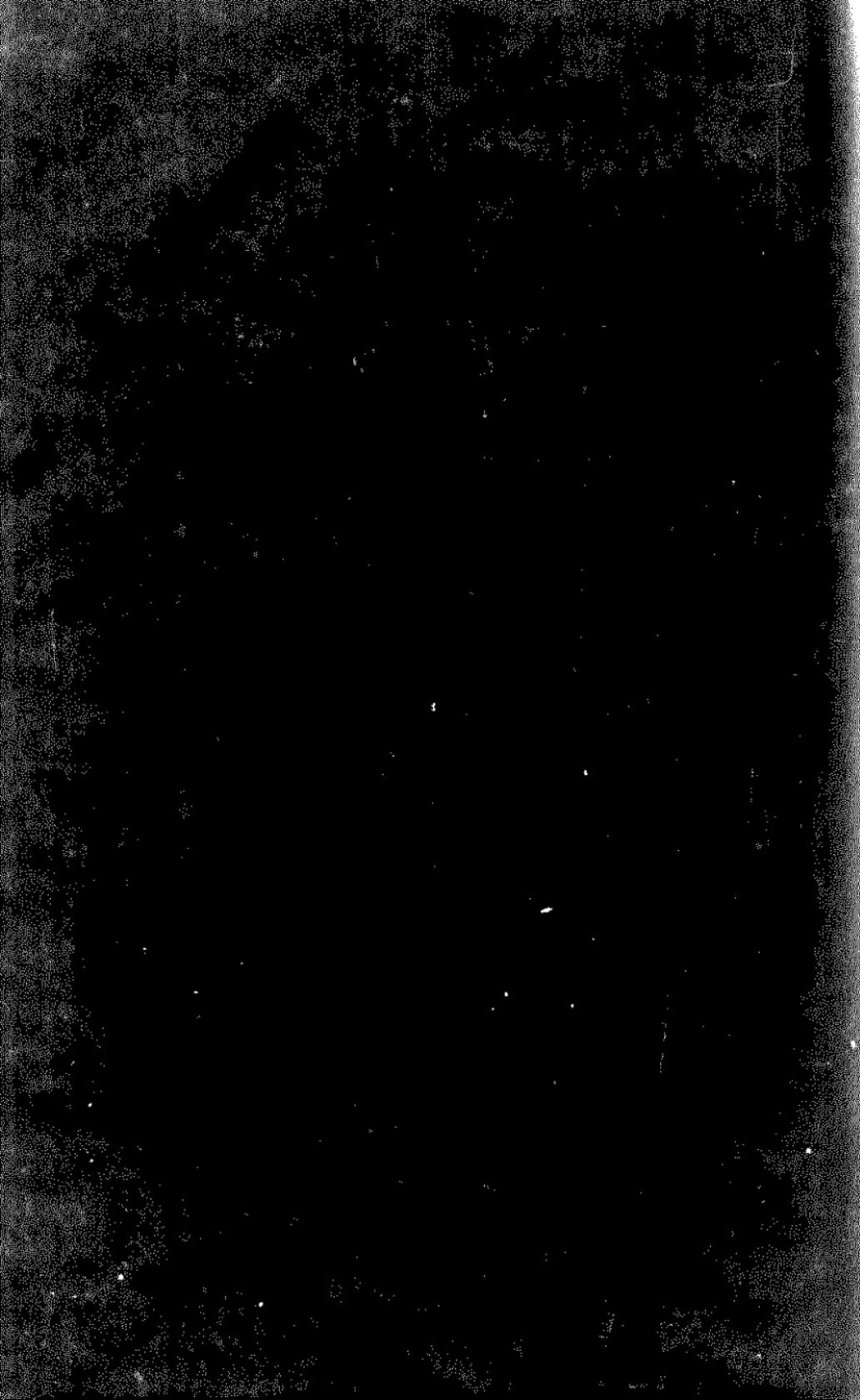
Necrología de 1897 (americana, inglesa y de los restantes países).—Comprende el capítulo LIV

la noticia de los más importantes personajes, con respecto a la ciencia y a la educación, fallecidos en el año expresado.

Estadísticas de la educación primaria en los países extranjeros.—El capítulo LV se reduce a un cuadro comparativo de la primera enseñanza en 97 naciones y colonias, clasificadas por el sexo, matrícula y asistencia de su población escolar, maestros, gastos, etc.

Un detallado índice alfabético termina el tomo.

(1900.)



PRINCIPALES INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA (1)

I

Consideraciones preliminares.—¿Qué son estudios superiores? — Principales sistemas aplicados para organizarlos.

No hay nombre más equívoco en la terminología de los institutos docentes que el de *enseñanza superior*. A veces, da a entender la enseñanza destinada a suministrar un *mínimum* de conocimientos elementales a los que han de ejercer ciertas profesiones, cuyo público desempeño somete el Estado a determinadas garantías, como la Medicina, la Abogacía, el Profesorado, la Arquitectura; a veces, la enseñanza propiamente científica, esto es, consa-

(1) Este trabajo es preliminar de una exposición dedicada a «dar una somera idea de los principales institutos de enseñanza superior en Europa, esto es, de los que se hallan consagrados a la más amplia y libre investigación y comunicación de la ciencia».—Fué publicado en el número de 1.º de diciembre de 1875 de *La Instrucción Pública*, revista general de enseñanza, pedagogía, bibliografía, ciencias, literatura y arte, dirigida por don Pedro de Alcántara García.—No llegó a publicar esta revista la continuación del trabajo.

grada a ofrecer, no ya los frutos menos divulgados de las distintas investigaciones, expuestos con la necesaria amplitud y con todos los medios que la diversa naturaleza de cada orden del saber exige, sino a realizar esta misma investigación a la vista, y, aun en su caso, con el concurso de discípulos que no frecuentan las aulas con miras exclusivas, ni aun principalmente oficiales, por decirlo así; sino con el interés, más o menos puro, según la cultura y vocación de cada cual, de *saber* todo lo más y mejor que puedan en la esfera a que respectivamente dirigen sus esfuerzos. Tal acontece con aquellos estudios que, o bien no conducen a un título profesional, o bien se hallan inmediatamente organizados para más altos fines, aun cuando de un modo subordinado sirvan a éste también. Ejemplo de lo primero es el *Colegio de Francia*; de lo segundo, las Universidades de Alemania.

El nombre de *Universidades*, con que suelen designarse las instituciones de este orden, no se halla mejor definido: sobre que en la historia tampoco representa este nombre un grado determinado de enseñanza. Así, en Francia, los estudios universitarios excluyen precisamente las más altas instituciones docentes de la nación, a saber: el *Colegio* y la *Escuela práctica de altos estudios*; en Inglaterra, las Universidades clásicas, semejantes a las nuestras antiguas, lo mismo comprenden enseñanzas por demás elementales, en razón de su ind-

le y desempeño, que cursos verdaderamente superiores, ya por lo libre y lo extenso de la exposición, ya por su carácter indagativo, hecho que se repite en los Estados Unidos.

Favorece la vaguedad de este concepto el dictado de *superior*, de significación relativa, y que lo deja como pendiente del de los restantes grados de enseñanza. Así, entre nosotros, en especial desde que ha llegado a constituirse la que se conoce con la denominación de *Segunda enseñanza*, como un término propio en la moderna serie académica, son estudios superiores los que no pueden comenzarse sin haber terminado éstos o una preparación análoga; mientras que nada semejante puede hallarse realmente en Inglaterra; y en Francia mismo, de donde hemos copiado servilmente tanto en este orden de cosas, empeorándolo por lo común, la exigencia del bachillerato existe respecto de las Facultades, pero no de las más altas instituciones, ya citadas.

No queda otro recurso, pues, que entender aquella designación en el sentido de un límite máximo, que podríamos decir, esto es: serán estudios superiores en cada país aquellos, entre los que posee, que ofrecen mayor extensión, libertad, profundidad, carácter indagativo: en suma, los que se hallan consagrados al cultivo y enseñanza de la ciencia en el más elevado y riguroso carácter que allí alcanza, cualesquiera que, por otra parte, sean su

organización y sus condiciones exteriores: ora dependan del Estado, ora hayan nacido de la iniciativa particular, ora se hallen comprendidos en la serie reglamentada de los estudios, ora excluidos de ella.

Así entendida la cuestión, importa ahora exponer brevemente los principales sistemas que se han empleado para satisfacer esta necesidad de constituir una enseñanza destinada a fines propiamente científicos.

Como desde luego se nota, estos sistemas no pueden ser más que dos. O bien los estudios superiores se hallan fundidos con los académicos y de índole profesional, o bien se encuentran separados de éstos, formando una esfera aparte. A veces, también casi se los suprime, que tanto monta conceder un lugar mezquino, en estudios organizados con otro fin exclusivamente profesional, a unas cuantas enseñanzas, bajo el nombre, por ejemplo, de *Doctorado*.

Las Universidades alemanas representan el primer sistema; Francia ha llevado a su apogeo el segundo; en España tenemos, por desgracia, un triste ejemplo de ese tercer aspecto.

Con efecto, las Universidades alemanas son los centros de más elevada cultura y enseñanza que posee la nación. Los nombres más insignes, los más interesantes descubrimientos, las doctrinas y especulaciones más profundas, las más delicadas investigaciones experimentales, los trabajos, en suma,

de mayor importancia científica, han salido de aquellas instituciones, frecuentemente con la cooperación de los mismos alumnos, que, al paso que se educan, auxilian como miembros vivos de la institución las tareas a que ésta debe su nombre y su fortuna. Sea que, por lo general, los grados académicos no habilitan, desde luego y sin más para el ejercicio de las respectivas profesiones, y sí sólo para aspirar al magisterio; sea que los cursos y repasos privados ofrezcan al candidato la preparación elemental que requieren los ejercicios, así académicos como administrativos; sea, en fin, que hallen suficientes medios para esta preparación en el sin número de compendios y manuales de su rica literatura científica, es lo cierto que en las diversas Facultades, sin excepción, de que consta la Universidad alemana, el profesor sólo atiende a dar a su enseñanza el carácter más amplio, y que creería desmerecer de su fin si se redujese a la explicación elemental y aun superficial (que a veces no cabe otra cosa cuando hay que exponer en corto tiempo una ciencia muy desarrollada) de las distintas cuestiones, una por una, que comprende, no ya un programa dictado por la Administración, sino el que él mismo formase sin sujeción a otro criterio que el de su propia razón y competencia.

Nada más distante de la misión que las Universidades alemanas desempeñan que convertir a sus profesores en meros preparadores y repetidores;

antes creen que una enseñanza fundamental es la única que puede a un tiempo ser origen de verdaderos progresos científicos, y formar en los estudiantes una cultura sólida y profunda. Por esto, en Alemania no tendría sentido la frase, tan común en España (1), de que «cuando verdaderamente se estudia es después de salir de las Universidades».

No deja de ofrecer, sin duda, suficiente materia de reforma la organización de las instituciones docentes en la patria de Gervinus y Roeder, que tan al pormenor han tratado este importantísimo asunto; pero en verdad que, tal como se halla, nadie podría afirmar sin insensatez que la importancia superior que en los estudios de las Facultades se concede a la ciencia sobre el elemento profesional y académico ha impedido que se formen médicos, abogados, ingenieros, etc., cuya alta competencia es hoy universalmente reconocida.

El sistema adoptado en Francia es de todo punto diverso. Aquí, la enseñanza superior — ya lo hemos indicado — se encuentra dividida en dos órdenes: uno, consagrado a la preparación correspondiente a ciertas carreras; otro, al cultivo de «la ciencia por la ciencia», como se ha dicho. Constituyen el primero de estos grupos las Escuelas y Fa-

(1) A veces se la ha estampado hasta en documentos oficiales.—Véase, por ejemplo, la célebre circular de 26 de febrero último.

cultades de Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias, Letras, politécnica, normal, central, de minas, de bellas artes, etc., etc.; el Colegio de Francia, la Escuela práctica de altos estudios, los cursos del Museo de Historia Natural y algunas otras instituciones de menos importancia (bajo este respecto), como la Escuela de Lenguas vivas orientales, la de Cartas o diplomas y el Conservatorio de Artes y Oficios, forman el segundo, representado, en realidad, y ante todo, por los dos centros primitivamente mencionados. Como en esta rápida indicación ha podido notarse, las Facultades de Letras y Ciencias no tienen carácter meramente científico, sino que, al par de las otras, se hallan destinadas a formar graduados impuestos en su correspondiente *mínimum* de conocimientos reglamentarios. Así, los cursos de estas Facultades son, por lo común, frecuentados exclusivamente por los candidatos oficiales, a quienes somete a ellos la dura ley de la necesidad, y que los disminuirían y reducirían por su gusto todo lo más posible. La excepción que debe hacerse respecto del público que asiste en París a ciertos cursos de la Sorbona es más bien de sentir que de alabar: damas elegantes y hombres de mundo son un auditorio excelente para conferencias destinadas a propagar los beneficios de la cultura; pero no tienen mayores enemigos el rigor y severidad del pensamiento, la prudencia en la experimentación, la reserva en las conclusiones, en

suma, las condiciones propias de una indagación verdaderamente científica.

M. Duruy, uno de los ministros a quien más debe la instrucción de la nación vecina (si bien sus disposiciones suelen llevar el sello de un espíritu burocrático, [centralizador y reglamentista, que considera] la enseñanza al modo de la tramitación de un expediente), ha consagrado la separación entre las Facultades y los demás centros superiores en una frase que se ha hecho tristemente célebre: «Las Facultades — ha dicho — enseñan la ciencia *hecha*; el Colegio de Francia, la ciencia *por hacer*». Un eminente filólogo e ilustre profesor, en la segunda de estas instituciones, decía no ha mucho: «M. Duruy podrá alabarse en verdad de haber tenido ocurrencias más felices». Y añadía, con razón: «dudo que ambos elementos puedan separarse en una enseñanza sólida y formal».

Hasta ahora, en Francia no existían propiamente Universidades, donde se enlazaran, como en vivo organismo, los principales miembros, por lo menos, de la enseñanza superior; antes se hallaban éstos dislocados y sin relación interna alguna, meramente reunidos, de un modo exterior y administrativo, bajo la dependencia de los llamados *Rectores de Academia*: quedando reservado el nombre de *Universidad de Francia* al conjunto inorgánico de todos los establecimientos de la nación. Estas Facultades disgregadas son, según acabamos de in-

dicar, lo contrario de las Universidades alemanas: centros a que se halla confiada la misión de instruir a los jóvenes en los *rudimentos* de las diversas profesiones que luego han de ejercer en la sociedad. De aquí, para alcanzar conocimientos más profundos y extensos, y, *por esto mismo*, más prácticos y aplicables, ha menester el alumno comenzar de nuevo otra serie de estudios, y rehacer, no pocas veces casi por entero, la instrucción anteriormente recibida, no ya por somera e insuficiente para las necesidades de su profesión, sino por anticuada y errónea: pues es frecuentísimo el divorcio entre la enseñanza, por ejemplo, de la Física en las Facultades de Ciencias, inspirada todavía por doctrinas hoy universalmente abandonadas, y los eminentes trabajos con que honran a su patria un Becquerel, un Jamin, un Mascart, en la Escuela práctica de altos estudios o en el Colegio de Francia. La Botánica, la Cristalografía, la Zoología, la Historia, las Ciencias filosóficas ofrecen ejemplos análogos, fáciles de comprobar con sólo ver los textos de que los profesores se sirven en sus explicaciones.

Este atraso general de la enseñanza académica de nuestros vecinos consiste muy principalmente en la inmensa dificultad que halla el profesor para consagrarse a hacer estudios profundos, cuando está obligado a no exponer sino algunas nociones superficiales y sin trascendencia, que muchísimas veces

distan harto de alcanzar el valor de ciertos cursos elementales en los Liceos de Alemania. Cuando el profesor se ve imposibilitado de dar a sus lecciones el giro y amplitud necesarios para comunicar adecuadamente el fruto de sus trabajos, su espíritu se va estrechando más y más cada día, y quedando su enseñanza sensiblemente atrasada. Contra estos hechos, reconocidos con amargura por los más eminentes profesores de Francia, sin distinción de escuela ni partido, poco pueden declamaciones más o menos interesadas. Uno de los más ilustres miembros del profesorado francés, M. Bréal, en su interesante libro titulado *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, dice a este propósito: «De tal suerte se ha quedado estacionario el profesorado en Francia, que es imposible hallar otra corporación que, en estos tiempos de general progreso, se mantenga tan satisfecha en su camino trillado, rechace con tanta vanidad y altanería todo método extranjero y vea una revolución en el más insignificante cambio».

Sin duda hay, sobre todo (no únicamente) en París, hombres ilustres, cuyos talentos han logrado librarlos de esa atracción que la rutina no puede menos de ejercer a favor de una organización semejante: éstos mantienen el honor de su patria, sus antiguas y gloriosas tradiciones y su participación en los progresos científicos. Pero son, como ha dicho con perfecta exactitud M. Alglave, «genera-

les sin ejército», pero adeptos a sus sonrojados compañeros, y expuestos a tener que soportar el mejor día las reclamaciones de un ministro incapaz, tanto más satisfecho cuanto más obliga al profesor a encerrarse en la vulgaridad reglamentaria, absteniéndose de explicar otra cosa que «las verdades conocidas», la «ciencia hecha»: esto es, mientras mejor comprime el desarrollo intelectual de su patria, dificulta su cooperación en la obra de la ciencia, degradada al nivel de los estudios, y produce una generación académica más superficial e ignorante.

Enseñanzas así constituidas no pueden inspirar muy profundo interés a la nación. De aquí, no sólo las mezquinas dotaciones del Profesorado francés, en comparación de las que alcanzan sus colegas en Alemania, sobre todo cuando se trata de hombres de gran mérito (1), sino lo que es todavía más grave: la penuria de los medios consagrados en la República vecina a la enseñanza superior. No hay alemán a quien no sorprenda el hecho de que el Estado utilice los *sobrantes* de ciertas Facultades, aun cuando sea para aplicarlos a otras. ¿Quién, a menos de ser ministro español, podrá ver, sin grave preocupación ni sorpresa que, por ejemplo, la Facultad de Derecho de París *produzca* anualmente 800.000

(1) Recientemente, la Universidad de Gotinga ha señalado a un profesor 22.000 francos de sueldo.

francos, después de cubrir sus atenciones? El insigne profesor Claudio Bernard ha dicho que los laboratorios franceses son el «sepulcro de los sabios» que en ellos trabajan por la honra de su patria; Sainte Claire Déville, Dumas, P. Bert, Pouchet, Vacherot, Bréal, De Quatrefages, Lorain no cesan de lamentar la miseria con que su patria atiende a la enseñanza superior, que cuesta al Estado 100 000 francos, y en Alemania 12 millones; y M. Pasteur ha publicado el hecho increíble de un profesor, miembro de la Academia, que durante diez años ha carecido de mozo en su laboratorio, y se ha visto obligado a limpiar por sí mismo cuantos útiles ha manejado en aquel departamento, de donde han salido hermosos trabajos e interesantísimas aplicaciones para las industrias y la vida de su patria, cuyo bienestar ha aumentado a expensas de la suya.

Consecuencia del diverso sistema empleado en ambos pueblos es el distinto procedimiento que en ellos se aplica para tener verdaderas Universidades libres, o mas bien, y atendiendo a la significación real é interna que este procedimiento envuelve, para llegar a emancipar la enseñanza de la tutela administrativa, constituyéndola como un orden independiente y propio. En Alemania se viene desde antiguo considerando a las Universidades como centros adonde afluye toda la vida de la sociedad docente. Los progresos se inician, no fuera y como por oposición a la Universidad, sino desde ella, cu-

yas puertas tiene abiertas todo el que desea comunicar como profesor el fruto de sus indagaciones y estudios. Allí acude como a una verdadera *alma mater*, y la rivalidad, que (por desgracia, no por fortuna, como suele decirse) en ocasiones nace entre los científicos no se produce entre la Universidad y la cátedra libre, sino entre el profesor ordinario y el privado (*privat-docens*), dentro ambos de la Universidad de que son miembros. De aquí que, para llegar a la emancipación de la enseñanza superior, basta en Alemania ir libertando gradualmente a sus instituciones, hoy ya muy poco sujetas a la dirección del Estado, y que en un tiempo quizá no lejano puede asegurarse obtendrán la plena soberanía que de derecho les corresponde.

Por el contrario, donde la acción del Estado mantiene a la Universidad en la *saludable* impotencia de una insoportable medianía; donde la ha divorciado de los adelantos científicos y de las necesidades de la sociedad; donde la ha cerrado herméticamente al acceso de toda innovación o la ha sacrificado a un partido religioso, político o aun científico, los progresos, las tendencias, los principios, los hombres que no caben en las instituciones oficiales reclaman con insistencia que se les permita a lo menos fundar otras donde se profesen las doctrinas proscritas, o se abandone la rutina funesta, o se goce de mayor libertad para una enseñanza sólida y fecunda.

Grave daño viene de aquí a la sociedad y a la ciencia, cuyas fuerzas vivas se disgregan en instituciones rivales, en vez de aunarse en organismos vigorosos, de espíritu más amplio y ajenos a todo sentido exclusivista, con tanta mayor razón cuanto que en los pueblos donde tal acontece no puede haber un personal muy numeroso como se requiere, ni medios y elementos bastantes para multiplicar esta clase de centros. Pero ¿qué otro camino queda para suplir los vicios de una enseñanza mal organizada? ¿Quién querrá en Alemania fundar una Universidad libre? Por el contrario, en Francia, la ruinoso situación de las Facultades ha traído la nueva ley de libertad de la enseñanza superior, en la cual se ha intentado satisfacer con poco acierto a una necesidad imperiosa.

Pocas líneas, después de lo que antecede, son menester para definir el orden de cosas por que en España se rigen los estudios superiores. Entre nosotros, el carácter de dichos estudios es exclusivamente profesional y elemental, así en los de Derecho, Medicina, Farmacia, Arquitectura y demás, como en los de Filosofía y Letras y de Ciencias exactas, físicas y naturales. El sistema francés, que en general ha presidido a toda la reforma de nuestra enseñanza, también reina en este punto, aunque con una diferencia radical, y que no nos favorece grandemente, a saber: que carecemos de las instituciones que en Francia suplen la insuficiencia de las

Facultades y Escuelas especiales y se hallan consagradas a la pura indagación científica. Los estudios del Doctorado en las Facultades, a los cuales la ley de 1857, con mejor deseo que inteligencia práctica del asunto, pretendió dar cierto carácter más libre, no han podido salir de la línea general de los restantes estudios superiores, a causa de su escasísimo número, incapaz de formar por sí tradiciones severas que constituyesen su carácter, y de resistir, por consiguiente, a la enorme presión de los restantes órdenes.

No ha mucho, en 1873, a fin de poner a esta situación el término que reclamaba, después de *diez y seis años* de estancamiento, en que nada se había hecho ni casi intentado, y menos en general, por elevar el nivel de los estudios superiores, un Ministro y un Director de Instrucción pública, cuyos nombres vivirán algún día en la memoria agradecida de cuantos se interesan por nuestros adelantos, comenzaron a publicar decretos reorganizando la enseñanza superior, así como la secundaria, que había, no ya quedado rezagada, sino retrocedido hasta ser inferior en muchos puntos a la que establecieron los decretos de 1845 y 1847, sin que en *veintiséis años* se hubiese cuidado nadie de sus progresos. Las disposiciones de los Sres. Chao y Uña, mal recibidas (como era de esperar) por gran número de profesores, quedaron a poco sin efecto; pero bien puede asegurarse que serán la base de

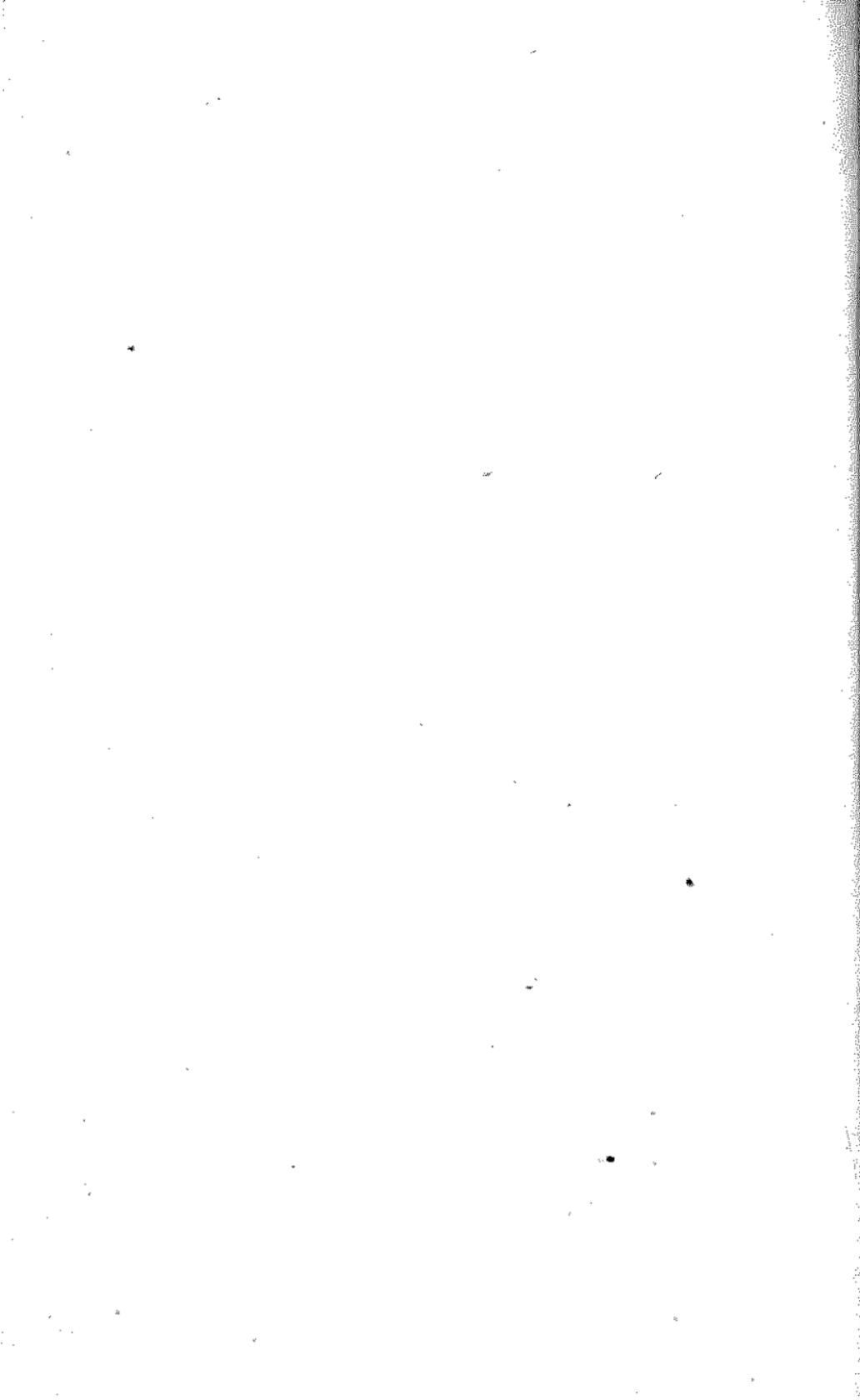
todo cuanto en esta materia se hará algún día. En ellas se optaba por el sistema alemán, en lo concerniente a las Facultades de Filosofía y de Ciencias, únicas a que la premura del tiempo consintió se extendiese la bien meditada reforma, y que se subdividían en cinco, con los nombres de Filosofía, Letras, Matemáticas, Física y Química e Historia Natural, constituyéndose con el carácter amplio y con los medios que la índole de estudios verdaderamente científicos requiere. Y como una novedad de esta naturaleza exige un profesorado apto para interpretarla y bien impuesto en el estado actual de la ciencia y en los medios de cooperar a su desenvolvimiento, hay quien cree que esta reforma se habría completado, no sólo con la de los restantes estudios de todas clases, sino con el establecimiento de un centro donde hubiese podido acelerarse la preparación de un personal adecuado, hasta tanto que la elevación del nivel científico en las enseñanzas reorganizadas hiciese inútil, por sus progresos, esta especie de campo de aclimatación. ¿Durará aún mucho el aplazamiento?

Después de estas consideraciones generales, procuraremos ahora dar una somera idea de los principales institutos de enseñanza superior en Europa, esto es, de los que se hallan consagrados a la más amplia y libre investigación y comunicación de la ciencia.

(1875)

INDICE

	<u>Páginas.</u>
NOTA PRELIMINAR..	v
Discusiones actuales sobre enseñanza en Inglaterra, según el Dr. Fitch.....	1
Revista extranjera: Prusia.....	11
El estudio higiénico de la infancia en el Congreso de Londres.....	37
La curva del trabajo escolar en el Congreso de Londres.....	45
Las mujeres en las Universidades.....	51
Una nueva obra de M. A. Sluys.....	55
Los sueldos de los maestros en las principales naciones.....	59
Congresos de educación física.....	67
Los programas de la segunda enseñanza en las principales naciones.....	83
El espíritu de la educación contemporánea en Noruega.....	147
La lección inaugural de M. Buisson en la Sorbona.....	157
El último informe del <i>Bureau</i> de Educación, de Wáshington.....	167
Principales instituciones de enseñanza superior en Europa.....	259





OBRAS COMPLETAS

DE

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

Estas OBRAS COMPLETAS comprenden cuatro secciones:

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

VOLÚMENES PUBLICADOS

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

Administración:

ESPASA-CALPE, S. A.

Ríos Rosas, 26. — Madrid