

RICARDO BECERRO DE BENGOA

*La enseñanza en
el siglo XX*



Edición de Gonzalo Capellán de Miguel

ehu^{press}



OPEN
ACCESS



Textos Clásicos del Pensamiento Político y Social en el País Vasco



Títulos publicados en esta Colección

- 1. Francisco de Aranguren y Sobrado,**
Demostración del sentido verdadero de las autoridades de que se vale el Doctor don Juan Antonio Llorente
Edición de J. M.^a Portillo y J. Viejo
- 2. La Ilustración política. Las «Reflexiones sobre las formas de gobierno» de José Agustín Ibáñez de la Rentería y otros textos conexos**
Edición de Javier Fernández Sebastián
- 3. Memoria justificativa de lo que tiene expuesto y pedido la ciudad de San Sebastián para el fomento de la industria y comercio de Guipúzcoa (1832)**
Edición de Coro Rubio Pobes
- 4. Andrés de Poza. Fuero de hidalguía. Ad Pragmatica de Toro & Tordesillas**
Edición de Carmen Muñoz de Bustillo
Traducción de M.^a de los Angeles Durán
- 5. Luis de Eleizalde. Países y razas. Las aspiraciones nacionalistas en diversos pueblos (1913-1914)**
Edición de Esteban Antxustegi Igartua
- 6. Jaungoicoa eta Foruac. El carlismo vasconavarro frente a la democracia española (1868-1872)**
Edición de Vicente Garmendia
- 7. Ricardo Becerro de Bengoa. La enseñanza en el siglo XX**
Edición de Gonzalo Capellán de Miguel

LA ENSEÑANZA
EN EL SIGLO XX

LA ENSEÑANZA
EN EL SIGLO XX

RICARDO BECERRO DE BENGOA

GONZALO CAPELLÁN DE MIGUEL (ed.)

eman la zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
servicio editorial argitalpen zerbitzua

CIP. Biblioteca Universitaria

BECERRO DE BENGOA, Ricardo

La enseñanza en el siglo XX / Ricardo Becerro de Bengoa ; Gonzalo Capellán de Miguel (ed.). — Bilbao : Servicio Editorial. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2001. — 255 p. ; 24 cm. — (Textos Clásicos del Pensamiento Político y Social en el País Vasco ; 7)

D.L.: BI-1972-01

ISBN: 84-8373-363-3

1. Capellán de Miguel, Gonzalo, ed. lit. 1. Educación - España - Siglo XX 2. Educación - Siglo XX
37(460)“19”

Colección: «Clásicos del Pensamiento Político y Social en el País Vasco», n.º 7

Consejo de Dirección:

Javier Fernández Sebastián

M.ª Cruz Mina Apat

José M.ª Ortiz de Orruño Legarda

José M.ª Portillo Valdés

Miguel Artola Gallego

Bartolomé Clavero Salvador

Pablo Fernández Albaladejo

Juan Pablo Fusi Aizpurúa

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 84-8373-363-3

Depósito legal/Lege gordailua: BI - 1972-01

Fotocomposición/Fotokonposizioa: Ipar, S. Coop.

Particular de Zurbarán, 2-4 - 48007 Bilbao

Impresión/Inprimatzea: Itxaropena, S.A.

Araba Kalea, 45 - 20800 Zarautz (Gipuzkoa)

Índice

Presentación	9
Estudio introductorio. Ricardo Becerro de Bengoa: un proyecto de reforma social <i>Por Gonzalo Capellán de Miguel</i>	11
1. Apunte biográfico	11
2. Pensamiento político, económico y social	13
2.1. ¿República o Monarquía? Accidentalidad de las formas de gobierno y aceptación del sistema político de la Restauración	13
2.2. Fueros y guerra carlista	19
2.3. Fiscalidad: supresión de consumos y mayor proporcionalidad tributaria	27
2.4. Papel del Estado y de los individuos en la agricultura y la industria: ciencia y asociacionismo	31
2.5. Libertades y derechos. Régimen representativo y corrupción administrativa	35
2.6. Política colonial y humanismo	39
3. Instrucción y Reforma social	41
3.1. Primeras campañas por la instrucción popular	41
3.2. La enseñanza en el siglo XX	45
a) La cuestión educativa en la España contemporánea	45
b) Instrucción pública y regeneración nacional	48
c) Religión y enseñanza	49
d) La enseñanza de las lenguas y la historia. La importancia del euskera	52
e) Educación física y educación intelectual	55

4. Recapitulación: educación, reforma social y política estatal	56
5. Fuentes y bibliografía	57
La enseñanza en el siglo XX	61

Presentación

Antes de iniciar un estudio de este tipo, creo que resulta necesario destinar unas breves líneas a explicar las razones por las cuáles se ha elegido la figura de Ricardo Becerro de Bengoa y, más aún, por qué dentro de su extensa obra se ha decidido reeditar aquí la titulada *La enseñanza en el siglo XX*.

Quizá sea esto segundo lo que demande una respuesta más apremiante, puesto que parece incuestionable el importante papel que Becerro de Bengoa ocupó dentro del panorama político, social y cultural de la segunda mitad del siglo XIX, tanto desde una perspectiva estrictamente vasca, como española en general. Sin embargo, su pensamiento en el terreno politicosocial no puede encontrarse recogido en una sola obra, ni siquiera sintetizado de una manera más o menos sistemática en otros escritos. Para reconstruir su pensamiento se hace necesario un rastreo minucioso por toda su producción escrita (de cualquier género), además de la inevitable consulta de sus numerosos discursos parlamentarios (una fuente tan poco explotada en su caso como efectiva para tal fin)*. A causa de esa fragmentariedad y dispersión de la obra escrita, *La enseñanza en el siglo XX* se muestra como el trabajo mejor acabado y donde se recoge de forma más integral su pensamiento. Especialmente si se lee a la luz del contexto general del pensamiento sociopolítico de Becerro de Bengoa, se comprueba que ese texto es su obra culmen en la que, tomando como motivo central la acción educativa de la que debe partir cualquier reforma de la sociedad, tienen cabida todas sus ideas claves.

* El acceso a la fuentes para realizar este trabajo ha sido posible gracias a varias instituciones: la ejemplar Fundación Sancho el Sabio (Vitoria), la Biblioteca del Congreso de los Diputados (Madrid), la Biblioteca Pública del Estado de Palencia y la Biblioteca Municipal de Santander (que tuvo la bondad de prestarnos un ejemplar de *La enseñanza en el siglo XX*). A todas ellas debo expresar aquí mi más sincero agradecimiento por las facilidades prestadas.

Finalmente, habría que llamar la atención sobre la oportunidad con que se va a realizar la presente edición, dado que ésta ocupa un lugar cronológico muy significativo. No solo se trata de un momento intermedio entre dos centenarios, el de su edición original (1900) y el de la muerte de Becerro de Bengoa (1902), sino que además puede constituir un buen homenaje a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (abril de 1900)¹. Mucho antes, Becerro de Bengoa ya había pedido con insistencia en el Congreso la creación de un Ministerio específico para las cuestiones educativas como punto de partida de la reforma de la enseñanza. Cuando uno lee los discursos de los Diputados que precedieron la creación del Ministerio en los primeros meses de 1900 y la obra de Becerro de Bengoa, escrita un año antes, puede comprobar de qué modo tan atinado se adelantó el profesor alavés a plantear los problemas, así como las soluciones más adecuadas a la cuestión educativa que tanto preocupaba a todos en aquellos momentos. Justo es, pues, que le rindamos hoy este pequeño homenaje poniendo a disposición del lector su auténtico testamento intelectual, la obra que escribió en los últimos compases de su vida, recopilando todas sus experiencias, sus conocimientos, sus ideas... y de alguna forma sus deseos, sus aspiraciones, su proyecto social y humano.

¹ El Gobierno conservador reconoció la competencia de Becerro de Bengoa en la materia nombrándole Consejero de Instrucción Pública del nuevo Ministerio (*vid. Gaceta de Madrid*, 19-05-1900).

Estudio introductorio

Ricardo Becerro de Bengoa: un proyecto de reforma social

1. APUNTE BIOGRÁFICO

La vida de Ricardo Becerro de Bengoa es hoy bastante bien conocida gracias a una serie de trabajos biográficos que han ayudado a completar los datos que él mismo fue diseminando por su obra². Nacido en Vitoria el 7 de febrero de 1845, comenzó a participar en la vida cultural vasca a una temprana edad. Sus primeras colaboraciones con el periódico *Euscalduna* editado en Bilbao datan de 1861. Iniciaba de esta forma una afición por la prensa que consolidará participando de forma permanente en *El Porvenir Alavés* (1864) y que con el tiempo se convertirá en una de sus actividades principales. Entre tanto, Becerro de Bengoa seguía su formación académica estudiando ciencias en la Universidad de Valladolid primero (1863-1865) y

² Al margen del temprano relato biográfico que su amigo Victor de Velasco destinó a ensalzar la figura de Becerro de Bengoa (*Ricardo Becerro de Bengoa*. Vitoria, Imprenta de la Ilustración de Álava, 1889), y al margen también de otras noticias menores sobre su vida que fueron publicadas en la prensa de la época, contamos con una serie de estudios recientes de gran utilidad. Imprescindible resulta el debido a María Camino Urdiain, *Ricardo Becerro de Bengoa 1845-1902. Documentos Biográficos* (1995), donde se aporta numerosa documentación original de archivo que nos permite conocer con certeza su trayectoria personal. Desde el punto de vista de su obra, Ángel Martínez de Salazar ha recopilado y comentado la bibliografía fundamental de Becerro de Bengoa (*Ricardo Becerro de Bengoa. Catedrático, académico, publicista y representante popular*. Vitoria, 1995). Antes de la conmemoración del 150 aniversario de su nacimiento que dio lugar a los trabajos antes mencionados, la revista *Kultura* incluyó un dossier monográfico sobre Becerro de Bengoa (2.ª época, núm. 3, junio 1991, pp. 43-88). Estos artículos constituyen una primera referencia sobre el autor, que trasciende el mero relato biográfico para profundizar en el análisis de aspectos capitales de su trayectoria política e intelectual.

la Central de Madrid, posteriormente (se licenció en Ciencias Físicas en 1867). Al finalizar sus estudios regresó a Vitoria para ocupar una plaza de Auxiliar en el Instituto de Segunda Enseñanza de la ciudad. Durante ese tiempo no dejó de participar en todas las iniciativas culturales desarrolladas en Vitoria de las que hablará siempre con orgullo. Para Becerro de Bengoa Vitoria simbolizó durante esos años un esplendor cultural sin parangón en toda España (Ateneo, Universidad Literaria, Academia de Bellas Artes, Centro Literario Vascongado, Escuela Nocturna, Instituto Provincial de Enseñanza Secundaria...). El marco histórico de ese apogeo cultural coincide con el fin del reinado de Isabel II y el inicio del Sexenio Democrático. Por esas fechas (1868) se cierra una primera etapa de la vida de Becerro de Bengoa, un período de formación general y de adhesión a unas ideas que va a desarrollar inmediatamente después (segunda etapa). Su mejor expresión fue *El Mentirón*, el periódico de cuya totalidad fue autor Becerro de Bengoa (bajo el seudónimo de Recaredo Bay) entre 1868 y 1869. Esta actividad quedó interrumpida, primero al acabar la empresa de *El Mentirón* que le había supuesto demasiado esfuerzo personal, además de duras críticas entre los sectores más conservadores de la ciudad. Después, al tener que desplazarse a Palencia para ocupar la plaza de Catedrático que había ganado en el Instituto de esa ciudad (1870). Tan pronto como se asiente en este nuevo destino profesional, Becerro de Bengoa volverá a la arena pública a través del periódico *Aquello*, cuya efímera vida quedará circunscrita a unos pocos meses de 1871. En ambas ocasiones Becerro de Bengoa había unido a sus dotes como escritor las de dibujante, acompañando siempre sus textos con jocosas ilustraciones en cuyos trazos se encierra una parte no despreciable del mensaje del autor. Esta costumbre se extenderá al resto de su producción escrita y sus dibujos serán rasgo distintivo de casi todas sus obras³.

El triunfo de la Restauración iniciaría una tercera etapa en la que, no obstante, seguirá su vida por cauces similares a los precedentes: enseñando Física y Química en el Instituto de Palencia, promoviendo la vida cultural de la ciudad (fundará el Ateneo en 1876), preocupándose por las cuestiones sociales (reflejado en nuevas empresas editoriales como *El Diario Palentino* o *El Trabajo* y en su colaboración con la Comisión de Reformas Sociales) o, finalmente, participando de forma activa en la vida política (en el Comité del Partido Democrático Progresista o como Concejal del Ayuntamiento de Palencia en 1885). Dentro de esta última faceta han de entenderse sus reiteradas

³ Por este motivo hemos querido recoger aquí al menos alguna de ellas, como muestra del papel trascendental que desempeñaron en la transmisión de sus ideas.

tentativas electorales para ser Diputado a Cortes por la provincia de Álava desde 1878. En 1886 iniciaría una carrera parlamentaria como representante del distrito de Vitoria, honor que conservó durante más de diez años (salvo la interrupción de 1896)⁴.

Ni siquiera este cargo pudo poner freno a su vertiginosa actividad en otros campos. Desde su definitivo traslado a Madrid en 1886 siguió ejerciendo la docencia en el Instituto de San Isidro, colaborando con revistas especializadas y diarios, escribiendo numerosos trabajos de carácter histórico, literario... y participando en las principales instituciones culturales de la capital (Real Academia de Ciencias Exactas, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Ateneo). Su cultivo simultáneo de todos esos campos era acorde con su concepción enciclopédica del saber, con su preocupación por todos los aspectos de la vida humana. Sin embargo, nunca le bastó a Becerro de Bengoa el conocimiento exclusivamente teórico. Convencido de la necesaria dimensión práctica del saber y de la necesaria intervención de las personas cultas sobre la realidad, sobre la vida, encontró en la política la mejor vía para hacer efectivas, en la medida de lo posible, sus ideas. A pesar de que en 1898 abandonó definitivamente el Congreso, aún prolongaría su periplo político, esta vez como Senador del Reino (1901), hasta que meses más tarde, el 1 de febrero de 1902 desapareciera para siempre. Hasta entonces dejó oír su voz en el Parlamento, intervino en Comisiones diversas, presentó enmiendas y proyectos de Ley sobre cuestiones educativas, económicas, políticas y sociales de acuerdo con un pensamiento que ya había quedado expuesto en su obra teórica y que es nuestro objetivo tratar de reconstruir ahora.

2. PENSAMIENTO POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL

2.1. **¿República o Monarquía? Accidentalidad de las formas de gobierno y aceptación del sistema político de la Restauración**

El clima político de los últimos años del reinado de Isabel II, marcado por la reacción de los moderados, no fue el más propicio para la ma-

⁴ El marco político alavés de la Restauración y los avatares de cada convocatoria electoral pueden verse en Sanz Legaristi, Pedro, *Alava: «El cacique» y los políticos*. Vitoria, Diputación de Álava, 1992. Sobre otros aspectos biográficos mencionados en el párrafo *vid.* Velasco, Victor de, *op. cit.*

nifestación pública del ideario liberal de corte democrático⁵. Será a partir de la revolución de 1868 cuando se abra la puerta a un nuevo proyecto político en el que —en principio— podían encontrar espacio todas las propuestas discordantes con el liberalismo moderado precedente. Su opción personal se centrará en una nueva organización territorial del Estado en la que el objetivo último sería extender el régimen foral de las provincias Vascongadas al resto del territorio español. Un proyecto que contó con defensores desde el momento mismo de la caída de Isabel II y que encontró su manifestación explícita en el Pacto Federal de Eibar, firmado en junio de 1869⁶. Una idea en la que por afinidad concurren los republicanos federales, si bien el núcleo de la propuesta quedó básicamente restringido a personas del entorno vasco, Becerro entre ellas. Aunque los avatares de la política del momento hicieron fracasar la idea, Becerro de Bengoa no dejará de sostenerla como pilar esencial de su pensamiento, a la vez que de la regeneración de España entera⁷. Los versos que cierran su *Romancero Alabés* (1885), tras evocar las populares reuniones de las Juntas celebradas en el Palacio Foral de Álava, son suficientemente expresivos:

«Dios querrá que aquellas puertas
que tantas veces se abrieron
para cumplir nuestras leyes,
muy pronto se abran de nuevo;

⁵ Becerro de Bengoa se defenderá en *El Mentirón* de los ataques que recibe por escribir en un tono radical desconocido en sus escritos precedentes. Sostendrá que su pensamiento siempre discurrió por esos derroteros (para comprobarlo remite a sus colaboraciones en la prensa durante los años 60), si bien antes no era posible manifestarlos tan abiertamente dada la represión vivida en tiempos de González Bravo (Ministro de la Gobernación de los gobiernos moderados entre 1864-68 y Presidente del Gobierno en 1868). *Vid.* día 25-10-1868, p. 82 (En adelante citado como EM).

⁶ Becerro cuenta que fue el Marqués de Albaida (José María Orense) quien en una reunión sostenida en Marsella entre los liberales emigrados defendió esa idea frente a quienes buscaban inspiración en modelos extranjeros como Suiza o Estados Unidos (EM, 11-10-1868, p. 74). Idea, por otra parte, que ya había defendido años antes el propio Orense, en su folleto *Los fueros* (1859).

⁷ En la Biografía de Daniel R. de Arrese (fechada en 1891) que escribió para la edición póstuma de sus *Escritos* recuerda con entusiasmo Becerro el Pacto Federal de Eibar, «de cuya política —añade— no nos hemos arrepentido nunca la mayoría de los firmantes» (p. 17). La obra donde mejor se expone aquel pensamiento es, según indica Becerro, la de Julián Arrese titulada *Descentralización universal, o el Fuero vascongado aplicado a todas las provincias* (p. 21). Una reedición de ese texto está prevista, en breve, dentro de esta misma colección.

Y que Álaba resucite,
y que sus hijos gocemos
de las viejas libertades,
de ese popular gobierno
que si un día a toda España
se extendiera, cual queremos,
la Nación sufrida y pobre
trocaría en un gran pueblo»⁸.

Menos firmes se mostrarán sus convicciones respecto a otra de las cuestiones palpitantes del momento: la forma de Gobierno. La revolución había conducido al exilio a la reina, dejando abierta la posibilidad a un cambio de dinastía o a la instauración de una república. En realidad, los debates se centraron más en la persona que pudiera ocupar el trono vacante que en la posibilidad de una república, que por el momento era una opción minoritaria. De hecho, las maniobras políticas atendieron exclusivamente al relevo dinástico, que finalmente favoreció a Amadeo de Saboya. Sin embargo, es muy importante, especialmente en el caso de Becerro de Bengoa, aclarar que al margen de esa mayoría decididamente monárquica se extendía un fluctuante espacio ocupado por una serie de personas para quienes la cuestión de la forma de gobierno resultaba, hasta cierto punto, secundaria. Incluso si se declaraban republicanos como Becerro. En su caso la preferencia por la república era una consecuencia directa de su fuerismo (y de su especial interpretación de esos fueros, como veremos):

¿No sabíais que era republicano? —escribe en *El Mentirón*— ¡Hombre! Pues basta saber donde había nacido para que lo supierais y hoy os repito que fuerista, vascongado y republicano son para mí tres palabras sinónimas»⁹.

Con todo, puede rastrearse en su pensamiento una incipiente muestra del denominado «accidentalismo de las formas de gobierno», que posteriormente constituirá una clave política tanto para el reformismo republicano como para los liberales más progresistas que deciden aceptar el marco

⁸ Cito por la edición de 1982, p. 375. Se ha mantenido la grafía original. Becerro estaba absolutamente convencido no sólo de la conveniencia universal del sistema foral, sino además de los deseos de las restantes provincias españolas de organizarse de una forma semejante (*EM*, 11-10-1868, p. 76).

⁹ Cfr. 25-10-1868, p. 82.

político de la Restauración¹⁰. La esencia de ese pensamiento radica en que lo importante es la existencia de un régimen verdaderamente representativo con reconocimiento de las libertades fundamentales y respeto a los derechos de todos. La forma bajo la cual se defiendan estos principios carece de trascendencia en realidad. Llevado a un extremo, el accidentalismo aceptaría un régimen monárquico siempre y cuando bajo su gobierno quedarán preservadas las demandas del programa político radical (el caso inglés era un ejemplo muy citado en la época). Al contrario, si una república no respeta ese programa sería desechable. O lo que es lo mismo, la forma de gobierno no determina por sí misma la bondad de ese gobierno, que es lo realmente importante. Aunque Becerro de Bengoa no lo expone con la claridad ni con el detalle de Gumersindo de Azcárate —por citar solo a uno de sus mejores teóricos en España—, sí que se pueden percibir muestras de compartir esa idea, tanto en su actuación como en su obra escrita. De hecho, serán Azcárate y los republicanos accidentalistas junto a quienes se siente Becerro en el Congreso, con quienes comparta militancia política y acción pública durante la práctica totalidad de su vida¹¹. Esta puntualización ayudaría a explicar incluso el desplazamiento al final de su vida hacia el Partido liberal (no tanto en cuanto a militancia efectiva, como en cuanto a colaboración gubernamental), que lejos de ser una deserción de sus principios —tal y como de forma burlona insinuaba la prensa alavesa durante la elección de 1898—, sería el resultado de una disposición a trabajar bajo una forma de gobierno monárquica por la consecución de otras cosas más importantes para él. Así lo habían hecho hombres afines ideológicamente a él (como su amigo Moret) desde un principio y acabarían haciéndolo otros republicanos más tarde, como los reformistas liderados por Melquiades Álvarez.

En el caso de Becerro, de lo que no cabe duda es de que algún tipo de modificación en su actitud política tuvo lugar durante su última legislatura como Diputado (1898). El apoyo ministerial en esa elección, que hizo de Becerro un candidato «encasillado», ya resulta un poco extraño, aunque no inexplicable dada la preferencia (y apoyo en consecuencia) que el gobierno liberal podía tener por un republicano moderado como Becerro, cuyo correcto comportamiento parlamentario conocía, frente a candidatos integristas o

¹⁰ Este aspecto se encuentra bien definido y contextualizado en la obra de Manuel Suárez Cortina, *El partido reformista*. Madrid, Siglo XXI, 1986.

¹¹ A Pedregal y Azcárate se referirá en el Ateneo como «mis queridos maestros, amigos y compañeros en el Parlamento» (cfr. *La Rábida*. Madrid, 1892, p. 6).

conservadores. Por otro lado, desde 1886 la maquinaria electoral del Gobierno había permitido (casi reservado) unos mínimos distritos a representantes republicanos. Más significativa aún que la contradicción que *El Alavés* denuncia entre este hecho y el presentarse Becerro aún como republicano, resulta otra circunstancia. Hasta esa fecha Becerro siempre había prometido por su honor su cargo de Diputado, como era tradición entre las filas republicanas. Sin embargo, en 1898 hizo el juramento habitual seguido por los diputados ministeriales (y que implicaba reconocimiento de la Constitución y la Monarquía)¹². ¿Realizó Becerro —como aseguraba *El Alavés* en marzo de 1898— un cambio del gorro frigio por la Corona? Fuera la modificación de su actitud política de la naturaleza que fuera, lo que parece claro es que su condición de posibilidad estuvo en el accidentalismo de Becerro con respecto a las formas de gobierno¹³.

Para Becerro la clave —hay que insistir— se halla en la organización territorial del Estado, antes que en su forma. Probablemente, hubiera aceptado una Monarquía que reconociera el régimen foral y, seguro, se hubiera opuesto a una república contraria a los fueros por similares motivos. Esto, que se confirma en sus actuaciones posteriores, aparece manifestado ya en el momento en que cabía pronunciarse sobre el futuro de la forma de Gobierno, en 1869. Y lo hace desde *El Mentirón* en varios momentos. Primero,

¹² Esta precisión puede constatar en *DSC*, núm. 27, 05-07-1886, p. 827 y núm. 6, 25-04-1898, p. 101 (en la p.102 aparecen los republicanos, sin Becerro esta vez, prometiendo como siempre).

¹³ De lo que no cabe duda, por tanto, es del cambio experimentado. A. Ortí, al clasificar por adscripción política e ideológica los testimonios recogidos en la encuesta de J. Costa sobre *Oligarquía y caciquismo* en 1901, no ubica a Becerro ya con Azcárate y los republicanos, sino dentro del «Liberalismo parlamentario progresista» (edición de 1975, vol. I, pp. XXVIII-XXIX). *El Heraldo Alavés* reprodujo en la elección de 1901 para Senadores las mismas críticas hacia Becerro como candidato impuesto por el caciquismo ministerial. P. Sanz Legarasti ha definido esa última etapa política como de «plena integración en el sistema», (p.84.). La literatura afín a Becerro prefirió, en cambio, obviar este desplazamiento político (Ricardo de Apraiz defiende la permanencia de su pensamiento de madurez hasta su muerte y escribe en *La Libertad* en plena II República: «No nos interesan por lo tanto rectificaciones de última hora». Cfr. «Don Ricardo Becerro de Bengoa. Vitoriano, erudito y republicano autonomista», Número extraordinario, agosto de 1934). Lo que aquí se pretende es explicar esa circunstancia (antes que justificarla o criticarla) en relación con ciertas categorías de pensamiento político del momento. En ese contexto, más que un cambio significativo en su pensamiento, lo que hubo fue un movimiento desde fuera hacia dentro del sistema para seguir sosteniendo ideas parecidas y perseguir similares objetivos. El accidentalismo ya manifestado desde los años 60 es lo que permite explicar una modificación que desde esa perspectiva no resulta tanto algo incoherente como una opción posible a la luz de la evolución histórica.

cuando se estaba debatiendo la cuestión de la forma de Gobierno, enumera los inconvenientes de cada una de las candidaturas posibles, concluyendo en la paradoja de que una Nación a la que dicen va tan bien la monarquía no sea capaz de producir una sola persona que valga para rey. Luego, al esbozar su ideal de Constitución propone un forma de Gobierno «redonda», para que por muchas vueltas que dé permanezca siempre la misma¹⁴. En otro momento, propone a Pedro González para rey (con evidente indiferencia hacia la cuestión), es decir, no una dinastía sino un ciudadano cualquiera para monarca. Y es que en el fondo Becerro de Bengoa está más contra la dinastía que contra la Monarquía, contra las personas que la han dirigido que contra la propia institución. Las dinastías extranjeras (los Austrias primero y los Borbones, después) habían llevado a España —bajo su punto de vista— a la degradación social. Por eso había que acabar con ellas de una vez por todas y, si se deseaba tener una Monarquía, el más ínfimo entre los ciudadanos podría ejercer el cargo tan bien o mejor que el más excelente entre los reyes¹⁵.

Ésa es la idea a la que dedica una «Guasa política» en la que expone con humor su opinión sobre la monarquía en general. El mayor cargo que dirige contra esta institución es el coste material de la administración regia. El otro gran motivo de oposición estriba en el carácter especial del monarca. Si todos los españoles son iguales, cualquiera de ellos puede ser monarca. Por tanto, ¿por qué no elegirlo mediante un sorteo de lotería? Por la misma razón un rey de este tipo satisfaría a los monárquicos democráticos: al estar sometido a la Constitución popular que sancionaran las Cortes. Con todo ello se pondría fin a los problemas de la monarquía, a las luchas por la sucesión dinástica, a la distinción de la familia real, etc¹⁶.

Finalmente, se ocupa de la cuestión en una serie de caricaturas donde se mofa de las propuestas diversas al trono: en una de ellas se ve a todos los monárquicos tratando de alcanzar una corona que la revolución sostiene en el aire, mientras la república desde su sillón se burla de todos ellos. Es en una de esas ilustraciones donde mejor expone su pensamiento (y cuyo testimonio no cabe desechar en ningún caso). Se trata de una representación gráfica de la accidentalidad de las formas gobierno. En un cuadro donde lo esencial son el pueblo y la libertad, lo accesorio son el rey o el presidente (la

¹⁴ Vid. *EM*, 24-01-1869, p. 136 y 04-04-1868, p. 178, respectivamente.

¹⁵ Así lo expresa en *El hijodalgo (Recuerdos de un estudiante)*. Palencia, Imprenta y litografía de Alonso y Z. Menéndez. 1883 (2.^a ed.), p. 146.

¹⁶ *EM*, 10-01-1869, p. 125.

LO QUE SE MURMURA.

El pueblo— Aquí los tienes; escoje!
La libertad— Cualquiera de los dos, con tal
de que mande yo



forma de gobierno). Da igual cuál de ambos se elija, apostilla Becerro de Bengoa en el texto que coloca al pie de su dibujo, lo que realmente importa es que impere la libertad. Esa es la clave del buen gobierno¹⁷.

2.2. Fueros y guerra carlista

Sin perder el hilo cronológico, será entonces cuando tenga lugar el acontecimiento más determinante para el ideario de Becerro: la II guerra carlista (1872-1876). Él mismo pasará a luchar como voluntario en el bando liberal (Milicia Nacional de Palencia). En adelante considerará este conflicto civil como la mayor desgracia del pueblo español en general, y del vasco muy en particular. No en vano él conocía las negativas consecuencias que para su provincia tuvo la guerra carlista: como desastre en el

¹⁷ Publicada en *EM*, 06-12-1868, p. 107. La otra imagen aquí descrita en *EM*, 01-11-1868, p. 87.

orden material e intelectual y como desencadenante de las medidas abolicionistas del régimen foral. Así se deduce de algunos escritos posteriores. En uno de ellos afirma:

«La maldita guerra civil, con sus miserias, apagó aquel foco de luz y de progreso y detuvo todo el movimiento de la ilustración vascongada.

Casi al terminar el triste período de la lucha, cuando se cernía sobre el Horizonte político el complot de la venganza, que había de acabar con nuestras instituciones forales...»¹⁸.

Trató siempre de lavar esa imagen exaltando el papel de los liberales vascos, su fidelidad al trono y su lucha contra el carlismo (calificado de antiliberal). No solo no compartía su modo de defender el orden tradicional (guerra), sino que su propia concepción de los fueros era opuesta¹⁹. Como ellos, quería preservar unas instituciones que consideraba igualmente ancestrales, símbolo de la «pureza vasca», etc., pero las entendía en clave liberal democrática. No se trataba de volver al pasado, a un orden políticosocial de corte teocrático, sino a la libertad y soberanía dentro del Estado liberal. Eso significaban supuestamente los fueros. En sus relatos más exagerados y entusiastas llega a identificar —en una forma evidentemente anacrónica— fueros con una serie de categorías políticas modernas, tales como soberanía popular, sufragio universal, libertad de pensamiento, asociación, reunión e imprenta, libre comercio e industria, autonomía fiscal, justicia propia y una democrática igualdad de todos los ciudadanos²⁰. Junto a ello, una peculiaridad: ese sistema de gobierno ha existido de forma ancestral en las provincias Vascongadas y se ha preservado a modo de vergel en el desierto en medio de la monarquía absolutista dominante en el resto de España. Becerro comparte la tradición del vasco-iberismo (extendido incluso a las montañas

¹⁸ *Encartaciones*. Vol. I de los *Escritos de Daniel de Arrese con su Biografía por Ricardo Becerro de Bengoa*. Bilbao, Imp. y Enc. de Andrés P.-Cardenal, 1900, pp. 20 y 21. Existe una edición de 1978.

¹⁹ Las guerras carlistas no fueron para él más que parte de un pleito sangriento que históricamente viene sosteniendo el pasado con el presente, el absolutismo con la libertad (*vid. DSC*, 02-07-1887, núm. 105, p. 3145).

²⁰ Reiterada esta descripción de los fueros aquí y allá, remito como ejemplos a *EM*, 11-10-1868, pp. 74-76 y *El libro de Álava*. Vitoria, Imprenta de los Hijos de Manteli, 1877, pp. 249-256 (existen dos reimpresiones modernas, 1982 y 1985). El caso de Becerro de Bengoa se ajusta a lo que Bartolomé Clavero ha descrito como la confusión entre deseos y realidades que suele producirse cuando existe un vacío (jurídico, político, etc.) que se llena con «figuraciones más o menos desiderativas» (*Vid. Fueros Vascos. Historia en tiempos de Constitución*. Barcelona, Ariel, 1985, p. 15).

cantábricas) según la cual los vascos eran los españoles originarios, los íberos²¹. En numerosos relatos históricos recogió la épica evolución del pueblo vasco, único que encastillado en sus montañas supo resistir todas las oleadas de invasiones,

«A ninguna extraña gente
la Euskaria su cerviz dobla
y esos montes fueron tumba
de los Celtas y de Roma»²²

De acuerdo con ese relato a las provincias Vascongadas ha correspondido el exclusivismo de conservar la pureza de la raza originaria, anterior y distinta a todas las demás. Becerro fundamenta esta afirmación, además de en la historia, en unos supuestos caracteres fisionómicos: «Son los cráneos de la raza pura, distintos por su configuración geométrica de todos los demás pueblos de Europa»²³.

En realidad no es otra cosa que su peculiar forma de legitimar un proyecto político de corte progresista que paradójicamente parece sustentar en un marco histórico e institucional de evidente tenor antiguo, antimoderno incluso en algunos aspectos. Pero en el fondo no era sino un modo más de legitimación de un ideal político que realiza un viaje al pasado para encontrar un referente, identificarse con él (confundiéndose incluso) y regresar al presente con esa especial carga de legitimación. Una vía distinta a la seguida

²¹ Los Asturianos comparten un pasado semejante en ese sentido. Con su lengua propia (bable) han formado parte de todas las más grandes epopeyas españolas (Reconquista). Ese pueblo montañoso ha vivido invariable, preservando sus costumbres a lo largo del tiempo (Vid. *De Palencia a Oviedo y Gijón, Langreo, Trubia y Caldas*. Palencia, Alonso y Z. Menéndez Editores, 1884, pp. 196-97).

²² Ése es solo un pasaje de su *Romancero Alabés* (p. 59). Muchos similares pueden encontrarse por toda su obra. Muy representativa resulta su Conferencia de 1871, *Apuntes arqueológicos de Álava*.

²³ *Apuntes...*, p. 15. Sobre la fisionomía típica de la raza euskara y de los estudios antropológicos al respecto puede verse el comentario incluido en la revista dirigida por Becerro de Bengoa *La Naturaleza* (I, primer semestre de 1890, pp. 394-95). Las imprecisiones de los relatos históricos de Becerro fueron puestos de manifiesto por sus propios coetáneos, incluso por amigos suyos (v.gr. Ángel de Apraiz al prologar la obra de Becerro, *Descripciones de Álava*. Vitoria, Imprenta de Domingo Manteli, 1918, p. 9). La historiografía moderna ha constatado la falta de rigor científico en sus trabajos de carácter histórico sobre cuya base erigió un relato mítico que magnificaba el pasado vasco. Vid., por ejemplo, J.M. Ortiz de Orruño, «Ricardo Becerro de Bengoa: su trayectoria intelectual», en *Kultura*, 2.^a época, núm. 3, junio 1991, p. 51. Para este autor «Sin duda Becerro está más cercano a la mitografía que a la historia» (p. 52).

por los republicanos afines a Becerro y más cercana a la tradición foralista vasca de hombres como Moraza o Arrese, en cuya órbita intelectual hay que ubicarle²⁴.

Su particular visión foral se distinguía e incluso se oponía radicalmente a la concepción neocatólica (comparten la interpretación-mitificación del pasado vasco y su instrumentalización política en el presente, pero con fines divergentes, lo cual habla ya por sí solo de esa elasticidad del fuerismo como ideología capaz de sustentar, partiendo de una misma realidad pasada, proyectos tan diversos). De la misma forma Becerro va a distanciarse de otras interpretaciones del pasado vasco, como la que poco a poco irá tomando cuerpo de la mano de Sabino Arana, cuyo corolario último será rechazar la propia tradición fuerista. Tradición en cuyos horizontes nunca llegó a vislumbrarse el separatismo. Los carlistas habían combatido al Estado liberal no con el fin de segregarse del mismo, sino para imponer otro de corte absolutista. Becerro tampoco estaba conforme con el Estado liberal de su época, pero aspiraba a reformarlo llevando el fuerismo liberal a su seno y lograr la descentralización.

Becerro atenuó siempre el espíritu de oposición al Estado y presentó el fuerismo como una oposición pacífica a la vez que compatible con el nuevo Estado (hasta beneficiosa para él), es decir, sin hostilidad. Por eso será también más fácil que, cuando se vea clara la imposibilidad de llevar su programa máximo de extensión a toda España, se conforme (en la práctica) con preservarlo en las provincias Vascongadas, postura que coincide en el tiempo con su tercera etapa, la Restauración.

La insidia contra quienes además serán sus rivales electorales en Álava se acrecienta tras la ley de 1876, que Becerro interpretará como el fin del fuerismo, del privilegio, en realidad, frente a la uniformación constitucional. Compartirá igualmente la creencia arraigada entre otros fueristas de que se trataba de una especie de castigo del Gobierno canovista a los vascongados por su apoyo a la insurrección carlista y por eso atribuirá plenamente a la vía

²⁴ El pensamiento de Becerro se ajusta con meticulosa precisión al esquema descrito por Javier Fernández Sebastián en «Ideología, Fueros y Modernización. La Metamorfosis del Fuerismo. I. Hasta el siglo XIX» (en *Revista de Historia Contemporánea*, 1994). Entre las opciones allí delimitadas Becerro forma parte de la «visión progresiva, izquierdizante» que atribuye al sistema foral un carácter liberal, democrático y republicano (p. 64). Además, Becerro retoma la práctica totalidad de argumentos de legitimación tradicional de los privilegios asociados al régimen foral (ilustrados en la p. 69). Una de las principales conclusiones de este trabajo es la contradicción entre modernidad y fuerismo, como una fuerza que dificultó y retrasó la modernización ideológica.

carlista neocatólica del fuerismo la responsabilidad por la pérdida de los fueros. A la divergencia ideológica se suma, pues, ese argumento histórico de responsabilidad en la desaparición del régimen foral.

Desde entonces Becerro trabajará como mediador del liberalismo fuerista pacífico en el Congreso para defender los intereses vascos y mantener cuantas prebendas del foralismo fuera posible. Hasta tal punto fue así, y éste es un corte transversal en su ideología (la fidelidad al territorio e intereses vascos por encima de las fidelidades ideológicas y de grupo político) que fue el único miembro de la minoría republicana que no abandonó el Congreso como medio de presión política en la legislatura de 1892. Solo en su escaño, Becerro justificó su actitud por el deber prioritario de permanecer en su sillón de diputado en la defensa de los intereses vascos²⁵. Una actitud que habría que interpretar en relación con la denominada «política vascongada» que formularon algunos autores, como Ramón Ortiz de Zárate, al menos desde los años 60²⁶. El principio básico de esta política era la superación de las divisiones de partido en el ámbito nacional español. La política vascongada imponía la defensa de los fueros antes que nada y por lo tanto proponía una sólida unión de los vascos en su acción más allá de su País²⁷. Ya había preconizado esta superación de las divisiones ideológicas en aras de objetivos comunes desde las páginas de *El Mentirón* y a lo largo de toda su obra la idea de la unión de las Provincias Vascongadas (y sus intereses) bajo el lema de *Irurak-Bat* se convierte en un auténtico lugar común. Este hecho, refrendado en otros aspectos de su actividad política y de su ideario, hace que Becerro se distinga de los republicanos gubernamentales precisamente en una serie de aspectos derivados directamente de su militante vasquismo (v.gr. en el caso de la religión, como se verá).

Su línea de actuación, con todo, fue la de permanente oposición a los gobiernos ministeriales. Su moderación y la búsqueda de los objetivos políticos propios dentro del sistema no fue óbice para su criticismo esencial con el propio sistema. Desde luego combatiría los Conciertos iniciados en 1878,

²⁵ Vid. DSC, núm. 63, 23-06-1893, pp. 1897-1898.

²⁶ Vid., por ejemplo, su artículo en *La Unión Vasco-Navarra*, «Fueros. La salvación de las libertades vascongadas exige la unión de todos los euskaros», Vitoria, núm. 68, Domingo 15-12-1868.

²⁷ Sobre la génesis de la «Política vascongada» y la mentalidad «anti-individualista» y «corporativa» a la que se encuentra ligada véase J. Fernández Sebastián, «La sociabilidad de las elites en el País Vasco (Siglos XVIII y XIX). Hábitos espacios ideologías», en Martin, L.P. y Brenot, A.M., *Les sociabilités dans le Monde Hispanique (XVIIIème - XIXème Siècles). Formes, Lieux et Représentations*. Recherches Valenciennes, núm. 3, 2000 (pp. 141-143).

aceptados por contra entre ciertos sectores de la burguesía vasca²⁸. Para Becerro no era suficiente, como no lo era la propia Constitución de 1876, «corta de talla» a su parecer. Éste es otro aspecto que puede ayudar a explicar que tras los años de combate y oposición finalmente aceptara el régimen. Si en Azcárate —por seguir con la comparación ya establecida en las líneas precedentes— la libertad religiosa había sido obstáculo insuperable para colaborar con la monarquía, en Becerro era básicamente el fuerismo lo que le impedía dar su beneplácito a la Restauración. Ahora bien, la propia evolución del fuerismo que le había distanciado a nivel interno de la propuesta tradicionalista, le hizo alejarse igualmente de la propuesta radical nacionalista encabezada por Arana. La irrupción de Arana y del pensamiento nacionalista desbordaba la propuesta fuerista de Becerro. Su doble lealtad vasca y española era incompatible con un ideario que condenaba tajantemente toda perversión españolista. Becerro condenó a su vez la opción separatista y pasó a preferir la idea de un pacto, de una transacción con la Restauración que al menos mantuviera en lo posible el privilegio vasco a la espera del restablecimiento íntegro del régimen foral²⁹. Ese era su techo ideológico. En el camino desde el fuerismo universal a la defensa de un fuerismo local, estrictamente vasco, dentro del Estado liberal no dio el paso final hacia un régimen propio vasco fuera de España. Su concepto de Patria se desdoblaba en patria chica y patria grande al estilo de algunos regionalismos de la época en los que el manifiesto amor por la primera se enmarcaba en una irrenunciable adscripción a la segunda. Como en la sociedad, las relaciones entre ambas fidelidades era concebida en términos de armonía, antes que de lucha y mucho menos de incompatibilidad. Su patriotismo español, claramente adverso al emergente nacionalismo, era tan arraigado como característico de ese fuerismo liberal que representa Becerro a la perfección y le hacía quedarse en un punto medio de compatibilidad entre ambas organizaciones, sin aceptar totalmente la general de España (centralizada) para el pueblo vasco (más bien deseando la que considera natural de este último —foral, descentralizada—, para toda España, lo cual no dejaba

²⁸ En la legislatura de 1887 se opone a las cotas contributivas señaladas por el Estado para las provincias Vascongadas. Protesta contra ellas como parte del concierto económico porque se realizó sin tener en cuenta la dura situación económica por la que pasaba la provincia de Álava. Además de negar las populares y democráticas leyes euskaras, estas medidas económicas —dice— completan la obra destructora, en este caso, de la provincia de Álava. *Vid., DSC, 22-06-1887, núm. 121, pp. 3855-56.*

²⁹ Para la evolución histórica del fuerismo en este período resulta de gran valor el trabajo de Mari Cruz Mina Apat, «Ideología, Fueros y Modernización. La Metamorfosis del Fuerismo. II. Siglos XIX y XX» (en *Revista de Historia Contemporánea*, 1994, pp. 89-106).

de ser la mejor fórmula para preservar la organización propia), pero sin abandonar el marco español, ni siquiera cuando este obstaculizara su ideal político. Nada más representativo de esa posición que el discurso pronunciado en julio de 1893 al debatirse la Ley de Administración Local y Provincial. Entonces, en un delicado ambiente diluido entre el conformismo de otros diputados vascos con mantener las prebendas económicas (concierto) y las suspicacias de la mayoría ante las particularidades de las provincias vascongadas, Becerro de Bengoa siguió batallando por el fuerismo, pero admitiendo el marco provincial para el resto del territorio (y dejando claro su respeto por la unidad nacional):

«He de decir al Sr. Presidente del Consejo de Ministros (Sagasta) que las aspiraciones de las Provincias Vascongadas se refieren, en la cuestión económica, al sostenimiento del concierto, del actual o de otro mejor que desde luego garantice y sancione aquella especie de pacto que existe entre las Provincias vascongadas y el Gobierno

Pero no es eso solo: las Provincias Vascongadas han aspirado siempre, antes del concierto, hoy, y aspirarán mañana, a ver si pueden recabar, en lo posible, una especie de autonomía, permítaseme la palabra, más amplia, no solo dentro de la gestión económica, sino sobre todo en la constitución de sus Corporaciones... aspiramos a restaurar, dentro del respeto más absoluto a la integridad, libertad y unidad de la Nación, la mayor independencia posible para nuestras Diputaciones, Hermandades y Municipios, a fin de que puedan organizarse de otra manera; tendiendo a disfrutar de nuevo de las facilidades que antes teníamos para vivir con una administración más económica y más semejante a la de las tradicionales leyes populares de aquel país... sin atentar para nada a la manera de ser de las instituciones generales de la Nación, ni nada que pueda suponer en el país vascongado deseos de alterarlos»³⁰.

En ese camino hacia la colaboración final con el sistema de la Restauración habría que añadir aún algunos rasgos de su comportamiento político que, junto con el accidentalismo y la naturaleza de su fuerismo, completan la comprensión del proceso. De un lado, hay que insistir en su carácter moderado —semejante al de otros republicanos— que de inicio le hacen abandonar en un momento dado la vía zorrillista, la revolución (acabar con

³⁰ *DSC*, 25-07-1893, núm. 89, pp. 2991-92. En su contestación, Sagasta califica de «peligroso» el planteamiento de Becerro de Bengoa y ya le parece una gran suerte que no haya protestas por parte de las demás provincias (no quiere ni oír hablar de diferencias de tratamiento territorial).

el sistema desde fuera y por la fuerza). Frente a ello prefiere, como Azcárate, como Salmerón, como Pedregal o como Labra, por mencionar a sus más ape- gados amigos políticos, surcar el camino gubernamental, la acción legal. Tras los duros años de prohibición política del republicanismo bajo el Gobierno de Cánovas, la apertura alternativa que los gobiernos liberales fueron brindando al régimen desde 1881 hizo posible obtener representación a los republicanos más favorables a defender sus proyectos políticos desde dentro del sistema en la esperanza de lograr por esa vía reformas importantes o, al menos, de denun- ciar los abusos cometidos por el Gobierno. De hecho, su buena disposición se comprueba en todas aquellas iniciativas de los liberales en las que por afinidad puntual colaboraron los republicanos. Becerro, por su parte, se sumaría a va- rias enmiendas y propuestas importantes realizadas por Moret. La diferencia es- taba en que los propios liberales más afines a este grupo, como el propio Moret, Montero Ríos o Romero Girón, no dejaban de formar parte de la dinámica po- lítica del sistema. Becerro criticará a los fusionistas por plantear cuestiones de gran interés político durante los períodos de oposición, para olvidarlas cuando les llega el turno de gobernar. Ese pacto mutuo entre conservadores y liberales, base del sistema, impedía a los sucesivos gobiernos tomar medidas realmente radicales. Becerro mostraría su convicción de que solo el programa republica- no podría llevar a cabo la revolución necesaria para lograr los objetivos econó- micos, sociales y políticos radicales. Pero el propio republicanismo estuvo suje- to durante todo el período a un fraccionamiento permanente en el seno de sus filas (federalistas, centralistas, radicales...) que acabó con la crisis del denomi- nado republicanismo histórico en los años finales del siglo XIX³¹.

No deben olvidarse, con todo, algunos progresos importantes que los li-iberales fueron realizando en materia de legislación política y social a finales de los 80 y primeros 90. Todos ellos se quedaron cortos a ojos de Becerro, quien no dejaría de plantear enmiendas a cada proyecto de ley. A través de esas intervenciones parlamentarias se dejan traslucir las preocupaciones

³¹ La línea seguida por Becerro fue la de los demócratas-progresistas que conformaron la minoría republicana gubernamental. Próximo a la tendencia «legalista» de Salmerón y Azcárate, militó con ellos en el Partido Centralista (1891), defendiendo todos ellos un modelo unitario de Estado que reconociera la autonomía administrativa de provincias y municipios (a diferencia de los federales de Pi y Margall). La nueva crisis iniciada en 1895 que provocó el retraimiento general republicano de 1896 también debió de afectar a la opción electoral tomada en 1898 por Becerro de Bengoa, independiente ya a la seguida por sus antiguos compañeros de partido. Sobre todos los aspectos relacionados con el republicanismo español del período contamos con una extraordinaria monografía recientemente publicada por el profesor Manuel Suárez Cortina: *El gorro frigio. Liberalismo, democracia y republicanismo en la Restauración*. Madrid, Biblioteca Nueva/Sociedad Menéndez Pelayo, 2001.

principales de Becerro de Bengoa. Destacan, en primer lugar, la defensa constante de los intereses vascos, sobre todo los de su provincia y los de la ciudad de Vitoria. En este capítulo el lugar central corresponde a una incesante demanda del pago de los créditos debidos (y reconocidos por el Estado) a Vitoria y Laguardia por sus diversas aportaciones durante la guerra carlista³². Le siguen en protagonismo otras reivindicaciones referentes siempre a aspectos vitales para la economía alavesa tales como la permanencia de la Capitanía General del Ejército del Norte en Vitoria y la conservación de la Audiencia Criminal (el Gobierno pretendía trasladar hasta Miranda de Ebro la primera y suprimir la segunda) o para Euskal-Herría en general, como el caso del ferrocarril Estella-Durango-Vitoria³³.

Con un celo similar defenderá los intereses de distintos grupos sociales, mostrando siempre una especial predilección por los sectores más desprotegidos de la sociedad, llegando en este punto a representar un auténtico carácter humanitario (muy imbuido de caridad cristiana). Finalmente, Becerro será velador indiscutible del fomento de la educación y la mejora de la enseñanza en todos los ramos de la sociedad. Habiendo escrito ya algunas líneas sobre la primera cuestión, preciso es pasar ya a tratar de las otras dos de acuerdo con el orden enumerado.

2.3. **Fiscalidad: supresión de consumos y mayor proporcionalidad tributaria**

Dentro de este amplio espectro hay que señalar que Becerro fue siempre un comprometido defensor de los grupos sociales más necesitados. A exponer sus demandas y proteger sus intereses destinó desde el primer momento una gran cantidad de energía. Cuando en 1868 funde *El Mentirón* hará una profesión de fe en la que de forma significativa reserva un espacio a una demanda esencial: pan más barato. La preocupación por el precio del pan, que pudiera parecer anecdótica, volverá a aparecer, sin embargo, de forma reiterada en sus escritos.

³² Se convertirá en el auténtico caballo de batalla de cada legislatura para todos los diputados vascos (incluso se disputarán a veces, liberales y carlistas, la iniciativa en esta cuestión por su trascendencia política). Pero en general actúan al unísono en este punto concreto. *Vid. DSC*, núm. 62, 26-07-1886, pp. 1574-79; núm. 105, 02-06-1887, p. 3144; núm. 161, 13-05-1890, pp. 5179-5188 y núm. 91, 27-07-1893, p. 3078-81.

³³ *Vid.* respectivamente *DSC*, núm. 63, 23-06-1893, 1893-96 y núm. 142, 11-06-1895, pp. 4456-57; núm. 67, 27-06-1893, p. 1988; núm. 133, 05-05-1894, pp. 3973-74.

«El pan está caro; de cada peseta nos escamotea el Gobierno 55 céntimos; no hay, pues, más remedio que trabajar. *In sudore vultus tui vesceris pane*»³⁴.

En la propia crónica semanal de *El Mentirón* se volverá sobre el precio del pan, sobre si está caro o barato, etc. como una preocupación permanente³⁵. La idea subyacente es la de que de ese precio dependía en la época la economía familiar de un amplio sector de la sociedad. Partiendo de esa idea, de la necesidad de que el pan como alimento básico sea barato (punto prioritario de su programa político), Becerro va a sumarse a la batalla en el campo de la teoría económica entre librecambistas y proteccionistas³⁶. Al margen de otros aspectos que le hacían más partidario de la libertad en el terreno económico (tránsito de la defensa de la libertad en general y de las políticas en concreto), el argumento del precio del pan y sus consecuencias sociales será definitivo en sus discursos. Pronunció varios de gran importancia en el Congreso y su autoridad en la materia fue reconocida al nombrarle presidente de la Subcomisión de Cereales (dentro de la Comisión de Agricultura) y Consejero de Agricultura (1890)³⁷. En todos ellos se opone al proteccionismo de los conservadores (que tuvo en Fernández Villaverde su principal portavoz parlamentario) por resultar inútil para paliar la crisis agrícola. La elevación de los aranceles que se pedía no lograría frenar la importación de cereales y proteger así a los productores españoles frente a la competencia extranjera. Más bien lo que la experiencia histórica había demostrado —según Becerro— es que en los años de malas cosechas (gran problema de la agricultura española) la carestía había obligado a importar trigo. Dado el elevado arancel, el precio final de ese trigo, y por tanto del pan, se había elevado considerablemente, repercutiendo de forma negativa en los consumidores. Los únicos beneficiados de esa coyuntura eran los acaparadores, quienes controlando el mercado nacional acumulaban el trigo para venderlo a precios altos, siendo de nuevo los sectores más pobres

³⁴ *Los Viciosos*. Madrid, Imprenta de M. Minuesa, 1878, p. XI. A la queja por el elevado precio del pan se añade aquí una protesta por la excesiva carga impositiva que pesa sobre un alimento de primera necesidad (punto clave en su crítica a los consumos y al sistema fiscal vigente, como se verá).

³⁵ *Vid. EM*, «Nuestro Credo» núm. 1, 07-06-1868, p. 1 y 20-09-1868, p. 61.

³⁶ Resulta curioso que bajo su dirección *El Diario Palentino* lanzó en 1883 una campaña contra los librecambistas. En concreto contra la Asociación para la Reforma de Aranceles de Aduanas, contra la idea de que hacer libre la contratación universal de los granos y las harinas resultaba favorable para los intereses del país. Para la redacción del periódico era necesaria una legislación protectora frente a granos y harinas extranjeras (*vid.* «Cuestión de cereales», núm. 243, 1-12-1883 y 246, 5-12-1883).

³⁷ Sirvan de ejemplo los pronunciados en las sesiones de 27-06-1888 (*DSC*, núm. 150, pp. 4728) y 14-05-1889 (*DSC*, núm. 45, pp. 1163-64).

los que sufrían las consecuencias. Para Becerro de Bengoa el libre comercio favorecido por los aranceles bajos tenía la ventaja de facilitar la entrada de trigo barato en épocas de carestía, evitando el incremento en el precio del pan, que podía seguir siendo consumido por todos. El arancel Figuerola de 1869, aún sin dejar de ser proteccionista en el fondo (como todos los demás), había logrado —en su opinión— algo tan trascendente como «emancipar el hambre». Los jornaleros agrícolas, los obreros urbanos... no podían vivir bajo la amenaza permanente del hambre. Frente a esto, los intereses concretos de los terratenientes castellanos o de los industriales poco le importaban a Becerro, que veía en el proteccionismo una interesada alianza conservadora en beneficio de los sectores económicamente poderosos de la sociedad.

Similar pensamiento guiaría otra de sus permanentes denuncias en el terreno económico, marcada de nuevo por su trascendencia social: las contribuciones. El ahogo que para las clases trabajadoras suponían los tributos estatales fue a la vez su mayor argumento contra una organización centralista del Estado. Cuando se recaudaba a nivel local en cada ayuntamiento (Becerro es un acérrimo defensor del municipalismo) la situación era más favorable³⁸.

La experiencia de Vitoria constituía una referencia en ese sentido, pues la exención contributiva de las provincias Vascongadas había acabado en



CASTILLA POR DENTRO.—Vamos, baje V. á pagar el cuarto trimestre de contribución.
—Hijo, no puedo, por que estoy en camisa que es lo único que me ha quedado por pagar los otros.

³⁸ La ilustración procede de *Aquello*, 4-10-1871. Reproducida en M.^a Camino Urdiain, *op. cit.*, p. 116.

1876 y a esa medida precisamente remonta Becerro la ruina de la sociedad alavesa. No sorprende, por tanto, que en la particular norma constitucional que Becerro propusiera satíricamente en 1869 apareciera este texto:

«Art. X.—Quedan suprimidas todas las contribuciones directas, indirectas, fuertes y flojas, colocándose cepillos a semejanza de los de las Ánimas en todas las calles de los pueblos para que con sus productos se atienda a las necesidades del Estado.

Art. XI.—Todo el que robe un cepillo, será nombrado recaudador de contribuciones»³⁹.

Además de esa descentralización del pago, propuso en varias ocasiones algo mucho más importante aún: una especie de progresividad fiscal o de proporcionalidad contributiva (única vía para obtener cierta equidad fiscal en una sociedad con tan desigual reparto de la riqueza). *El Mentirón* fue portavoz, por boca propia y ajena, de la necesidad de que la contribución respondiera a un principio de proporcionalidad. Entre las máximas que conformaban la «Candidatura que presenta EL MENTIRÓN, capaz de hacer que Vitoria se ponga las botas antes de muy poco tiempo» figura una tan significativa como la siguiente: *Pague cada uno según tenga*. Junto a ella podía leerse también esta otra: *Modificación completa de Consumos*⁴⁰.

La Hacienda del siglo XIX, merced a su impuesto esencial, consumos, hacía recaer sobre los consumidores el mayor peso de la fiscalidad, de forma que proporcionalmente los sectores más pobres debían soportar cargas más gravosas que los ricos. Era especialmente así porque las mayores cargas recaían sobre artículos de primera necesidad, cuyo consumo era común a pobres y ricos. Por esa razón Becerro de Bengoa matiza su reivindicación en este terreno, pidiendo «que se modifiquen los consumos *en beneficio de los pobres*»⁴¹. Un pensamiento que no le parecía novedoso en absoluto. Como el resto de elementos componentes de su sociedad ideal, no era más que parte de la foralidad vascongada:

«No han existido en el país sino las contribuciones de fuero, cargadas en relación a la propiedad o riqueza, para no oprimir a los pobres; y si ciertas y determinadas localidades en virtud de sus leyes anseáticas han

³⁹ *EM*, 04-04-69, p. 178. Es evidente la reivindicación del carácter voluntario del pago, así como la denuncia del robo que supone la recaudación estatal de las contribuciones. A ojos de algunos alaveses la contribución suponía un claro contrafuero (*vid.* la carta publicada en *EM* el día 18 de octubre de 1868).

⁴⁰ *EM*, 18-10-1868, p. 77.

⁴¹ *EM*, 10-01-1869, p. 125.

oprimido a los vecinos con contribuciones de consumos y otras indirectas, se han portado contra la ley del país que aunque sea por algunos mal observada es en sí misma sapientísima y buena»⁴².

Pero no se trata de una visión parcial de la realidad socioeconómica de la época vinculada al caso vascongado. Cuando se traslade a vivir a Castilla la situación que va a encontrar no será muy diferente en ese sentido. Su peculiar sensibilidad hacia las clases desfavorecidas le convirtieron un candidato ideal para colaborar en la magna encuesta sobre las condiciones de las clases obreras españolas que la Comisión de Reformas Sociales llevó a cabo a principios de los años 80. El solo hecho de que se le encomendara reunir la información oral y escrita correspondiente a la provincia de Palencia es la prueba más evidente de que los propios obreros urbanos y agrícolas podían ver a Becerro no como el representante de las clases ricas o burguesas, como un «enemigo» social, sino como alguien con quien estarían dispuestos a colaborar (en caso contrario se negaban a menudo a responder a las encuestas). En el informe final que como Vocal de la Comisión redactó en 1884 destaca reiteradamente las quejas de los obreros sobre las gravosas cargas tributarias, sean las contribuciones territoriales, sea el impuesto (directo) del timbre. Hasta tal punto que en sus conclusiones escribe: «Y los impuestos son por su número y su importancia el cáncer que mata la propiedad, el trabajo, la familia y la vida entera de nuestro pueblo». Por tanto, en este terreno sí que corresponde a los legisladores y hombres públicos tomar medidas que remedien ese yugo que asfixia a las clases agrícolas del país⁴³.

2.4. Papel del Estado y de los individuos en la agricultura y la industria: ciencia y asociacionismo

Becerro de Bengoa estaba convencido de que el bienestar de la sociedad, que debe perseguirse en cualquier caso, no podía venir de otro lado que de la riqueza nacional. Por eso, junto con las medidas relativas al consumo, debía ponerse la mayor atención posible en la producción. El problema de España radicaba sobre todo en el abandono de la riqueza existente. En la

⁴² EM, 11-10-1868, p. 76.

⁴³ Cfr. *Reformas Sociales. Tomo V. Información Oral y Escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5 de diciembre de 1883. Provincias de Coruña, Jaén, Navarra, Oviedo, Palencia y Vizcaya*. Madrid, Imprenta de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1893, pp. 489-505. Cito por la edición facsímil del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1985).

triste realidad la riqueza se reducía a la agricultura, que por la misma razón debía ser campo prioritario de atención. Dentro de este sector hubo un producto por el que sintió especial interés: el vino. Para Becerro, España contaba con las mejores vides del mundo, pero debía ponerse gran celo en su elaboración si no se quería perder este importante mercado en el que los vinos franceses, entre otros, suponían una dura competencia⁴⁴.

La industria resultaba inexistente y el comercio mínimo. Acorde con ello, su pensamiento se enmarca en las coordenadas de una sociedad preindustrial de base agraria. ¡Ojalá hubiera una industria! —exclama—, pero lo cierto es que no la hay. Lo primero, por tanto, es explotar aquellos recursos de los que gozamos porque hasta la fecha el balance comercial refleja que importamos grandes cantidades de una serie de productos en cuyas materias somos ricos. Las más de las veces no los explotamos; otras los explotamos mal; y para el resto carecemos de la industria que los elabore. Así que la materia va fuera para volver a ser importada (esa dinámica se halla muy próxima al esquema de la economía antigua incapaz de emprender la transformación de materias primas y dependiente de la industria exterior, de Inglaterra por ejemplo). Los remedios serían, por consiguiente, crear esa industria, explotar recursos que, como la minería, no se explotan; pero lo más importante: explotar bien los que se cultivan de forma deficiente. La clave reside en el aumento de la producción, que no debe alcanzarse solo por un incremento del cultivo, sino paralelamente de una mayor productividad. La reforma agrícola debe fundamentarse en el aprendizaje, dedicar más trabajo, más atención y más conocimiento. En consonancia con esto último, Becerro es partidario de la creación de escuelas de agricultura, de comercio..., en las que se forme un personal cualificado para el campo o para la industria. De tal forma que todo problema le conduce, tarde o temprano, hasta la dimensión instructiva: el verdadero pivote de toda la reforma social.⁴⁵

⁴⁴ Calidad e higiene son las claves que apunta para ello. Lograrlo depende de la colaboración entre cosecheros y elaboradores, junto con la enseñanza agrícola que debe difundir el Estado (*vid.* su prólogo a *Las enfermedades de la vid*. Madrid, Imprenta de Fortanet, 1892, pp. XVIII). De entre los vinos siempre ensalzó los de la rioja alavesa, que rara es la vez que no están presentes en su obra literaria. En «Caliparco y ellas» (publicado en *Almanaque de la Ilustración para el año de 1895*) comenta refiriéndose al vino de Rioja: «¡Oh mundo traidor y engañoso! ¿Qué sería de mi sin ti, *consolatrix afflictorum?*» (p. 33).

⁴⁵ Sobre las deficiencias de la producción y las soluciones que Becerro propone *vid.* DSC, 23-05-1890, núm. 168, pp. 5475-85. La modernización económica no podía deslindarse para Becerro del progreso científico. Difundir los «progresos de las ciencias» por España a semejanza de lo que se estaba haciendo en otros países desde distintas publicaciones fue el objetivo último de la revista por él dirigida, *La Naturaleza* (*vid.* t.I, 1890, p. 415).

La exposición agrícola de 1878 celebrada en Palencia mostraba el camino a seguir:

«Bélgica, desconocida como provincia productora en nuestra pasada historia, es una maravilla de riqueza; el Norte de América, humilde ayer, se ha impuesto al mundo entero con sus producciones, y estos milagros de nuestra edad solo se deben a *la propaganda de la ciencia*, a la fe en el progreso moderno, al cosmopolitismo de las ideas, de los adelantos y de los intereses. Al conceder un lugar honroso en nuestro certamen a los instrumentos con que científicamente se realizan los productos, a los aparatos que los preparan, a las máquinas con que se obtienen, y a las conquistas industriales y agrícolas de las naciones adelantadas, se nos envían al aceptar sus reformas, al trazar en el suelo de Castilla estos palenques para los pacíficos y gloriosos combates del trabajo, rompemos con el pasado, y tremolando la bandera de las mejoras, y de la actividad, que son las opuestas a la miseria y a la rutina, se oye en la conciencia de nuestro pueblo, que hace digno coro con la de los pueblos cultos: ¡Emancipación!»⁴⁶.

Como horizonte máximo incluso llega a plantear un posible reparto de la tierra, punto que sería en adelante parte central del programa reformista de los grupos situados más a la izquierda del espectro político. Y ello está en perfecta sintonía con el modelo de sociedad sobre el que se inscribe todo el pensamiento de Becerro. No es otro que el de una sociedad de pequeños propietarios en el que todos sus miembros tienen una capacidad mínima de maniobra, una cierta autonomía que les permite tomar iniciativas⁴⁷. Así se escapa de los lazos de dependencia respecto a los grandes terratenientes (y al propio Estado), al tiempo que de la impotencia que genera la dependencia económica de los pobres. Es el marco perfecto para

⁴⁶ *Memoria acerca de la Exposición Agrícola de la Provincia de Palencia de 1878 redactada por encargo de la Comisión Ejecutiva por D. Ricardo Becerro de Bengoa, Vice-Presidente y por D. Santiago de Palacio y Rugama, Ingeniero agrónomo, Secretario General de la misma.* Palencia, Imprenta y litografía de Alonso y Z. Menéndez. 1878, pp. 104-05. En su artículo «Los labradores y los pueblos» hace recaer todo el peso del atraso agrícola en la falta de instrucción de los agricultores y en la miseria económica que el centralismo con sus onerosas contribuciones ha llevado a los pueblos. Escuelas y descentralización conforman la clave de bóveda del pensamiento reformista de Becerro de Bengoa (*vid. Euskal-Erria*, 1893, t. 29, pp. 324 y 327-28).

⁴⁷ En su información para la encuesta emprendida por Joaquín Costa sobre *Oligarquía y caciquismo* en 1900 Becerro de Bengoa considera que entre los diversos caciquismos existentes se encuentra el «plutocrático o del dinero». Para combatirlo propone «la propiedad del trabajador» (cito por la edición de 1975, *Revista de Trabajo*, Vol. II, p. 471).

plantear el asociacionismo como ideal de organización social, con su correlato económico en la cooperación. En esa situación resulta factible que los propios agricultores creen sociedades cooperativas para la producción y que sean ellos mismos quienes mediante sociedades de socorros mutuos puedan prevenir períodos de enfermedad, dotarse de pensiones, etc. Ese tipo de relaciones, por otro lado, solamente pueden darse en sociedades donde existe el sentimiento de fraternidad. Para Becerro de Bengoa el hombre es un ser sociable y por tanto no hay que dejar nunca de fomentar ese espíritu fraternal, no sólo entre los hombres sino entre los pueblos también. De esa forma se podrá romper con los «círculos de hierro» que encierran a la sociedad en un individualismo egoísta⁴⁸.

El lugar del Estado en tal sociedad quedaría drásticamente disminuido. Becerro es enemigo declarado de un Estado absorbente y las teorías socialistas en que el Estado lo es todo, el comunismo de la propiedad, etc. le parecen tan aberrantes como el más despiadado liberalismo individualista⁴⁹. De hecho, las relaciones que establece entre individuo, Estado y sociedad participan de la filosofía krausista dominante entre sus compañeros republicanos. El krausismo de Giner de los Ríos o Azcárate concibe la sociedad compuesta de una serie de esferas (económica, científica, religiosa, jurídica...) destinadas a satisfacer los diversos fines del hombre. Cada esfera goza de autonomía en su propio ámbito (a la vez que se relaciona con las demás), así como de una Institución («Alianza») encargada de dirigir su actividad (Cámaras de Comercio, Universidad, Iglesia, Estado...). Dentro de ese entramado el Estado tiene una doble misión. De un lado, cumplir el fin que le es propio, es decir, el jurídico, que se cumpla el Derecho. De otro, tiene como misión prestar a las demás esferas de la vida y la sociedad los medios necesarios para que puedan cumplir sus fines respectivos (ya que el individuo no puede hacerlo él solo: necesita asociarse con otros individuos y gozar de ciertos medios). Y solo así puede entenderse esa ambigua (aparentemente contradictoria) concepción del Estado que tiene Becerro: deja todo en manos de los individuos asociados para una actividad determinada, pero pide

⁴⁸ En su libro *El hijodalgo* postula «la atracción del hombre por el hombre; el amor a la sociabilidad», hasta el punto de fomentar cualquier actividad que ayude a conservarlos (por ejemplo los cafés). *Vid.* pp. 81 y 91. También desde la redacción de *El Diario Palentino* se hizo causa por «el nobilísimo sentimiento de la fraternidad» (núm. 171, 06-07-1883).

⁴⁹ Al llegar a España los primeros ecos de la Internacional Becerro de Bengoa se mostró en contra, equiparándola a otro tipo de calamidades sociales como el cólera (*Vid.* el texto y la caricatura que publica en *Aquello*, núm. 8, 19-11-1871; reproducido en M.^a Camino Urdain, *op. cit.*, p. 123).

al mismo tiempo que el Estado aporte en cada ramo (Ministerio) «medios», a veces dinero, a veces información, a veces otras cosas, pero siempre dentro de esos límites⁵⁰.

El papel fundamental de un Estado así concebido, su justo lugar en la sociedad, debe estar, en el caso de la actividad económica, en fomentarla dotando de conocimiento a los agricultores y dándoles las indicaciones oportunas. Una función que, para colmo, no estaba cumpliendo porque su organización ministerial era insuficiente. La superación de la crisis agrícola y el aumento de la riqueza nacional solo será posible cuando exista un Ministerio de Agricultura. El actual ministerio de Fomento — piensa Becerro — se ocupa de tantas cosas (y tan distintas) que apenas puede ser útil. Un Ministerio nuevo podría fomentar los bancos de crédito agrícola (que brinden protección al agricultor frente a los prestamistas usureros), realizar estudios estadísticos, informar a los agricultores..., en definitiva ayudarles a llevar por sí mismos la obra reformadora. Si con una buena producción quedan asegurados la riqueza nacional y el orden social, con un Ministerio específico se podrá alcanzar una mayor producción (y productividad)⁵¹.

2.5. Libertades y derechos. Régimen representativo y corrupción administrativa

Ahora bien, dentro de una sociedad así organizada económicamente, debe haber también un tipo de constitución política determinado. Los pilares centrales de esa organización social deben ser la libertad y la igualdad. Entre las primeras Becerro es especialmente celoso en el reconocimiento de la libertad de expresión y de asociación. Sus protestas se dejarán oír en el Congreso cuando el Gobernador civil de Palencia ordene el registro de la casa de un compañero republicano o cuando por la misma vía se disuelva una reunión de republicanos en Bilbao. La misma ciudad fue escenario del secuestro militar que sufrió en 1887 el diario *El Norte*, hechos igualmente denunciados por atentar contra la libertad de prensa. Para Becerro de Bengoa no se pueden vulnerar esas libertades y pide al Ministro que

⁵⁰ Un desarrollo de la idea de Estado del krausismo, en un tenso equilibrio entre abstencionismo e intervencionismo (entendido en el contexto de esa segunda función «asistencial» que se concede al Estado), puede verse en G. Capellán de Miguel, «La Filosofía política y social de H. Ahrens», en *Edades. Revista de Historia*, núm. 4, 1998, pp. 75-93.

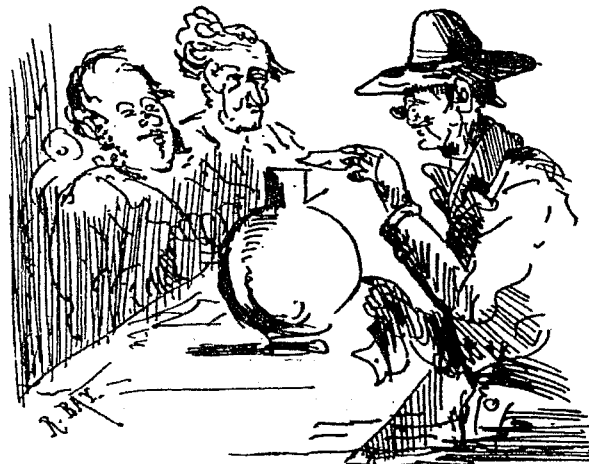
⁵¹ Todas esas cuestiones las plantea en el Congreso el 28 de mayo de 1890 (*DSC*, núm. 168, pp. 5471-74).

tome medidas contra tales abusos de autoridad con el fin de que no se repitan⁵². Respecto de la igualdad de derechos es representativa su intervención al discutirse el proyecto de sufragio universal. En él se impedía a los eclesiásticos ser elegidos como diputados considerando que ya lo estaban suficientemente en la otra cámara (Senado). Razonamiento que no convence a Becerro y da lugar a una argumentación de enorme interés. La cuestión esencial es la de la igualdad de derechos entre todos los ciudadanos ya sostenida en otras ocasiones⁵³. Si se desea establecer un verdadero sufragio universal no se puede excluir del derecho a ser elegido a ninguna fracción social, porque un derecho no se puede suprimir nunca a menos que se atente contra el principio democrático de igualdad. Por otro lado, la supuesta representación eclesiástica del Senado se verifica a través de los estratos más elevados de su jerarquía (Obispos, Arzobispos, etc.), que no son ni siquiera los más representativos socialmente. El papel de la Iglesia en la sociedad reside sobre todo en el bajo clero, en los párrocos de pueblo y curas de las zonas rurales que son quienes están al tanto de los auténticos problemas sociales y quienes, en consecuencia, pueden ser portavoces de las demandas populares⁵⁴. Al margen de este capítulo particular, el sufragio para Becerro depende en última instancia de un factor clave, la ilustración de los ciudadanos. Como otras muchas cuestiones, ésta conduce a la necesidad de instrucción, a elevar el nivel cultural de la población como único modo real de autonomía política. Para que pueda existir la soberanía popular, el pueblo tiene el deber de tomar parte en la vida pública. Becerro se muestra extremadamente crítico con las clases dirigentes porque

⁵² Los casos en *DSC*, 21-07-86, núm. 59, pp. 1342-43; 12-12-1887, núm. 9, pp. 176-77; y 07-03-1887, núm. 39, p. 986. La libertad de prensa había estado especialmente amenazada en los primeros años de la Restauración, como denuncia en *Los viciosos* (p. V). Para Becerro la función de la prensa es fundamental para la sociedad y su misión no puede ser «callar» como a veces se pretende, sino «hablar y cantar claro» lo que sucede a su alrededor. Por eso recibe con júbilo la Ley de Imprenta de 1883 (*vid. El Diario Palentino*, núm. 142, 02-08-1883 y núm. 166, 31-08-1883). La libertad de Asociación debe corresponder siempre «a todos los españoles» y por eso cree que ningún Gobierno puede dictar leyes especiales (como era el caso en los primeros años de la Restauración) al respecto (*vid. Reformas sociales, op. cit.*, p. 505).

⁵³ Por ejemplo, en 1868 había sostenido la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley común y, consecuentemente, la normalidad con que los diputados (como todos los demás) debían acudir a los tribunales regulares cuando actuaran contra la ley.

⁵⁴ Llega incluso a defender la implicación que históricamente ha tenido una parte del clero en la lucha del pueblo español por las libertades, argumento que fue rebatido en el Congreso por algunos liberales. El propio Becerro era consciente, además, de la sorpresa que su defensa del clero (desde los bancos republicanos) en relación al sufragio podía causar entre los diputados. Su discurso en *DSC*, 25-01-90, núm. 73, pp. 2188-2199.



-No eche V. la carta de recomendacion en vez de la candidatura.
¿Que mas dá? en ambas está el mismo nombre!

tienen sometido políticamente a un pueblo que se ve obligado a obedecer «sin más razón que no tener razón»⁵⁵.

En consecuencia, cuando Joaquín Costa realice su célebre encuesta en el Ateneo de Madrid sobre *Oligarquía y caciquismo*, la respuesta de Becerro de Bengoa será muy clara: el remedio contra el caciquismo político no puede ser otro que «la educación e instrucción de las clases iletradas»⁵⁶.

Pero no todo el problema se reduce a la posibilidad y capacidad de la sociedad para elegir sus representantes, sino que es precisó también que existan unos mecanismos adecuados para que los representantes realicen una función efectiva. Algo que nunca se logrará sin una reforma del reglamento de los órganos del poder legislativo, incluida la de la Constitución si es preciso. Este último punto le separa claramente de las posturas ministeriales, incardinándose la reformabilidad de la Constitución en el horizonte mental de los republicanos. Con estos compartía la defensa del régimen representativo parlamentario, cuyo origen remonta a la Revolución francesa. Considera que ese legado, traído a España de mano de los liberales gaditanos, debe conservarse como parte de las libertades modernas.

⁵⁵ *El Hijoalgo...*, *op. cit.*, pp. 123-24. *Vid.* en el mismo sentido *EM*, 18-10-1868, p. 80. La ilustración procede de *EM*, 24-01-1869, p. 135.

⁵⁶ *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de Gobierno en España. Urgencia y modo de cambiarla*. Vol. II, *Informes o testimonios*. Madrid, Ediciones de la Revista de Trabajo, 1975, p. 471. Véase lo que al respecto dice en *La Enseñanza en el siglo XX*, p. 223.

La necesidad de reformar la normativa parlamentaria no era tampoco estrictamente política, sino con evidentes implicaciones socioeconómicas en la manera que Becerro la plantea. Desde un punto de vista político se trataba de que existiera un poder legislativo real, que el parlamento no fuera una ficción (como en parte lo fue durante la época liberal)⁵⁷. Por una parte las minorías parlamentarias debían tener a su disposición mecanismos legales de controlar la acción gubernamental. Acusados los republicanos de recurrir sistemáticamente a las enmiendas para frenar o retardar las medidas del ejecutivo, se trató de cercenar esa posibilidad modificando el reglamento. Así —se lamentaba Becerro— ni siquiera esa mínima oportunidad de oponerse a las medidas de la mayoría (y negociar quizá, en aras de la rápida tramitación, algunos puntos de su contenido) quedaría abierta en adelante. Por otra parte, el momento más importante de cada legislatura venía dado por la presentación de los presupuestos. Becerro denuncia la forma apresurada en que se hacen pasar los presupuestos sin conceder el tiempo necesario para su discusión. La intención del Gobierno al actuar así no era otra que la de impedir cualquier control de un aspecto tan crucial para la sociedad. Becerro será un permanente supervisor de las partidas consignadas a cada Ministerio y su gasto por considerarlo fundamental. Totalmente contrario a los presupuestos correspondientes a cada legislatura, presentara numerosas enmiendas parciales para intentar prestar los recursos necesarios a aspectos que consideraba imprescindibles, así la desecación de pantanos, la construcción de escuelas de náutica, agricultura, etc., el pago de la deuda a las provincias Vascongadas por la guerra civil, el pago de los maestros...

La actitud dominante de los distintos Gobiernos fue la oposición sistemática a cualquier propuesta de ese tipo, amparados en la necesidad extrema de hacer economías. La moda de las economías —tal y como Becerro la denominaba— le exasperaba y desde luego no le convencía como argumento para rechazar propuestas de enorme interés, cuando no de urgente necesidad. Le sorprendía que se alegaran las estrecheces de la Hacienda para oponerse a la creación de un Ministerio independiente de Agricultura y otro de Instrucción Pública cuando se incrementaba desmesuradamente el gasto en Presidencia, cuando se duplicaban los Consejos en contra de la racionalidad

⁵⁷ El modelo bicameral tampoco le satisfacía, pensando que el Senado era prescindible. Tradicionalmente la Cámara Alta había tenido, por su propia naturaleza de representación de los intereses de la nobleza, la Iglesia, etc., un carácter marcadamente conservador. El caso inglés es el más representativo y los liberales más progresistas trataron de reformar el sistema limitando cuando menos la capacidad del Senado para obstaculizar todas aquellas medidas contrarias a sus intereses socioeconómicos.

administrativa. Porque también la administración debe ser depurada si se quiere democratizar el sistema político. La corrupción administrativa como parte del entramado caciquil, como medio de favorecer a los amigos políticos al margen de su capacidad para ocupar los empleos públicos era una de las taras más evidentes del Estado liberal. La solución no era tan complicada: todos los funcionarios públicos deben ganar su puesto por medio de una oposición donde demuestren su valía (no por nombramiento directo)⁵⁸. Pero sobre todo se oponía a los presupuestos porque no atendían una prioridad esencial: la creación de servicios. Ese debe ser para Becerro el objetivo principal del Gobierno, mientras que en los presupuestos estaba completamente ausente esa preocupación.

2.6. Política colonial y humanismo

Por último, queda un gran tema al que prestó su interés Becerro en la acción política, en el cual se mezclan cuestiones económicas, sociales y políticas para desembocar en el humanismo. Me refiero a la cuestión colonial. De lo poco que escribió explícitamente a este respecto puede colegirse su conciencia de que el esfuerzo realizado por España para mantener un Imperio colonial americano quedaba fuera de su alcance a finales del siglo XIX. La causa de esa impotencia trascendía la esfera económica para hundir sus raíces, una vez más, en el terreno cultural:

«Somos pobres, en efecto; y no solamente somos pobres en el Tesoro, sino que somos pobres en la inteligencia. Por ser pobres en la inteligencia no hemos podido hacer la colonización; por ser pobres en la inteligencia no sabemos hacer lo que otras Naciones, tan pobres como nosotros, como Portugal y Holanda han sabido realizar. No son estas Naciones más ricas que nosotros en ningún sentido y, sin embargo, sostienen mucho mejor que nosotros la colonización en sus posesiones»⁵⁹.

Partidario no obstante del colonialismo en una época donde el poder de las naciones se mostraba en su creciente expansión territorial, Becerro aspiraba a que su país estuviera entre los primeros de Europa, lo cual parecía estar ligado al colonialismo. Ahora bien, conociendo los recursos de España, no se engañaba respecto a esta posibilidad. Más que un colonialismo

⁵⁸ Vid. *El Diario Palentino*, núm. 185, 24-09-1883.

⁵⁹ *DSC*, 10-05-1893, núm. 30, p. 738.

expansivo como el que Alemania, Francia o Inglaterra estaban fomentado, Becerro tenía en mente un colonialismo defensivo centrado en África. Es en ese territorio donde la presión extranjera estaba siendo mayor y donde la proximidad geográfica hacía más adecuado situar el horizonte colonial español, no ya para avanzar por África, sino más bien para que el avance alemán o francés no acabe con nuestras posesiones⁶⁰. Por eso considera errónea la política colonial española orientada hacia el Continente Americano y el lejano Océano Pacífico. Ahora bien, ya que el Gobierno se empeñaba en sostener sus posesiones ultramarinas, la condición esencial residía en que lo hiciera con dignidad. Por encima de su carácter colonial aquellas posesiones formaban parte de España, y debían ser tratadas como el resto de las provincias españolas mientras permanecieran como tales. Lo que no se podía consentir es el abandono en que se hallaban. Por eso se erigirá en defensor de las colonias y de su administración en el Congreso, pidiendo un régimen político de libertades cuando menos igual al español. Además, no se trataba exclusivamente de los que allí estaban sino de sus dependientes en España. Los españoles que se encontraban desplazados en las colonias de ultramar realizaban una noble y patriótica actividad que debía ser bien recompensada. Sin embargo, el Gobierno parecía olvidarlo y todo el pago que se les daba era atrasos, sueldos miserables, etc. La vertiente social de este problema radicaba en las familias de esos servidores de la patria. A los sufrimientos económicos por la mala retribución percibida había que añadir en muchas ocasiones los estrictamente sentimentales fruto de las pérdidas humanas. El caso de Cuba hacía especial mella en un Becerro de Bengoa que había perdido a un hermano en esa isla a consecuencia de la peste amarilla. Incluso esto no era más que otro eslabón de la política colonial del Gobierno, que embarcaba a los reclutas en pleno invierno, que no les dispensaba las condiciones higiénicas mínimas y que, para mayor desgracia, consentía el rebaje forzoso de los reclutas para ser explotados en las minas poco menos que como esclavos⁶¹.

⁶⁰ Sobre este particular véase lo que escribe en *La Rábida* (Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid en diciembre de 1891 y editada en 1892 por Sucesores de Rivadeneira), pp. 30 y 31.

⁶¹ La relevancia de este punto puede comprobarse en sus reiteradas intervenciones parlamentarias: *vid.* DSC, 10-05-1893, núm. 30, p. 735-38 (denunciando el olvido de África), 19-07-86, núm. 57, p. 1225 (pidiendo una ley electoral similar a la española para Puerto Rico), 17-11-94, núm. 6, pp. 100-01 (sobre las pérdidas económicas de los empleados en Filipinas por cuestión del cambio) y 07-02-89, núm. 45, pp. 1163-4 (para la cuestión del ejército en Cuba). Por ello ocupó diversas Comisiones para asuntos coloniales (v. gr., en la legislatura de 1898, para el Régimen autonómico de Cuba y Puerto Rico o para la Inspección de la deuda cubana),

Absolutamente contrario a este tipo de trato inhumano, Becerro de Bengoa dio muestras de su acendrado espíritu humanitario en muchas ocasiones, llegando a pedir el indulto de los penados que habían prestado un gran servicio social con su ayuda durante la epidemia de cólera. Su pensamiento en este terreno se hizo sentir tras su llegada a *El Diario Palentino*, desde cuya plataforma se difundió un ideario muy crítico con el trato que se dispensaba a «esos pobres que pagan su pena entre las fatídicas paredes de una Penitenciaría». En un artículo titulado «Por Humanidad» se recordaba la obligación de socorrer al desvalido: «La sociedad no puede, no debe abandonarle». Por esa razón las condiciones en la cárcel deben ser lo más dignas posibles⁶². Desde luego se opuso frontalmente a la pena capital. La redacción del periódico dio noticia de la ejecución pública de los hermanos Jorge y Gregorio San Millán en los siguientes términos:

«Inmensa muchedumbre ha asistido a presenciar tan doloroso cuan repugnante espectáculo, en contraposición sin duda de la misma Naturaleza. El Sol; el astro rutilante del día cuyos dorados rayos nos hacen olvidar el insomnio de la noche, avergonzado quizás, no ha querido ser testigo de ese acto, que conocemos con el nombre de justicia humana. ¡Cuan sabia es la Naturaleza, y cuan ignorante el hombre! Por muy terrible que haya sido el crimen, dado el tiempo transcurrido, no es posible ver el crimen ya, sino el hombre. ¿Cómo pues no excitarse nuestros corazones al sentimiento de la piedad y de la indulgencia?»⁶³.

3. INSTRUCCIÓN Y REFORMA SOCIAL

3.1. Primeras campañas por la instrucción popular

Esa sensibilidad hacia los penados no queda demasiado lejana del convencimiento de Becerro tanto de su posible enmienda como de la coyuntural caída en el vicio y el crimen. Ambos males de la sociedad podrían evitarse en buena medida con el que podemos denominar «antídoto mágico»: la instrucción, que representa la panacea en el pensamiento de Becerro de Bengoa. Conviene recurrir a su temprano planteamiento de la cuestión

⁶² Núm. 202, 13-10-1883.

⁶³ «Un día de luto», núm. 227, 13-11-1883. Se añaden dos ideas: la educación como única base de la moral (de los deberes del hombre para que no falte a ellos y reciba castigo alguno) y la violación del precepto divino de no matar que la pena capital supone.

educativa, ya que así podrá comprobarse cómo su enunciado posterior tras los acontecimientos de 1898 no responde simplemente a una impregnación del espíritu regeneracionista dominante en ciertos ambientes culturales. Mucho antes Becerro había transmitido el mismo mensaje en idénticos términos a los que lo hará a finales de siglo⁶⁴. Y no es extraño pues otros autores de la época cercanos a la filosofía krausista (o simplemente a la tradición ilustrada) habían mostrado similar convicción de que la educación constituía el elemento clave para regenerar a la sociedad, para solucionar prácticamente todos los problemas de la vida (económicos, políticos y sociales) cuya raíz se encontraba en la ignorancia, en la insuficiente ilustración de la sociedad. Obviamente la versión que de todo esto pertenece a Becerro de Bengoa contiene, dentro de una misma idea general, una concreción personal.

Como ejemplo podemos tomar la exposición que Becerro hace en *El Mentirón* durante 1868. En su credo inaugural ya recoge como lema la instrucción no sólo para los pequeños, sino para los mayores por igual. En el número de 27 de setiembre desarrolla más ese programa que permanecerá invariable en el futuro. Insiste en la instrucción de los mayores porque el gran defecto del sistema educativo estriba en que los niños abandonan la escuela a la edad de 10 años. Después pueden darse dos opciones: la mayoría pasan directamente al taller o al comercio y el resto es enviado al Instituto. Ninguna de las alternativas resulta adecuada. Los unos permanecerán ignorantes el resto de su vida, quedarán sólo con lo poco aprendido en la escuela. Pero a esa edad temprana nada prácticamente puede enseñarse a los niños. El resto pasarán un sencillo examen y buscarán un aprendizaje destinado a ingresar en la Universidad, a hacer rápidamente una carrera sin poder tampoco expandir sus conocimientos en la dirección adecuada. La propuesta de Becerro en esa situación es la extender la enseñanza primaria más años e intentar que todos asistan a ella⁶⁵.

⁶⁴ Una preocupación compartida por el núcleo intelectual reunido en torno a la revista *El Ateneo* en los años del Sexenio. *Vid.*, por ejemplo, el artículo de X. Losada «La educación» en el cual se hacen derivar todos los males de la sociedad de las deficiencias en la educación (I, 1870, pp. 123-24).

⁶⁵ Por su propia experiencia personal Becerro estaba convencido del escaso aprovechamiento que los niños podían hacer de las enseñanzas impartidas en el Instituto por ingresar demasiado temprano. Su corta edad no es la más adecuada para empezar la enseñanza secundaria porque se necesita una mayor instrucción previa (se repite la idea en «La segunda enseñanza», *El Diario Palentino*, núm. 237, 24-11-1883). La urgencia por acabar los estudios —que lleva incluso a elegir las carreras más cortas— también se censura allí, núm. 186, 25-09-1883.

En ese punto el realismo práctico que recorre todo el pensamiento de Becerro de Bengoa le hace trascender ese deseo, su programa ideal en aras de buscar soluciones posibles (realistas) al problema. Ese sesgo será peculiar de Becerro y dotará a su pensamiento pedagógico de un valor extraordinario. Y ¿cuáles podían ser esas soluciones? Becerro no desconoce las causas de que exista esa ausencia de instrucción en la juventud. Casi todas las familias necesitan del trabajo de sus hijos lo antes posible para sacar adelante la economía doméstica. Así pues, los jóvenes entran como aprendices y maestros y consumen su tiempo en largas jornadas de trabajo (está claro que el modelo de partida es el de la ciudad de Vitoria y su estructura socioeconómica, pero en otras ocasiones incluye el modelo agrario dominante en pueblos pequeños). Eso era así y difícilmente se podía convencer a los padres de algo diferente, dado el carácter de subsistencia, de necesidad que revestía el trabajo de los hijos. Becerro no pretende impedirlo. Lo que propone es la creación de escuelas nocturnas, de manera que los jóvenes puedan destinar un par de horas diarias a su instrucción hasta los 18 ó 20 años. Entonces dejarán de ser máquinas para convertirse en dignos profesionales. La responsabilidad, pues, deber ser compartida por padres (convencidos de esa necesidad) y por el Ayuntamiento, creando escuelas de ese tipo. En el caso de Vitoria fue posible desde el 1 de septiembre de 1868 con lo que Becerro veía su ciudad como el modelo a seguir en ese campo. Las otras dos instituciones cuya existencia debe fomentarse con idéntico fin son las Escuelas de Artes y Oficios (él mismo impulsó su creación en Palencia en 1876) y los Círculos de Obreros en favor de los cuales se llevó a cabo una intensa campaña desde *El Diario Palentino* en 1883⁶⁶.

Esa permanente batalla en pro de la instrucción popular se sustentaba en la firme creencia de un axioma elemental a ese pensamiento: instrucción significa progreso, lo uno conduce directamente a lo otro. Y la idea de progreso en el pensamiento de Becerro de Bengoa no es aleatoria, sino algo que se impone necesariamente (más tarde o más temprano) a la sociedad. Frases como la «irresistible potencia del adelanto», la «inevitable necesidad» de la vida moderna, son formas diversas de expresar una convicción: «La humanidad avanza sin detenerse». Y si su marcha discurre especialmente lenta en el caso español la causa no es otra que «el lamentable abandono en que siempre, *absolutamente siempre*, se ha tenido la educación del pueblo»⁶⁷.

⁶⁶ «Los Círculos Populares de Obreros», núm. 148, 9-08-1883. Lo cierto es que la redacción del diario palentino de la mano de Becerro de Bengoa emprendió una serie de campañas continuadas cuyo objeto no fue otro que el fomento de la instrucción popular.

⁶⁷ Dos textos paradigmáticos son *Memoria de la Exposición Agrícola* y el artículo titulado «Instrucción al pueblo», en *El Diario Palentino*, núm. 140, 01-08-1883.

En su vertiente instructiva el progreso sentará las bases para mejorar la producción y a partir de ahí la economía nacional (en un proceso de re-orientación en que la riqueza generada permitirá el bienestar social, según se ha visto). Pero como además se trata de educar, el propio hombre será un hombre mejor, alejado de los vicios (dimensión moral) y capaz de autonomía (dimensión política). Becerro de Bengoa no pretende formar un pueblo de sabios. De hecho, detesta la sabiduría académica y la falsa sabiduría de las elites. En cambio, deposita una gran confianza en el pueblo y se conforma con extender una cultura elemental y útil a todos sus miembros⁶⁸.

Conocido el problema y arbitradas las soluciones, ¿a quién corresponde tomar la iniciativa para llevar a cabo tan productiva reforma? Sin duda los padres y municipios tienen un papel destacado, según lo expuesto más arriba. Pero también al Estado cabe una responsabilidad. Becerro no es en este punto contrario a la iniciativa privada, pero la empresa es demasiado importante y sus dimensiones demasiado grandes como para ser abordada de esa forma. Solo el Estado puede proveer la materia prima *sine qua non* de la reforma educativa: recursos económicos. La educación precisa una infraestructura básica de escuelas, profesores bien remunerados que corresponde al Estado atender. Pero solo existe en su opinión una forma de asumir esas funciones, la creación de un Ministerio de Instrucción Pública. Es decir, la atención específica y con ello el fomento efectivo de la instrucción. ¿Qué importancia podía conceder un Gobierno a la enseñanza cuando ni siquiera se dota de un órgano específico para atenderla?

En el año 1891 Becerro de Bengoa presentó junto con Moret un proyecto para la división del Ministerio de Fomento. Al debatirse los presupuestos en la legislatura de 1895 volvió a insistir en este punto. No se trataba de una simple petición: su largo discurso incluye un minucioso plan para llevar a la práctica esa demanda. El argumento de partida es la incapacidad moral y física del Ministro para atender de forma competente a tantas materias como competen al Ministerio de Fomento. A continuación se detallan los puntos concretos de la reforma. En ella reitera sus ideas sobre la necesaria escolarización de todos los niños, las dificultades económicas de las familias pobres para cumplir con ese objetivo, los bienes que para la sociedad deparará la instrucción pública, la escasa atención (probada en la evolución de los presupuestos) que se le presta en España, etc.

⁶⁸ Así lo expone en *Los viciosos* al ocuparse de «La sabiduría» (especialmente p. 318).

Además, en esta ocasión añade toda una serie de cuestiones relacionadas con la Inspección de la enseñanza, la situación de los maestros (necesidades de pago regular y digno, carácter inamovible del cargo, derechos pasivos...), su formación (propone toda una reforma de las Normales)... y otros aspectos más estrictamente pedagógicos destinados a implantar la enseñanza moderna: la importancia de educar (no solo instruir), la coeducación, la preferencia por la enseñanza natural (uso de objetos, sistema Froebel...), el carácter nocivo del aprendizaje memorístico...⁶⁹ Es decir, todas las propuestas de la «nueva educación» defendida por los reformadores pedagógicos de la época (con algunas peculiaridades, eso sí). Pero donde mejor podemos conocer íntegramente ese programa de reforma social a través de la instrucción pública es en *La enseñanza en el siglo XX*, compendio sistemático más detallado y completo de todas las ideas que de forma esporádica e informal había ido exponiendo aquí y allá en los años precedentes.

3.2. La enseñanza en el siglo XX

a) *La cuestión educativa en la España contemporánea*

Desde que los liberales españoles se habían propuesto ya a comienzos del siglo XIX la tarea ineludible de crear un sistema de instrucción pública que pusiera fin a la penuria cultural de un país donde las cifras de analfabetismo eran alarmantes (en torno a un 90% de la población), la situación de la enseñanza en España había ido aglutinando una serie de diversos elementos en contra. Algunos grupos sociales comenzaron hacia finales del mismo siglo a protestar de forma cada vez más enérgica por las deficiencias del sistema, proponiendo diferentes medios para su reforma. Probablemente fueron los denominados krausistas quienes actuaron de forma más decisiva sobre la enseñanza con el fin de paliar esa pobre situación. Convencidos de

⁶⁹ Todo ello puede verse más desarrollado en *DSC*, 11-05-1895, núm. 119, pp. 3562-92. También en este aspecto de la reforma rechaza la excesiva implicación del Estado. La mejor forma de atender las necesidades de la instrucción pública pasa por la descentralización administrativa que permita a los pueblos pagar a los maestros y disponer de recursos para la enseñanza. Como sabemos, para Becerro el centralismo es la causa directa de la penuria económica de los pueblos y provincias, de la misma manera que la descentralización paliaría automáticamente esa situación. Una vez más la balanza de la intervención estatal oscila de aquí para allá entre posturas aparentemente abstencionistas, pero sin renunciar a algunas aportaciones claves por parte del Estado en el terreno de la instrucción pública.

la necesidad inmediata de una reforma del hombre a través de la educación, como primer paso para la reforma de la sociedad en su conjunto, los krausistas españoles intentaron durante el Sexenio democrático dinamizar la escena cultural desde diversos frentes. Quizá lo más destacado fue la creación de una serie de instituciones educativas destinadas a desarrollar en nuestro país las modernas prácticas pedagógicas que se estaban difundiendo por la Europa culta del momento. Muestras de ello fueron la libertad de la ciencia proclamada en la Universidad Central de Madrid, las diversas asociaciones destinadas a mejorar la educación de la mujer, el impulso dado a las Escuelas Normales de Maestros para mejorar la calidad del profesorado o la implantación de una escuela experimental de párvulos según el modelo alemán creado por Froebel⁷⁰.

Todos esos intentos, incluido uno de realizar un Congreso pedagógico nacional que permitiera plantear éstas y otras muchas cuestiones relacionadas con la enseñanza entre todos los maestros y pedagogos del país, tocaron a su fin tan pronto como la Restauración puso la política educativa en manos de los moderados, cuyas ideas políticas estaban más cerca del modelo educativo tradicional de corte clerical que de la nueva pedagogía. Para no cejar en su labor reformadora los krausistas crearon en Madrid un centro privado, la Institución Libre de Enseñanza (1876)⁷¹. Su fin fue seguir modernizando la educación incorporando las prácticas más avanzadas que en este campo se desplegaban por Europa. Una Europa que será su horizonte y la Institución Libre de Enseñanza será comparable a los diversos colegios privados que en Francia, Alemania o Gran Bretaña surgen en los años finales del siglo con el fin de instaurar lo que se denominará «nueva educación».

Esta experiencia aislada irá reproduciéndose con diversas variantes en otras regiones del país. Algunas de sus novedades fueron implantadas también por el Gobierno cuando los liberales ocuparon el poder, incorporando en la enseñanza oficial algunas de esas ideas o creando instituciones modelo a modo de laboratorios experimentales de la pedagogía más avanzada (Museo Pedagógico, Instituto Escuela o Residencia de Estudiantes). Un gran intento de expansión de tales ideas tuvo lugar precisamente en el

⁷⁰ Sobre todos estos aspectos *vid.* Gonzalo Capellán de Miguel, *De Orovio a Cossío: vieja y nueva educación. La Rioja (1833-1933)*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 1999.

⁷¹ El relato más completo sobre la ILE puede encontrarse en Jiménez Landi, Antonio, *La Institución Libre de Enseñanza y su Ambiente*. Madrid, Ed. Complutense, 1996 (IV tomos).

primer gobierno liberal de la Restauración. En 1882 se impulsó la celebración de un Congreso Pedagógico Nacional, el primero celebrado en nuestro suelo y al que acudieron maestros de todos los lugares. Ése fue quizá el mejor y más vivo ejemplo de la dualidad que en este terreno existía en el país. Por un lado, los denominados «pedagogos de gabinete», en clara alusión a los institucionistas (representados por hombres como Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío, Azcárate, Rafael María de Labra o Joaquín Costa), tuvieron la ocasión de exponer sus grandes y modernos proyectos de reforma educativa. De otro, los maestros de pueblos y provincias recibieron entre la admiración y el rechazo unas ideas que les parecían (al margen de su bondad) poco menos que utopías de soñadores desconectados con la realidad del país. Ellos presentaron la cara más cruda del sistema educativo: maestros mal pagados (cuando se les pagaba), escuelas insuficientes en número y pésimas en material y arquitectura (sin ventilación, sin espacio suficiente), escuelas pobladas de niños, padres que se resisten a enviar a sus hijos a las escuelas porque su ayuda laboral resulta a veces imprescindible para la subsistencia familiar, etc⁷². Es decir, dos mundos radicalmente distantes en los que la escuela neutra, sin exámenes, ni libros de texto, ni castigos, con excursiones al campo, juegos físicos, visita a museos, coeducación o un trato familiar entre profesores y alumnos, que en la arcadia institucionista de Madrid parecía la solución a todos los males de la patria, se convertía en pueblos y ciudades en la escuela masificada donde imperaba la vara, donde se memorizaban textos y donde faltaban los medios esenciales para cualquier actividad.

Ante esa cruda realidad los institucionistas se retiraron, un tanto decepcionados, a su labor privada (especialmente reducida), no sin intentar siempre por otros medios llevar a toda la sociedad ese modelo. Las circunstancias históricas hicieron que a finales del siglo la proclamación de esos males de nuestra enseñanza y de la urgente necesidad de educar más y mejor se convirtieran en el centro de reivindicaciones políticas de todo tipo. Los denominados regeneracionistas no se cansaron de pedir a gritos pan y escuelas como mejor medio de regenerar a una patria que se sentía ahora débil y atrasada. Esa crisis de conciencia míticamente adscrita al año 98 y

⁷² Becerro de Bengoa no asistió a ese primer Congreso, pero sí al tercero de ellos, el *Congreso Pedagógico Hispano Portugués* celebrado en Madrid en 1892. Con Labra como Presidente general, Becerro de Bengoa presidió la segunda sección destinada a estudiar la Segunda Enseñanza. Una información detallada sobre estos Congresos en Batanaz Palomares, Luis, *La educación española en la crisis de fin de siglo: los congresos pedagógicos del siglo XIX*. Córdoba, Diputación Provincial, 1982.

al desastre colonial fue una realidad cada vez más extendida, pero que en la práctica nada hacía para reformar definitivamente lo que todos estaban de acuerdo era la clave esencial: la instrucción pública⁷³.

b) *Instrucción pública y regeneración nacional*

En ese ambiente hay que enmarcar cronológica e ideológicamente la obra de Becerro de Bengoa. Una obra a la vez típica y atípica. Lo primero por ser un reflejo más de esa sociedad y ese momento, de recoger una de sus preocupaciones fundamentales. Lo segundo por la forma en que plantea la cuestión educativa y por la solución que aporta. No se trata de un trabajo descriptivo o analítico, sino reformista. Una reforma que, partiendo de la realidad española y del conocimiento de los avances en ese campo en toda Europa, se plantea una manera realista y a la vez ambiciosa de mejorar el sistema educativo. Esto le sitúa a caballo entre los institucionistas —como hombre culto que conoce al dedillo la moderna pedagogía europea (llega a afirmar que ha leído todo al respecto)— y a la vez realista —como profesor que ha sido durante largo tiempo en la enseñanza pública.

En Becerro de Bengoa confluyen las ideas del tiempo, la convicción vehemente de que la educación es la base para el progreso de los pueblos, el análisis certero del atraso español en medio de Europa, que de seguir así acabará reduciéndonos a la marginalidad más completa. Y a la vez una superación del modelo elitista de los institucionistas, ya que Becerro cree indispensable que los méritos desplacen definitivamente al dinero en la sociedad burguesa y que todos puedan acceder a la educación, que los Institutos sean sede universal de todos aquellos que demuestren aptitud para el estudio. La ignorancia es el mayor de los males de la Patria y por eso no pueden escatimarse esfuerzos para solventar el problema. El cambio debe empezarse por destinar a la enseñanza una mayor partida del presupuesto porque a su juicio la guerra contra el analfabetismo es más importante que las demás, a las cuales destina el Estado grandes recursos. Con ese incremento de presupuesto se podrá, por fin, pagar como se merecen a unos maestros que viven en la indigencia y han caído en un descrédito social que les impide realizar con la motivación y esmero necesarios su tarea. Mientras no se repare ese vicio del sistema poco se podrá hacer. Y eso solo puede hacerlo el Estado, no los

⁷³ Han descrito muy bien ese ambiente José María Hernández Díaz y Francisco de Luis Martín, en «La escuela y la educación popular en la España de principios del siglo XX», en *Los 98 ibéricos y el mar. Tomo II. La cultura en la Península Ibérica*. Madrid, 1999, pp. 231-262.

Ayuntamientos, cuyas cargas económicas hacen imposible la dotación adecuada a sus necesidades escolares. Y este es otro rasgo peculiar del pensamiento progresista de Becerro y es que frente a las iniciativas privadas españolas y de toda Europa, su horizonte está en la esfera pública y de ahí que el Estado (al menos mientras perdure el centralismo administrativo que mantiene en la pobreza a los municipios) sea la base de la reforma, de quien debe partir la iniciativa y quien debe prestar los medios conducentes a reformar el sistema. Para ello ningún medio mejor que la transformación del actual ministerio de Fomento. Pero, entre tanto, cualquier iniciativa privada era bienvenida. Esa es la razón de que alabe la obra realizada por el Marqués de Urquijo en las Escuelas de Llodio⁷⁴. O de que apoye las iniciativas educativas eclesiásticas, lo cual no estaba demasiado bien visto en determinados círculos⁷⁵.

c) *Religión y enseñanza*

En una sociedad como la del siglo XIX resultaba tremendamente complicado deslindar la cuestión educativa de la religiosa. El modelo dominante, tanto en la esfera pública como en la privada, era el confesional, reflejo del enorme peso político y social que la Iglesia católica conservaba en la sociedad. Las batallas por la escuela laica no se agudizarán hasta los primeros años del siglo XX y en cualquier caso serán resueltas siempre en favor de la escuela católica. Un ambiente dominado además por una intransigente visión dicotómica que enfrentaba las posiciones de católicos y laicistas, entre religión y ateísmo (tales asociaciones eran comunes). Los esfuerzos de Giner y la Institución Libre de Enseñanza por defender un modelo neutral de enseñanza donde los credos positivos estuvieran ausentes, aunque no la religión como idea general, fueron tildados de lucha abierta contra la religión. Las «escuelas sin Dios», desde la particular perspectiva católica, agrupaban lo mismo a las denominadas neutras que a las laicas, que de mano de republicanos, socialistas y anarquistas empezaron a extenderse por el país. El

⁷⁴ A parte de lo que sobre ellas se dice en *La enseñanza en el siglo XX*, ya Becerro había escrito un artículo, «Alaba en la Euskal-Erria. Las monumentales escuelas de Llodio», en *Euskal-Erria*, 1882, t. VI, pp. 14-15 (ya antes había incluido la misma revista un dibujo de las escuelas realizado por el propio Becerro, *vid.* 1881, t. IV, p. 231).

⁷⁵ Con el inconfundible sello de Becerro la redacción de *El Diario Palentino* sostenía que lo esencial era propagar la instrucción: «... venga de donde viniere, yo la bendigo, la ensalzo, la reverencio... me pongo al lado de aquellos que cualesquiera que sean sus creencias, o su dogma, propagan y practican el sacratísimo deber, el deber entre los deberes, la instrucción del pueblo» («El Deber de los deberes», núm. 217, 31-10-1883).

clímax del enfrentamiento llegó con la Escuela Moderna y el trágico fusilamiento de su director, el anarquista Ferrer Guardia⁷⁶.

En esa coyuntura puede entenderse la incómoda postura de Becerro de Bengoa, quien en este punto de su pensamiento mostraba otra de sus singularidades. Como buen vascongado se consideró siempre creyente⁷⁷. La fe —aseguraba— había permanecido inalterable en la tierra euskara hasta el punto de convertirse en un elemento constitutivo de ese pueblo. Pero de otro lado su defensa de la libertad de pensamiento le conducía a rechazar la intransigencia ideológica de neocatólicos e integristas. Rechazaba igualmente la instrumentalización política de la religión, como en el caso de las guerras carlistas⁷⁸. Esa postura, religiosa a la vez que tolerante, le distanciaba tanto de los radicales católicos como de los sectores republicanos en los que se situaba políticamente (especialmente le alejaba de sus sectores más anticlericales). A diferencia de estos, no considera la libertad de cultos como único modo de refrendar la libertad de conciencia. Para Becerro la tolerancia era ya un marco suficiente para respetar a los demás. Niega por tanto que defienda la libertad de cultos, ante las críticas realizadas por el fuerismo neocatólico desde la prensa:

«Ahora me ponéis delante de una ratonera: ¿sois libre cultista me decís?
Y yo os contesto ¿es libre cultista el fuero?
No. Luego yo tampoco»⁷⁹.

Tal era la presión que sus rivales políticos en Álava ejercieron sobre él. Ésa es una de las causas de que el periódico *Unión Vasco-Navarra* combatiera

⁷⁶ Un caso de estudio sobre las polémicas en torno a la escuela laica al hilo de esos hechos puede verse en Gonzalo Capellán de Miguel, «La cultura institucionista en Santander», en X. Agénjo Bullón y M. Suárez Cortina (eds.), *Santander fin de Siglo*. Santander, 1998, pp. 249-271.

⁷⁷ De ello dio evidentes muestras. Un testimonio escrito de su creencia puede hallarse en el artículo titulado «¡El Señor!», en *Euskal-Erria*, 1886, t. XIV, pp. 321-25. Allí exalta a Dios, la religión y la fe como algo inigualable en sentimiento, belleza y verdad.

⁷⁸ En la Carta remitida a los electores en 1891 Becerro les pide que no se dejen engañar por quienes establecen las divisiones religiosas de los pueblos y advierte del peligro de guerra civil que implican (reproducida en María Camino Urdain, *op. cit.*, p. 62).

⁷⁹ *EM*, 01-11-1868, p. 88. Téngase en cuenta que en 1869 se implantó por primera vez en la historia constitucional de España la libertad de cultos. Para neocatólicos y moderados ese hito marcaba una auténtica ruptura histórica que acababa con la unidad religiosa entendida como esencia de España. Los debates sobre este punto habían sido tremendos ya durante el bienio progresista (1854-56) y de nuevo despertarán la polémica al discutirse el art. 11 de la Constitución de 1876, que finalmente se decantaría por la tolerancia religiosa. Para los más reaccionarios ésta seguía siendo una concesión intolerable a la libertad, mientras que para ciertos sectores de la izquierda política vulneraba la libertad.

permanentemente con *El Mentiron*. Las palabras de despedida de Becerro de Bengoa en su publicación no dejan lugar a las dudas: «...muchas beatas se han borrado de *suscriptoras* por que *¡me he vuelto hereje!*»⁸⁰ La polémica en torno a la libertad de cultos había ocupado el centro de las polémicas entre un sector de la prensa vascongada desde 1868. Desde el *Semanario Vasco-Navarro* dirigido por Vicente Manterola se criticó las posturas favorables a la separación entre la Iglesia y el Estado (como corolario último de la libertad de cultos) que sostenían publicaciones como *EL Norte de España*, *Iru-rac-bat* o *Aurrera*⁸¹.

Que existió esa oposición política, utilizando la religión como arma arrojada contra Becerro de Bengoa por el simple hecho de no ser intolerante en materia de creencias, queda refrendado en las denuncias que realizó en el Congreso:

«...muchos desgraciados, que no teniendo nada que decir de mí, desahogan su impotente furia llamándome en la ausencia hereje y mason, sin acordarse de que tantas veces he defendido sus intereses»⁸².

Desde el lado opuesto debieron de lloverle asimismo las críticas; es este caso precisamente por defender los intereses eclesiásticos en determinados momentos. Similares recelos tuvo que despertar su decidida apuesta por la enseñanza religiosa. Al ocuparse de ella ya advierte que enseñar la religión no es sinónimo de ser reaccionario. La incompatibilidad entre ser liberal y creyente es algo que considera reducido a la mentalidad española. Política y religión son dos cosas independientes, como se muestra en Alemania o en Estados Unidos, donde lo mismo demócratas acérrimos que republicanos

⁸⁰ *EM*, 188, 18-04-1869. Becerro detestaba la beatería en general, como queda patente en *Los viciosos...*, *op. cit.*, pp. 185-85. Para las críticas recibidas desde la prensa eclesiástica *vid. EM*, 29-11-1868, p. 104. Ello no es óbice para que —siempre según Becerro— en las provincias Vascongadas jamás se haya prohibido la profesión de un culto determinado (*vid. El libro de Álava*. Vitoria, Imprenta de los Hijos de Manteli, 1877, pp. 251-52).

⁸¹ Los artículos en este sentido se suceden desde el núm. 1, de 3 de julio de 1868 (pp. 4-11) hasta la inserción en el mes de noviembre de una serie de artículos titulados «Libertad de cultos» obra de Ortiz de Zárate. La redacción del *Semanario* (de filiación neocatólica) aclara que, aunque nunca jamás ha prestado servicio a la causa liberal, incluye el espléndido trabajo del Sr. Ortiz de Zárate por coincidir en la defensa de la unidad religiosa. (núm. 20, 13-11-1868, pp. 305-07 y 322-328). La postura de este autor llega, como límite máximo, a conceder la tolerancia propia de la caridad cristiana como garantía suficiente para los demás credos religiosos, tal y como siempre había existido en «nuestras leyes».

⁸² *DSC*, 27-07-1898, núm. 91, 3079. El catolicismo ultramontano acostumbraba a calificar así a todo aquel que no se mostrara tan celosamente ortodoxo y dogmático.

federales enseñan la religión en la escuela. En ese razonamiento se apoya para sostener explícitamente «la necesidad de la enseñanza de la religión, en los diversos grados de la educación de la juventud»⁸³.

Lo cierto es que Becerro estaba plenamente convencido del papel esencial que en el hombre cumple la religión. Convencimiento que hizo extensivo a la superioridad de la moral cristiana frente a cualquier otra. El Decálogo debe ser, por tanto, enseñado en la escuela junto con los buenos ejemplos que, inspirados en el temor a Dios y la fe en Jesucristo, muevan a los jóvenes a obrar el bien, a ser virtuosos. Ésa es la base firme para conducir a la sociedad hacia la perfección. El resultado es esa fusión de pedagogía moderna con una práctica propia de la enseñanza confesional o la subordinación de la moral a la religión, que se consideraban perjudiciales por la mayor parte de los pedagogos reformistas. Libre de prejuicios dogmáticos, Becerro ensalza la obra realizada por ciertos colegios religiosos del momento, como el de los Padres Escolapios en Alcalá de Henares o el de Chamarín de la Rosa, dirigido por los Jesuitas⁸⁴.

En ese contexto deben entenderse tanto los argumentos justificativos de Becerro a la hora de tratar la enseñanza de la religión y la moral, como la genuina mezcla de elementos más y menos modernos que encontramos en su sistema (como en el campo político o social, fruto de su simbiosis personal entre pensamiento progresista y su formación en una serie de valores y tradiciones a las que se sentía muy ligado).

d) *La enseñanza de las lenguas y la historia. La importancia del euskera.*

Otro de los capítulos destacados de su reforma educativa se centra en las lenguas. Desde un principio queda claro su rechazo de las denominadas lenguas «muertas», es decir, latín y griego. En la concepción práctica y moderna de la enseñanza que Becerro preconizaba no había un espacio para ese tipo de enseñanza⁸⁵. Por un lado, deben reservarse algunas horas de clase a las disciplinas científicas, casi totalmente ausentes en el esquema

⁸³ *La enseñanza en el siglo XX*, p. 218, nota 1. El catecismo, El Padre nuestro, el Credo, el Avemaría o el Astete (obra de texto que le parece modélica) formarían parte del programa que para la materia propone Becerro de Bengoa (pp. 218-219).

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 347-49.

⁸⁵ Su arremetida contra el latín y el griego ha sido criticada desde la historiografía. Antonio Ortiz de Urbina se ha referido a este hecho como «uno de los pocos querer mezquinos de Becerro» (cumplido cien años más tarde, por otro lado). Vid. «El escritor Becerro de Bengoa», en *Kultura*, 2.^a época, núm. 3, junio 1991, p. 66.

tradicional. Por otro, las lenguas vivas resultan más útiles para la vida moderna y en consecuencia es preferible reservarles un espacio de tiempo significativo, en detrimento de las lenguas muertas. Una actitud derivada del pragmatismo positivista de Becerro de Bengoa que extendía a otras materias de enseñanza como la Historia. Dentro de ella debe preferirse el estudio de los tiempos más recientes que de los pasados, cuya influencia sobre la vida actual es muy remota.

Pero no basta con esa remodelación del horario. Para que la enseñanza de las lenguas vivas se convierta en un auténtico rasgo de modernidad debe ser llevada a cabo de acuerdo con un método moderno. Si el inglés, el francés o el alemán se enseñan como el latín, con arduas lecciones gramaticales y sin cultivo práctico, hablado, de nada servirá. Lo aconsejable es contar con profesores nativos y practicar la enseñanza oral (planteamiento muy avanzado para la época).

La Enseñanza en el siglo XX aborda el aspecto de las lenguas desde una perspectiva global, proponiendo un sistema para toda España. Por eso no figura entre sus propuestas una que sí formulo en otros lugares y que resulta de especial interés: la enseñanza de la lengua euskara. Becerro consideró la lengua como un elemento identitario de primer orden, consustancial a la raza vasca. Cuando en su folletín *El hijodalgo* describe a Dolores Menéndez, nacida en Durango, leemos:

«Dos cosas son las que no se pierden de esa mujer porque pertenecen a la raza: la hermosura y la lengua; todo lo demás cambia»⁸⁶.

En otros lugares insiste en la riqueza de esa lengua, auténtico tesoro de las provincias Vascongadas, y se apasiona por sus etimologías⁸⁷. En todos sus textos se refiere a la lengua vascongada como elemento de distinción, al tiempo que de superioridad y de excelencia:

«Ese monumento vivo de su primitiva civilización no tiene semejanza con ninguna otra lengua del mundo, por más que los sabios de todas las épocas hayan querido hallar más lejos o más cerca otra lengua que tenga con ella ciertas analogías»⁸⁸.

⁸⁶ *Op. cit.*, p. 26.

⁸⁷ Hasta el punto de caer en una «obsesión etimologizante», en palabras de A. Ortiz de Urbina (art. cit., p. 62).

⁸⁸ *Vid. Apuntes arqueológicos de Álava. Discurso escrito para la sesión inaugural del Ateneo de Vitoria en el curso de 1871 a 1872*. Vitoria, Imp. y Librería de la Viudad de Egaña e Hijos, 1871, p. 15.

Como lógico corolario a ese pensamiento, Becerro de Bengoa se manifestó en favor de la enseñanza de la lengua propia en las provincias Vascongadas, en cuyos institutos debía implantarse con carácter oficial⁸⁹. De esa forma se desvanecerán los intentos de aquellos que desprecian la lengua euskara (sentimiento que no responde más que a la envidia para Becerro). Una lengua que a su juicio no desaparecerá jamás. Al contrario, Becerro está convencido de que «Mañana figurará dignamente entre los estudios serios de las universidades, porque reconocida como la verdadera lengua del pueblo ibero, llegará a tener tanta importancia académica como las otras lenguas primitivas, ajenas muchas de ellas a la formación castellana y que con tanto empeño se estudian»⁹⁰.

A pesar de todo, tampoco se trata de una actitud extraña, ya que propone algo similar para otras disciplinas como la historia. En este caso cada provincia posee una historia particular y los jóvenes deben aprenderla en la escuelas. Becerro elevó a rango de deber el amor a la tierra y el estudio de su historia, que él mismo puso en práctica con tanto empeño, le parecía un buen medio para ello⁹¹. Cómo no, también en esta materia debe predominar una enseñanza de carácter práctico: la historia antes que en los libros de texto se aprende sobre el terreno, recorriendo los diferentes lugares (era un entusiasta de las excursiones), observando los monumentos históricos...

Una disciplina auxiliar en esa actividad y de gran utilidad en sí misma era el dibujo. Ésta era otra de sus grandes aficiones. Preso de una incurable monomanía por el dibujo —como él mismo confiesa—⁹², pensaba que

⁸⁹ Hace la propuesta al comentar las obras sobre la lengua vasca editadas en Tolosa. Además de apoyar cualquier actividad tendente a fortalecer la presencia y difusión de esta lengua, ve en su enseñanza una interesante vía de implantación social (vid. «Renacimiento de la lengua bascongada», en *Euskal Erria*, 1885, t. XII, pp. 481-87). Se suma así a una idea que ya se había proyectado en la práctica años antes en el caso de Álava. Vid. la carta que al respecto escribió Felix de Echebarri, Director del Instituto de Vitoria a D. Lucas de Urquijo, publicada en *Euskal-Erria* en 1883 (t. VIII, pp. 186-87).

⁹⁰ «Cancionero Basco (serie III) por José Manterola», artículo publicado inicialmente el 27 de diciembre de 1880 en *Lunes del Irurac-bat* y luego reproducido en *Euskal-Erria*, enero-abril 1881, pp. 81-89. Ya en 1890 y en esta misma revista asegurará que «Fuera del país bascongado, en el resto de España, ha desaparecido por completo entre las personas cultas, aquel odio vulgar que antes se notaba contra el bascuence y que pedía poco menos que la extinción de esta lengua» («La literatura basco-navarra en 1889», t. XXII, 1890, p. 230).

⁹¹ La propuesta la realiza en *El libro de Álava*, encargo que la Comisión de Instrucción Pública de Vitoria le hizo a finales de 1872 (vid. pp. VI y VII).

⁹² *Los viciosos...*, pp. VIII-IX. Llegó a pronunciar incluso alguna conferencia pública sobre «El dibujo en la enseñanza» (vid. *Discursos leídos ante la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en la recepción pública del Sr. D. Ricardo Becerro de Bengoa*, Madrid Imprenta de Luis Aguado, 1894, p. 58).

algunas veces la realidad no puede captarse ni expresarse siquiera de una forma mejor que a través del dibujo. No sorprende pues que la enseñanza de esta disciplina sea consignada con carácter obligatorio dentro de la reforma que propone. Como en los restantes casos, su enseñanza debe tener una notable orientación práctica y el dibujo natural es muy recomendable. Puede practicarse, por ejemplo, durante esas excursiones que la pedagogía moderna prescribe. Ellas permiten a los jóvenes el contacto con la naturaleza, respirar aire puro, desarrollarse físicamente y conocer distintos lugares; se aprende a observar que es la clave para el dibujo. Puestos a obtener rentabilidad de todas las actividades y dada la carencia de recursos materiales habitual, las salidas a la Naturaleza proporcionan una excepcional oportunidad de recoger algunos objetos y especies naturales con las que ir elaborando un pequeño museo escolar.

e) *Educación física y educación intelectual*

Todos los mencionadas fueron puntos capitales de la nueva pedagogía de la época. La enseñanza activa frente a la pasiva, la importancia de la educación artística, la incorporación de las ciencias experimentales a la enseñanza, la naturaleza frente al recinto escolar, la preocupación por el aire puro y la higiene, la dotación material de las escuelas, etc. Pero desde un punto de vista global quizá el gran cambio experimentado en las prácticas educativas fue el creciente énfasis que se fue concediendo a la educación física en detrimento de la educación intelectual dominante hasta entonces. A su vez, eso supuso una notable diversidad y ampliación del curriculum escolar. El mundo moderno demandaba una serie de cualidades que debían ser desarrolladas en la escuela: así los trabajos manuales, los juegos y deportes, las lenguas vivas..., fueron respuestas de la pedagogía a las demandas de una sociedad industrial y urbana. Para Becerro de Bengoa el timón de la educación física fue sostenido por Inglaterra, pero con tal fuerza que su sistema educativo se mostraba a la altura de 1900 desequilibrado. En el lado opuesto se situaría Francia, donde la enseñanza denominada clásica, de marcado tono intelectual, seguía dominando. Entre ambas debe alcanzarse una proporcionalidad cercana a la que en algún modo consigue Alemania, aunque también el sistema alemán se había mitificado un poco en ese sentido. Fruto de todas esas experiencias y modelos existentes en Europa —y partiendo de las ideas propias— es el programa que presenta en *La enseñanza en el siglo XX*. Si los países de la denominada Europa culta son el modelo con el que compararse y de los que aprender lo mismo que desechar ciertas cosas, Becerro no se conforma con la máxima de europeizar. De ahí

que una vez más escapa a adscripciones colectivas. Como contestaría a Costa —y en su figura al regeneracionismo—, la solución no es europeizarse. España tiene un entidad propia y muchas cosas positivas. No se debe caer en el pesimismo. España puede regenerarse sobre su propia base con solo que se adopten algunas reformas claves. No se trata tanto de europeizarse cuanto de ponerse a la altura de Europa. Abandonar el vagón de cola para formar parte de la cabeza. Tal es el fin de *La enseñanza en el siglo XX*, mostrar el mejor camino para lograr ese objetivo⁹³.

4. RECAPITULACIÓN: EDUCACIÓN, REFORMA SOCIAL Y POLÍTICA ESTATAL

Estas son —a mi juicio— las tres claves interpretativas merced a las cuales podemos realizar una lectura completa de *La enseñanza del siglo XX*, acorde no solo con el sentido profundo del libro sino con el pensamiento político-social de Ricardo Becerro de Bengoa. Porque en el fondo la educación no es más que un medio —el más adecuado según algunos pensadores de la época— para la regeneración del país, para la reforma profunda que demanda la sociedad del momento y que debe comenzar, para ser ciertamente profunda, por el sistema educativo. Por eso una lectura exclusivamente pedagógica de la obra resultaría inevitablemente parcial e incompleta. Lo principal, el objetivo primero en la mente de Becerro es siempre la reforma social, que a su vez no puede quedar totalmente satisfecha con una simple mejora técnica, con una acción pedagógica, sino que exige la acción política: la implicación directa y decidida del Estado (además de familias y Ayuntamientos) en la mejora de la instrucción pública y de esa manera lograr la reforma y progreso de la sociedad. Por lo tanto, estamos ante un proyecto que debe recorrer esas tres fases concatenadas de acción política, mejora educativa y, finalmente —y como resultado de ello— reforma social.

Esa triple dimensión social, cultural y política queda reflejada en esta obra, aunque con énfasis en la específica cuestión educativa, entendida siempre en ese contexto señalado. Contexto en el que, junto a la ilustración del pueblo, la descentralización administrativa (según el modelo fuerista) y

⁹³ Vid. *Oligarquía y Caciquismo...*, *op. cit.*, pp. 473-75. Los tres ingredientes maestros para lograrlo son: instrucción, fueros y paz. Eso es todo lo que Becerro pide a la sociedad de su tiempo.

la paz (turbada durante años por las guerras carlistas y coloniales) son los mejores medios de salvación, de regeneración de la Patria (a su vez postrada a causa de la ignorancia, la centralización y la guerra). En el resto de sus trabajos aparecen tratados independientemente cada uno de esos temas que, a su vez, fueron los de mayor preocupación a lo largo de su vida, pero es en esta obra de última hora en la que se abordan todos a un tiempo, donde de alguna forma se plasma ese proyecto global aquí esbozado. A su materialización (praxis) y reflexión (teoría) sobre la manera más adecuada de llevarlo a cabo consagró Ricardo Becerro de Bengoa su pensamiento durante años. El cultivo de todos esos campos de la vida humana a lo largo del tiempo le condujeron finalmente a reunir elementos de diversa procedencia para construir un ideal. Que no fue una pura entelequia, sino algo a lo que él mismo contribuyó en la práctica, especialmente desde el terreno político y educativo.

5. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

5.1. Del autor

5.1.1. Artículos (*Prensa/Revistas*)

El Mentirón (1868-69)

El Ateneo (1870)

Aquello (1871)

El Diario Palentino (1883)

Euskal-Erria (1879-1900)

La Naturaleza (1890)

5.1.2. Discursos

Diarios de las Sesiones de Cortes Legislaturas 1886-1898

5.1.3. Monografías (*por orden cronológico*)

Apuntes arqueológicos de Álava. Discurso escrito para la sesión inaugural del Ateneo de Vitoria en el curso de 1871 a 1872. Vitoria, Imp. y Librería de la Viuda de Egaña e Hijos, 1871.

Aranzazu. Leyenda escrita sobre tradiciones vascongadas por S. Manteli con un preliminar de R. Becerro de Bengoa. Vitoria, Imprenta de los Hijos de Manteli, 1872 (pp. V-XXXI).

- El libro de Álava*. Vitoria, Imprenta de los Hijos de Manteli, 1877.
- Los Viciosos*. Madrid, Imprenta de M. Minuesa, 1877.
- El Romancero Alavés*. Vitoria, 1885.
- La Rábida*. (Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid el 21 de diciembre de 1891). Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1892.
- Etimologías Locales de Álava. Traducción castellana de los nombres vascongados de las hermandades, villas, pueblos, montes, ríos y términos de esta provincia*. Bilbao, Imprenta de M. Echevarría, 1889.
- Las enfermedades de la vid por Ecequiel Urien de Vera y Carlos Diego Madrazo y Ruiz-Zorrilla ingenieros agrónomos con un prólogo de Ricardo Becerro de Bengoa*. Madrid, Imprenta de Fortanet, 1892 (2.^a ed.).
- Encartaciones*. Vol. I de los *Escritos de Daniel de Arrese con su Biografía por Ricardo Becerro de Bengoa*. Bilbao, Imp. y Enc. de Andrés P.-Cardenal, 1900.
- Memoria acerca de la Exposición Agrícola de la Provincia de Palencia de 1878 redactada por encargo de la Comisión Ejecutiva por D. Ricardo Becerro de Bengoa, Vice-Presidente y por D. Santiago de Palacio y Rugama, Ingeniero agrónomo, Secretario General de la misma*. Palencia, Imprenta y litografía de Alonso y Z. Menéndez. 1878.
- Descripción de Álava. Libro inédito de Ricardo Becerro de Bengoa escrito en el año 1880*. Vitoria, Imprenta de Domingo Sar, 1918.
- El Hijodalgo (Recuerdos de un estudiante)*. Palencia, Imprenta y litografía de Alonso y Z. Menéndez. 1883.
- De Palencia a la Coruña*. Palencia, Alonso y Z. Menéndez Editores, 1883.
- De Palencia a Oviedo y Gijón, Langreo, Trubia y Caldas*. Palencia, Alonso y Z. Menéndez Editores, 1884.
- Oligarquía y caciquismo como la forma actual de Gobierno en España. Urgencia y modo de cambiarla*. Vol. II, *Informes o testimonios*. [1902] Madrid, Ediciones de la Revista de Trabajo, 1975 (Testimonio de Becerro de Bengoa, pp. 471-475).
- Reformas sociales. Información oral y escrita*. Madrid, Imprenta de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1893 (Edición del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1985) T. V, «Memoria de la Comisión» de Palencia por Ricardo Becerro de Bengoa, pp. 489-505.

5.2. Sobre el autor

- MARTÍNEZ SALAZAR, Ángel, *Ricardo Becerro de Bengoa. Catedrático, académico, publicista y representante popular*. Vitoria, Colección «Los Alaveses», 1995.
- ORTIZ DE ORRUÑO, J. M., «Ricardo Becerro de Bengoa: su trayectoria intelectual», en *Kultura*, 2.^a época, núm. 3, 1991, pp. 43-58.
- ORTIZ DE URBINA, Antonio, «El escritor Becerro de Bengoa», en *Kultura*, 2.^a época, núm. 3, 1991, pp. 59-66.
- SANZ LEGARISTI, Pedro, «Ricardo Becerro de Bengoa: republicano y foralista», en *Kultura*, 2.^a época, núm. 3, 1991, pp. 67-88.

SANZ LEGARISTI, Pedro, *Álava: «El cacique» y los políticos*. Vitoria, Diputación de Álava, 1992.

URDIAIN, M.^a Camino, *Ricardo Becerro de Bengoa, 1845-1902. Documentos biográficos*. Vitoria, Diputación Foral de Álava, 1995.

VELASCO, Victor de, *Ricardo Becerro de Bengoa*. Vitoria, Imprenta de la Ilustración de Álava, 1889.

LA ENSEÑANZA
EN EL SIGLO XX

POR

RICARDO BECERRO DE BENGOA

Catedrático, Académico,
Consejero de Instrucción pública y de Agricultura,
Profesor del Ateneo de Madrid,
Diputado a Cortes desde 1886 á 96 y desde 1898 á 99

Índice de materias

Al lector	67
---------------------	----

Primera parte

La enseñanza en el extranjero

I. Estado de la cuestión	75
II. Aspiraciones en Francia.—La enseñanza clásica	78
III. Enseñanza moderna en algunos colegios ingleses	86
IV. Enseñanza tradicional en Inglaterra y en los Estados Unidos.—Colegios de Eton y Harvard	91
V. Tendencias á la reforma	96
VI. La enseñanza en Alemania	100
VII. Colegios y profesores nuevos	107
La enseñanza integral	118

Segunda parte

La reforma en España

PRIMERA ENSEÑANZA

I. Lo que urge ante todo	123
II. Enseñanza de párvulos y elemental	127
III. Ejemplos dignos de imitarse: escuelas de Llodio	131
Escuelas de Aguirre	134
Fundación de Sotes	135
Escuelas Manjón (Granada)	136
Escuelas de la Macarena (Sevilla)	138
Jardines de la Infancia (Madrid)	139

IV. Enseñanza primaria superior	141
V. Instrucción y educación	142
VI. Exageraciones que hay que evitar. La educación moral en la vida del estudio	146
VII. Enseñanza de adultos	150
La <i>Extensión universitaria ó didáctica</i>	157
VIII. Profesorado. Museo pedagógico nacional	159
IX. Locales de las escuelas.—Juntas.—Inspección escolar.—Inspección médica.—Educación económica	162

SEGUNDA ENSEÑANZA

I. Existe y es un grado distinto de la primera	169
II. Tentativas de reforma en España	173
Institución libre de enseñanza	176
Colegio <i>El Porvenir</i>	177
III. Ingreso.—Duración y división de la enseñanza	180
IV. Carácter y contenido de la Segunda enseñanza	181
V. La reforma en la vida escolar	184
VI. Armonía de los conocimientos.—La bifurcación	189

PLAN DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA *TOTAL**Educación intelectual*

Lengua castellana: Gramática y literatura	193
Lenguas: Las lenguas muertas	194
Lenguas vivas	203
Geografía é Historia	205
Matemáticas	208
Ciencias naturales y físico-químicas	209
Técnica industrial	213
Filosofía	215

Educación moral

Religión	216
Moral	219
Derecho usual	223

Educación artística

Dibujo: Teoría e historia del Arte	224
----------------------------------------------	-----

Educación física

Gimnástica.—Higiene	228
Cuadro, distribución diaria, asignaturas, coste de ellas, profesores y auxiliares	234
Profesorado	237
Obras de texto. Programas. Exámenes	237
ENSEÑANZA DE LA MUJER	245
ENSEÑANZA DE LOS SORDOMUDOS Y CIEGOS	249
A LA JUVENTUD	253

Al lector

La necesidad de que el hombre eduque todas las facultades y potencias de su alma y las energías de su cuerpo, para conseguir el desenvolvimiento íntegro de su ser; las nuevas fases que el poderoso desarrollo de los progresos materiales presenta en nuestros tiempos y las levantadas aspiraciones y profundos cambios que en el terreno social tiende á realizar el espíritu humano, exigen una positiva revolución en la cultura popular.

Ninguna nación se ha negado á intentarla; ninguna se detiene en la ruda y noble tarea de proseguirla; todas, inspiradas por el instinto de la propia conservación y animadas por el deseo de no quedar vencidas y explotadas por las demás, se esfuerzan, con creciente empeño, en instruir y educar de tal modo á la juventud, que los hombres de mañana sean dignos é inteligentes mantenedores de esos adelantos, para ampliarlos y beneficiarlos, y concienzudos conocedores de esas evoluciones sociales para encauzarlas y utilizarlas con acierto y prudencia.

Así lo impone con premura y con irresistible empuje el movimiento de avance de la humanidad inteligente; y tal y tan grande es la urgencia de avanzar con ella, que sería condenarse al servilismo, á la miseria y á la vergüenza secular el quedar inertes ó rezagados, cualquiera que fuese la causa con que se pretendiera excusarlo.

Discuten á porfía las naciones extranjeras acerca de cuáles serán los mejores sistemas y procedimientos para educar á las generaciones jóvenes. Los métodos aplaudidos y aprobados ayer como positivas mejoras, son severamente juzgados y sustituidos hoy; las enseñanzas modelo de los países más adelantados resultan llenas de deficiencias; muchos procedimientos seculares caen arrojados por su inutilidad y por su descrédito, á pesar del esfuerzo que, para sostenerlos, desarrollan los espíritus que padecen la pesadumbre del atavismo, y poco á poco, triunfan en la educación intelectual, física

y moral lo útil y lo bueno, lo provechoso y lo elevado; y desaparecen, para nunca más volver, lo superfluo, lo convencional y lo artificioso, lo rutinario y lo inservible, siquiera se pretenda sostenerlo y perpetuarlo con platónicos razonamientos y retórica palabrería, que no tienen valor alguno en los tiempos que corremos.

Francia supone que Alemania fué grande, porque estudiaba y sabía más que ella; Alemania murmura que Inglaterra domina en el mundo por sus sistemas de educación; los Estados Unidos satirizan los procedimientos rutinarios ingleses de Oxford y de Cambridge, y, sin embargo, aspiran á irse reglamentando á la europea en la enseñanza; tienen muchos franceses como bello ideal la Segunda enseñanza moderna de los colegios de Inglaterra; son el modelo para otros los sistemas de Suiza; han establecido de hecho, basándose en estas aspiraciones, además de esos países, la educación moderna, práctica é intuitiva, correspondiente á los progresos de las ciencias y á las necesidades de las relaciones internacionales y á la cultura del espíritu, conservando al mismo tiempo la serie tradicional de otros conocimientos que forman la llamada enseñanza clásica, Italia, Bélgica, Dinamarca, Austria y Rusia; y en este desenvolvimiento de la revolución pedagógica, al buscar cada pueblo lo mejor y lo mas útil para bien del hombre y de la sociedad, unánimes confiesan que de la juventud, acertadamente preparada para la vida, lo esperan todo.

Y si esto dicen y repiten y sostienen naciones tan prósperas y adelantadas como Alemania, Inglaterra y Francia, ¿qué hemos de decir nosotros? Si sienten esas necesidades estando tan altos, ¿cuán grande no la sentiremos nosotros al vernos, como nación, tan abajo? Pídesen en el extranjero el concurso de la mayor suma de iniciativas y apoyos individuales, particulares y colectivos, y el del gobierno y el de las entidades sabias, el de los padres de familia y el de la buena voluntad de las clases que han de recibir la instrucción para realizar tan grandiosa obra, y ¿cómo no hemos de pedir aquí á los que tienen, á los que saben, á los que pueden, á los que mandan y á los que obedecen, á todo el mundo, la cooperación unánime de sus esfuerzos, para que nuestra juventud se instruya y eduque bien, para que salga de la rutina de medio siglo, para que aspire á algún ideal, y sea útil, fuerte, moral y serio, á fin de que encuentre en ella su total esperanza de resurrección nuestra pobre y desgraciada patria!

El problema de la educación de la juventud nos interesa, pues, más que á ningún otro pueblo del mundo. Muy generosas y laudables tentativas se han hecho por los gobiernos y por el profesorado, en estos últimos treinta años, para estudiarlo y resolverlo. Pero aquí la rutina y el atavismo son obstáculos cuya pesadumbre alcanza mayor intensidad que en otros pueblos.

Nos molesta hasta el cambiar de postura; somos indiferentes y fatalistas, y tenemos de la sangre árabe la ruinosa y abrumadora virtud de la conformidad. ¡De la conformidad con lo pobreza, con la insignificancia y con la inercia! Somos además, por instinto, enemigos del que manda y de cuanto mande; de manera que no estando nunca muy dispuestos á cambiar en nada ni á obedecer á nadie, y oponiendo siempre á la reforma y al mandato el arma de la pasividad, los mejores propósitos se malogran, y todo lo recibimos impávidos, así la ventura, que apenas parece por ninguna parte, como la desgracia, que nos mira como á hijos predilectos.

Se han bosquejado y decretado varios planes de reforma de la enseñanza, con marcada y discreta tendencia á satisfacer las necesidades de la cultura moderna, y han caído sobre ellos esa monomanía ruinosa de la oposición á las innovaciones y el vocerío escandaloso de la defensa de intereses mal entendidos y la crítica apasionada, inconsciente y callejera, que todo lo desprestigia y empequeñece. Así ha transcurrido en balde cerca de medio siglo, combatiendo todo lo nuevo y provechoso, aferrándonos á lo pasado, insuficiente y pobre, é instruyendo y educando á nuestra juventud para que resulte en absoluto distanciada de las exigencias de los tiempos que han ido sobreviniendo.

Entre tanto, nuestros profesores publicistas, en cumplimiento de su deber, han estudiado y hecho conocer durante ese largo período multitud de trabajos en demanda de las reformas á su juicio más convenientes, cuyas tareas pueden verse en la prensa y en las revistas profesionales, demostrándose con ellas que no se ha aguardado aquí á conocer las aspiraciones del extranjero, en materia de enseñanza, para proyectar las nuestras, y, por consiguiente, que no se les ha plagiado, ni imitado. Pero los planes y peticiones de los profesores, ó se han perdido en el vacío de la indiferencia nacional, ó si por algunos ministros de Fomento se han tenido en cuenta y se han aceptado en parte, publicándolos como decretos, sólo duraron lo que duró el ministro, porque parece que se tiene á gala, y que responde á exigencias de la alta política, el destruir desde los cimientos cuanto el adversario político hizo, como si cuestiones de tanta transcendencia é importancia nacional como las de la enseñanza, no debieran estar siempre por encima de todas las políticas del mundo.

Hora es la presente de madurar y adoptar un plan severo, que esté en consonancia con los progresos y necesidades del día, ya que son conocidas las aspiraciones que tratan de realizar los pueblos más adelantados, para que de los centros de enseñanza salgan hombres perfectamente educados y preparados, que puedan cumplir los deberes de la vida moderna. Preciso es apartarse en ese plan de todo linaje de exageraciones, así de las que tien-

den a constituir una enseñanza exclusivamente utilitaria, material y sin más freno ni límite que el de la satisfacción de nuestra conveniencia personal, como de las que se empeñan en querer hallar en el platónico disfrute de la herencia del pasado, muy remoto, el único medio de cultura, elevación y dignificación del espíritu. Lo mismo estorban en la sociedad bien constituída los egoístas atletas, atentos sólo á correr tras del negocio por todos los ámbitos de la tierra, que los sabios misántropos solitarios, saturados de letras y ciencias estériles é inútiles, que no aciertan á ir solos desde su casa á la del vecino. Unos y otros poco más valen, para los demás hombres ni para la sociedad, tan necesitada del común esfuerzo, que los más rústicos ignorantes.

Otra imperdonable exageración ó error sería el de empeñarse en adoptar para la enseñanza de nuestro país la copia ó imitación fiel de las que se implanten en el extranjero. Ni nuestro modo de ser es el mismo que los de otras naciones, ni nuestras necesidades y aspiraciones pueden serlo tampoco. Hoy todo debe obedecer entre nosotros al propósito de restablecer la vida y prosperidad de la patria. Ese es el ideal. Bien sabido es que siendo el hombre el centro, el objetivo de la enseñanza, se hizo su estudio en la antigüedad á la luz de la filosofía, en la edad media á la luz de la Teología, y que en el presente y en el porvenir debe hacerse á la luz de la observación científica metódica, teniendo en cuenta las condiciones de tiempo (nuestro pasado), de lugar (el medio en que vivimos) y de trabajo (las fuerzas y elementos de que disponemos). Todas las actividades y energías de la educación que se pongan en juego deben converger á ese fin, al del conocimiento de la patria, al de sus relaciones con los demás pueblos, al de los medios necesarios y seguros para el restablecimiento de su valía propia é internacional.

Separados de las exageraciones de los sectarios, de las ilusiones de los fatalistas, de la ruin crítica de los desocupados é inútiles, de las discusiones monomaniáticas de los pedantes y de la siniestra y pérfida intención de los émulos y de los fracasados, ateniéndonos al cumplimiento del deber que el estudio de las cuestiones de la enseñanza impone, que es el de tratarlas con formalidad, exponerlas con sinceridad y sin ningún prejuicio apasionado y sostenerlas con alguna autoridad, veamos en rápido bosquejo lo que en el extranjero se pretende constituir, y, en más detenido trabajo, lo que en España debemos hacer. Treinta años de no interrumpido servicio en la enseñanza oficial, muchos cursos particulares dedicados, en otros centros, á la propaganda y difusión de diversos conocimientos, la lectura y constante análisis de la mayor parte de las publicaciones pedagógicas más acreditadas del extranjero y el trato frecuente con cuantos elementos se preocupan de la

instrucción y educación entre nosotros, creo que pueden darme esa pequeña autoridad á que me refiero. Fundado en ella, y con el buen propósito que al catedrático y al padre de familia debe impulsar, escribo este libro, que entrego al recto juicio, sincero y formal, de los lectores.

Ahora, a mis compañeros los catedráticos y á los padres de familia y á cuantos se interesan por nuestra significación en el mundo de la enseñanza, una declaración: En el extranjero no se acuerdan para nada de nosotros; existimos como si no existiéramos. Ninguna publicación importante se ocupa de la enseñanza en España; ninguna estadística apunta nuestro estado, ni nuestro nombre. Alguno que otro publicista francés suéle dedicarnos breve artículo en el que, ó se nos trata con cierta consideración, en cuyo caso lo reproducimos y ponderamos, o se nos fustiga con desprecio, sin que protestemos. Á esa conducta incalificable, de que somos víctimas fuera de España, contestemos con la doble protesta de ocuparnos de ellos y trabajar con empeño por el buen nombre de nuestra cultura nacional y por el progreso de nuestra educación; apartándonos en absoluto del ruin proceder de aquellos de nuestros compatriotas que aventajan á los extranjeros en la manía de desprestigiarnos, sin más base que la de su ignorancia y su vanidad.

Primera parte

La enseñanza en el extranjero

I. Estado de la cuestión

La sociedad, en la constante y creciente comunicación de sus intereses, ha aprendido mucho, y declara por boca de sus elementos directivos que ya no es suficiente la enseñanza, tal cual se daba hasta aquí, para que responda á la importancia de lo que hoy se necesita saber.

Trátase en lo posible de formar hombres, y no recitadores inútiles; de educarlos intelectual y físicamente por medio de la posesión de sólidos conocimientos y de un completo desarrollo orgánico, y no de lanzar desde las cátedras á la sociedad enciclopedista, que no estén preparados para poder trabajar y vivir.

Estos propósitos, que con tanto entusiasmo se sostienen en el extranjero, deben ser en conjunto el norte de las aspiraciones de nuestro pueblo, porque aquí hay materia sobrada para plantearlos y para que, modificada la manera de ser de nuestra juventud, podamos pensar seriamente en elevarnos al nivel de otros pueblos y en cambiar por completo nuestro modo de ser, explotando *por nosotros mismos* las riquezas naturales y las aptitudes propias de que disponemos.

Incumbe esta labor tan grande y generosa, en primer lugar, á los padres de familia, no para que ellos den la enseñanza, sino para que se presten, sin prejuicios ni excusas de ninguna clase, á que sus hijos lo reciban, tal cual debe ser, en los centros especialmente reformados para este fin. Claro es que semejante imposición ha de ser voluntaria, porque no queremos que se atente á la libertad de la familia, ni aun á la de los individuos. Y estando como estamos firmemente persuadidos de que los grandes resultados de la enseñanza moderna, práctica é inmediatamente útil, ejercerá tal fuerza de convicción en los que se nieguen á seguir el camino aquí trazado, que irre-

mediablemente entrarán en él y formarán en la legión de la enseñanza nueva, así lo declaramos.

Una nación no acostumbrada como la nuestra á usar de las propias iniciativas, sino á vivir cómodamente bajo la tutela del gobierno y con sujeción á la obra de los legisladores, no debe, de repente, romper toda clase de relaciones de dependencia con estos poderes; y de ellos ha de recibir la pauta, en lo que se refiere al plan general de enseñanza, á los títulos de capacidad, al sostenimiento del profesorado, á la sanción del resultado de los estudios en los exámenes, á la inspección moral y pedagógica, á la reglamentación general y especial, y al pago de toda la enseñanza oficial, desde el último maestro al Ministro de Fomento.

El vital interés que el sostenimiento y progreso de la enseñanza tiene para las provincias y municipios les impondrá el deber de vigilar, ayudar y mejorar todo cuanto á ella se refiere, bien entendido que, á una con la caridad y asistencia á los necesitados y con el cuidado de la higiene pública, no ha de haber en el municipio atención que mayor cuidado demande, ni cumplimiento que más les honre que el de la instrucción y educación de sus hijos. Completará este gran servicio el que proporcionan los individuos más cultos y de mejor posición de los pueblos, prestando la cooperación de su valía al municipio mismo, en las comisiones ó juntas, jurados y demás colectividades, que tiendan á que cada día la escuela disponga de mayores facilidades y recursos.

Elemento esencialísimo, el primero de todos en esta campaña, ha de ser el profesor, maestro ó catedrático, de cuyas condiciones nos ocuparemos en el lugar correspondiente.

Al estudiar con todo detenimiento é interés los trabajos que acerca de la enseñanza moderna se vienen publicando en el extranjero, habíamos pensado cuán conveniente y necesario es ocuparse de este asunto en nuestra patria, exponiéndolo con toda sinceridad, de un modo sencillo y claro, recogiendo para formar el proceso que tarea semejante exigen, cuantos datos se refieren á nuestro actual estado en la instrucción y educación, así como cuantos pueden bosquejarse como probables para la enseñanza futura y los que sirven de base en otras naciones y hacer la crítica de los sistemas que irremisiblemente van á desaparecer y de los que les han de sustituir; elementos todos de información de gran valía, porque lo que resulta beneficioso y superior en un pueblo ha de ser por necesidad también superior y beneficioso en los demás, ya que, así como la ciencia y sus aplicaciones no tienen patria limitada, tampoco deben tenerla, ni la tienen, los procedimientos de su enseñanza en sus tendencias y bases esenciales.

Después de haberlo pensado y proyectado hace bastante tiempo, nos decidió á emprender resueltamente esta tarea de publicación de la obra de Mr. Edmundo Demolins, *L'Education nouvelle*, que, como dice su autor, no es tan sólo un libro, sino, sobre todo, un hecho ya realizado: el planteamiento de la enseñanza moderna, por más que, á mi juicio, sólo presente una de las dos fases ó aspiraciones que la reforma de la educación ofrece en estos momentos. Tiene este trabajo, entre otras condiciones que le dan positivo interés, la de la exposición concreta y bien probada de la gran corriente de opinión que pide en Francia el que se realice la transformación de la escuela antigua ó tradicional en escuela moderna.

Como es lógico, para poner de relieve lo que es de primera importancia en este cambio, compara el profesor que pudiera llamarse del antiguo régimen con el del nuevo; expone un análisis del programa de estudios de la Segunda enseñanza tal cual hasta hoy se estudia en Francia en sus dos ramas, clásicas y técnica, comparándolo con el de la escuela nueva, tal cual está desarrollado en algunos colegios de Inglaterra y como lo plantea en la Institución *des Roches* que ha fundado; emite su opinión acerca de cómo debe quedar resuelta la debatida cuestión del estudio del latín, y confirma los adelantos de la enseñanza que preconiza, insertando algunas descripciones de la vida del colegio, escritas por los colegiales mismos.

Es Mr. Demolins entusiasta admirador del ilustre catedrático y publicista Mr. Julio Lemaître, con cuyos principios y tendencias se halla identificado, y cuyo último discurso en la Sorbona, acerca de la enseñanza moderna, publica íntegro, como norma y complemento de estas tareas.

Para afirmar más y más su conveniencia, inserta también un estudio comparativo, debido á un profesor alemán, acerca de la superioridad de la enseñanza inglesa sobre la alemana; y, en fin, cierra la serie de sus demostraciones en pro de la escuela nueva, detallando en otro apéndice-capítulo cuál debe ser el tipo de la escuela profesional obrera, para los adultos que se dedican á la industria ó al comercio.

Desde luego he de declarar que el libro en cuestión se refiere casi exclusivamente á lo que nosotros denominamos Segunda enseñanza; pero no á la que se da en los institutos ó liceos, sino á la de los colegios, á la que tiene por base el internado, para escaso número de alumnos, que pueden pagar bien su instrucción y educación. La escuela *des Roches* de Mr. Demolins será un modelo de esta clase, como lo son, por ejemplo, las de Bedales y de Abbotsholme y otras en Inglaterra, cuya disposición y métodos trata de reproducir en su país; y como pudieran serlo los *colegios de enseñanza privada* de nuestro país, convenientemente adaptada á nuestras necesidades.

Pero, prescindiendo del colegio, del internado, de las ventajas de estos centros situados en el campo y de la mayor ó menor libertad y autonomía con que se rigen en la elección de su profesorado, la esencia de la enseñanza, el número y distribución de las asignaturas, el sistema de su exposición, los procedimientos prácticos que para su mejor conocimiento se realizan, el trabajo personal de los alumnos, las relaciones entre éstos y sus profesores, que bien pagados y considerados se conforman con ser profesores y nada más, concentrando todas sus energías y su actividad en la enseñanza y en nada más; la sencillez y claridad de los libros de texto, el aprovechamiento acertado del tiempo en cada día y el del mayor número posible de días en cada curso, la propaganda y práctica de los conocimientos y deberes religiosos y otros detalles no menos interesantes, todo esto, que corresponde lo mismo á la enseñanza privada que á la oficial, y que puede inmediatamente plantearse en la oficial, debe ser objeto de estudio y discusión para cuantos se preocupan del capitalísimo problema de la reforma.

No es, pues, el libro de Mr. Demolins el que hoy presento al público, sino que tomo nota y doy cuenta, tanto de sus aspiraciones, respecto á la evolución que cree que los estudios deben sufrir en Francia, como de los hechos que ha realizado Inglaterra, para que sirvan de ejemplo en la exposición de los trabajos intentados, que responden al movimiento de la opinión de los pueblos más cultos, y que deben ser conocidos en el nuestro, para utilizarlos en todo aquello en que puedan adaptarse á nuestro peculiar modo de ser.

Amplíó considerablemente estos datos con cuantos he creído conveniente consignar para el mejor conocimiento del estado de la enseñanza en el extranjero, y dedico á la de España la parte más esencial de mi trabajo.

II. Aspiraciones en Francia.—La enseñanza clásica

Es sorprendente el oír asegurar á los pedagogos y hombres de Estado de Francia que la serie de estudios que se denomina Segunda enseñanza se da entre ellos de un modo atrasado y rutinario, y que ésta no cumple su verdadera misión de crear hombres y formar caracteres, sino que, por el contrario, sirve sólo para hacer eruditos ó jóvenes, cuya memoria se rellena mecánicamente de heterogéneos conocimientos, hasta tal término, que un sabio tan reputado como Mr. Julio Lemaître haya podido decir que «un bachiller, preparado para la carrera de letras, es decir, un joven que no sabe latín ni griego, pero que, en cambio, tampoco conoce las lenguas vi-

vas, ni la geografía, ni las ciencias naturales, es un monstruo, un prodigio de nulidad.»

Como consecuencia de ello, aspiran muchos franceses á reformar la Segunda enseñanza; y sabido es que, mientras unos pretenden que se sostenga la enseñanza clásica ó verdaderamente tradicional con el estudio del latín y del griego, otros, atendiendo á la marcha práctica y utilitaria que el mundo sigue en la explotación del trabajo y de los productos de las riquezas naturales, sin dejar de rendir culto al ideal y á las manifestaciones del espíritu, en cuanto se refieren al bien moral del individuo, de la patria y de la humanidad, opinan que la enseñanza denominada nueva ó moderna ha de estar basada en el conocimiento y uso de las lenguas vivas, de las ciencias físicas y naturales y de sus aplicaciones.

Han repetido que, hasta ahora, la enseñanza solamente se ocupaba de la cabeza, dejando en el olvido el estudio del desarrollo del resto del organismo humano, y que es necesario que á la enseñanza intelectual acompañe la educación física, para que se cumpla siempre aquel antiguo aforismo de que la inteligencia funciona bien en el cuerpo sano y vigoroso.

El modelo de la enseñanza moderna que á un tiempo satisface las aspiraciones de la inteligencia y del cuerpo parece ser, para nuestros vecinos, el que se practica en bastantes colegios ingleses, y á copiarlos é imitarlos tiende hoy el espíritu francés; y si se ha de decir la verdad, también el alemán, á juzgar por el resumen de las opiniones que en aquel imperio se sustentan por los profesores, y que tienden á transformar la escuela casi exclusivamente dedicada á la instrucción ó *Unterrichtsschule*, en la escuela dedicada á la educación ó *Erziehungsschule*.

Tan positivo es el movimiento de transformación en Francia, que al gran número de trabajos publicados con ese fin ha venido á servir de complemento la aparición de la citada obra, con tanto entusiasmo y elogio recibida, de Mr. Edmundo Demolins, *L'Education nouvelle—L'École des Roches*, que anda ya en manos de todas las gentes distinguidas de Europa, y que es digna de la pluma que ha escrito libros modernos tan celebrados como los que llevan por título: *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* y *Les français d'aujourd'hui*.

Las aspiraciones y tendencias tal vez se conviertan pronto en realidades, y tenemos la seguridad de que tras de la escuela *des Roches*, á punto ya de abrirse, se instalarán en adelante otras muchas, siguiendo el ejemplo de Mr. Demolins.

Pero una vez aceptada la enseñanza moderna á la inglesa, ¿podrá ser norma segura para que se ajusten á ella las demás escuelas que se creen ó se reformen? Tal es la cuestión que se presenta inmediatamente, al ver

que en Inglaterra, convencidos de que se ha dado exagerada importancia á la educación física y muy poca solidez y extensión á la intelectual, se está operando un poderoso movimiento de opinión inverso al de Francia, y el cual demanda que, en vez de sacrificarlo todo á la creación ó formación del carácter, se atienda con más cuidado que hasta aquí á la cultura de la inteligencia.

Han comprendido que la juventud trabaja demasiado con los músculos y poco con el cerebro; y han resuelto, como lo indicaremos más adelante, volver al estudio, reorganizando la Segunda enseñanza; mientras que en Francia, emprendiendo un poco tarde el camino contrario, quieren en la educación *moderna* ó nueva aligerar mucho el trabajo intelectual y dedicarse de lleno á los juegos físicos, á las labores mecánicas manuales, á la vida excursionista, á la natación y demás ejercicios del *sport*. Tal es el estado de la cuestión en estos momentos. Por eso hemos afirmado que el libro de Mr. Demolins, al sostener exclusivamente esta última tendencia, sólo presenta una de las dos fases del movimiento de reforma, y por eso, cumpliendo con un deber de imparcialidad y de justicia, exponemos aquí ambas.

Para formarnos una idea acerca de las aspiraciones reformistas de la Segunda enseñanza moderna, bosquejaremos lo que respecto á esta cuestión dice Mr. Demolins en dicha obra, añadiendo por nuestra parte cuantos datos é ilustraciones sean convenientes para hacer más completo este estudio de investigación. A fin de que el lector se haga cargo, sin trabajo alguno y en breve tiempo, de las materias que constituyen esa enseñanza en Francia y en los colegios modernos ingleses, publica el cuadro comparativo de la distribución *clásica* y de la *nueva* en uno y otro país; exposición que completamos nosotros, como en justicia procede, publicando también el cuadro de la enseñanza *moderna* en Francia.

Distribución semanal de la segunda enseñanza clásica en Francia

N.º	MATERIAS DE LA ENSEÑANZA	ELEMENTAL Ó PREPARATORIA				SECCIÓN DE GRAMÁTICA			SECCIÓN SUPERIOR					
		Preparatoria	Octava	Séptima	Sumas de horas	CLASES			Tercera	Segunda	Retórica	Filosofía	Mate-máticas elementales	Sumas de horas
						Sexta	Quinta	Cuarta						
1	Francés	9 1/2	9	9	27 1/2	3	3	2	2	3	4	»	»	17
2	Lenguas vivas	4	4	4	12	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1	1 1/2	11	
3	Historia	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	»	10
4	Geografía	1 1/2	1 1/2	1 1/2	4 1/2	1	1	1	1	1	1	»	»	6
5	Ciencias (cálculo y lecciones de cosas).	2 1/2	3	3	8 1/2	»	»	»	»	»	»	»	»	»
6	Zoología y ejercicios de cálculo	»	»	»	»	1 1/2	»	»	»	»	»	»	»	1 1/2
7	Latín.	»	»	»	»	10	10	5	5	5	4	»	»	39
8	Geología y Botánica	»	»	»	»	»	1 1/2	»	»	»	»	»	»	1 1/2
9	Griego	»	»	»	»	»	»	6	5	5	4	»	»	20
10	Geometría	»	»	»	»	»	»	1 1/2	»	»	»	»	»	1 1/2
11	Matemáticas	»	»	»	»	»	»	»	3	1 1/2	1 1/2	»	10 1/2	16 1/2
12	Filosofía	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	7 1/2	3	10 1/2
13	Física y Química.	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»	4 1/2	6	10 1/2
14	Historia natural	»	»	»	»	»	»	»	»	»	1 1/2	1 1/2	1 1/2	3
		19	19	19	57	18 1/2	18 1/2	18 1/2	19	18 1/2	17 1/2	16	22 1/2	149
	Dibujo	1	1	1	3	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	2	2	2	»	12
		20	20	20	60	20	20	20	20 1/2	20 1/2	19 1/2	18	22 1/2	161

NOTA.—La asignatura de Historia natural, con lo correspondiente á la Zoología, Geología y Botánica, suman en total diez horas semanales. Debe advertirse también que al curso ó clase de *Retórica* se deben agregar diez conferencias de hora y media dedicadas á la Cosmografía, y á la clase ó curso de *Filosofía* se la deben agregar asimismo doce conferencias de una hora consagradas á la Higiene. Los ejercicios voluntarios de Gimnástica no exceden para los alumnos de la enseñanza clásica, como para los de la enseñanza moderna, de unas tres horas semanales.

Distribución de la segunda enseñanza *moderna* en Francia

N.ºs	MATERIAS DE LA ENSEÑANZA	HORAS SEMANALES EN LOS AÑOS ó CLASES					Primera	Primera	SUMAS DE HORAS	
		Sexta	Quinta	Cuarta	Tercera	Segunda	— Letras	— Ciencias	Letras	Ciencias
1	Francés (Gramática y Literatura)	6	6	4 1/2	4 1/2	4 1/2	4 1/2	»	30	25 1/2
2	Alemán (Gramática y Literatura)	6	6	4	3	3	1	1	23	23
3	Historia	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	9	9
4	Geografía	1 1/2	1 1/2	1	1	1	1 1/2	1 1/2	7 1/2	7 1/2
5	Aritmética	2 1/2	2 1/2	»	»	»	»	»	5	5
6	Historia natural	1 1/2	1 1/2	»	»	»	1 1/2	1 1/2	4 1/2	4 1/2
7	Inglés, Italiano ó Español	»	»	6	3	3	»	»	13	13
8	Matemáticas	»	»	3	4 1/2	4 1/2	»	6	12	18
9	Física y Química	»	»	»	3	4 1/2	»	4 1/2	7 1/2	12
10	Filosofía	»	»	»	»	»	6	3	6	3
11	Principios de Derecho y Economía política	»	»	»	»	»	2	2	2	2
12	Historia de la civilización y del arte	»	»	»	»	»	3	»	3	»
13	Contabilidad	»	»	»	»	»	1	1	1	1
		19	19	21	20 1/2	22	23	23	124 1/2	124 1/2
	Caligrafía	1	1	1	»	»	»	»	3	3
	Dibujo	3	3	3	3	3	1 1/2	3	16 1/2	18
		23	23	25	23 1/2	25	24 1/2	26	144	145 1/2

Distribución de las materias. Programa de la escuela inglesa moderna

SECCIÓN GENERAL – TRES AÑOS				SECCIÓN ESPECIAL – TRES AÑOS			
POR LA MAÑANA: <i>Duración de las clases por semana.</i>				POR LA MAÑANA: <i>Duración de las clases por semana.</i>			
ASIGNATURAS	Sexta	Quinta	Cuarta	Letras	Ciencias	Agricultura y Colonización	Industria y Comercio
Francés	3 horas	3 horas	3 horas	5 horas	2 horas	2 horas	2 horas
Inglés y Alemán	8 horas	8 horas	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas	4 horas
Latín y Griego	»	»	»	10 horas	»	»	»
Geografía	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas	1 hora	3 horas	3 horas
Historia	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas	1 hora	1 hora	1 hora
Cálculo y Matemáticas	2 horas	2 horas	3 horas	2 horas	7 horas	2 horas	3 horas
Geología	»	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora
Botánica	1 hora	1 hora	1 hora		1 hora	1 hora	
Zoología	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	2 horas
Física	1 hora	1 hora	1 hora		2 horas	1 hora	
Química	1 hora	1 hora	1 hora	2 horas	2 horas	2 horas	2 horas
Dibujo	2 horas	2 horas	2 horas		3 horas	3 horas	4 horas
Ciencia agrícola y colonial	»	»	»	»	»	7 horas	2 horas
Contabilidad y operaciones comerciales	»	»	1 hora	»	»	2 horas	4 horas
POR LA TARDE: <i>trabajos prácticos.</i>							
1.º Jardinería y cultivos	6 horas	6 horas	7 horas	El tiempo que quede libre	Idem	Idem, pero frecuentando las excursiones y prácticas	Id., con muchas prácticas y excursiones á fábricas, etc.
2.º Trabajo en madera y hierro	5 horas	5 horas	6 horas				
3.º Visitas á granjas, fábricas, recolección de minerales, plantas y animales, agrimensura, levantamiento de planos, etc.	4 horas	4 horas	4 horas	»	»	»	»
POR LA NOCHE: <i>Ocupaciones artísticas y recreos de sociedad.</i>				Desde el curso de cuarta se estudiará la literatura latina y griega en obras traducidas. Desde dicho año la geografía de Inglaterra y de Alemania se estudian en inglés y en alemán respectivamente. Los alumnos de Agricultura, Colonización, Industria y Comercio adquirirán una preparación completa en esta escuela, ya para emprender directamente su profesión ó ya para presentarse en la mayor parte de las escuelas especiales de esa clase; pudiendo además prolongar por un año ó dos su permanencia en ésta para completar su instrucción con estudios teóricos y prácticos especiales. Las mañanas de los domingos se consagran á la instrucción religiosa y al culto. La escuela recibe numerosas revistas y periódicos especiales, literarios, científicos y agrícolas escogidos, que están á disposición de los alumnos, en las horas libres.			
Lunes	Lecturas: Biografías.						
Martes	Recitaciones y representaciones.						
Miércoles	Escultura en madera; modelado.						
Jueves	Baile.						
Viernes	Conciertos, música y canto.						
Sábado	Conferencias y proyecciones.						
Domingo	Instrucción moral y social.						

«Nótase desde luego, al fijarse en el cuadro francés, la importancia que se da en la llamada enseñanza clásica á la de las lenguas muertas, latín y griego, que ocupa por sí sola casi tanto tiempo como la totalidad de las otras asignaturas. Para un tiempo medio de veinte horas de cátedra por semana, el latín y el griego ocupan diez, y si á esto añadimos el tiempo que se emplea durante la «clase de estudio», y que es proporcional al de la cátedra, tendremos que se invierten en ellas de cuarenta horas, veinte. La enseñanza actual está, pues, desequilibrada», dice Mr. Demolins.

Lo que da carácter de excepcional gravedad á semejante detalle es que, á pesar de tanto tiempo empleado en ese estudio, cuando los alumnos llegan al año de Retórica, que allí es el sexto y penúltimo del bachillerato, no conocen positivamente ni el latín ni el griego, y apenas pueden traducirlos ni comprenderlos con el Diccionario y la Gramática en la mano. Este gasto extraordinario de tiempo restringe el que debiera destinarse á otras materias. El estudio del francés queda reducido á dos ó tres horas por semana, en las que apenas se aprende la Gramática, y nada absolutamente la Literatura. Las lenguas vivas, el inglés y el alemán, se reducen á hora y media por semana y se enseñan por los mismos procedimientos que el latín, no hablándolas de viva voz, sino traduciéndolas de mala manera. La mayor parte de los profesores de ellas son francesas, sin duda por patriotismo, y por patriotismo también, sin duda, procuran no hablarlas, y realmente resultan, como enseñanza, ser otras dos lenguas muertas.

Son numerosos los ejemplos que demuestran que los alumnos que obtienen los primeros premios en Francia en inglés y en alemán no pueden sostener la más ligera conversación en estas lenguas, y sólo saben leer y traducir medianamente. En Inglaterra, los profesores de francés son la mayor parte franceses, y alemanes los de alemán, y así los de las demás lenguas.

Fuera de las lenguas muertas ó vivas, la segunda enseñanza clásica trata como materias accesorias las demás asignaturas, que se estudian por esto mismo con cierto desdén. La Geografía y la Historia ocupan una hora y hora y media por semana respectivamente, con lo cual resulta que es muy cierto lo que suele decirse: que los franceses ignoran la Geografía. La Historia se explica en los libros de texto formando compilaciones indigestas de sucesos y de fechas, que no dejan en la memoria más que fugitivos recuerdos, y en el espíritu vagas nociones, sin ninguna relación entre sí. El grupo de Ciencias, Matemáticas, Zoología, Botánica, Psicología, Física y Química presentan en el cuadro un vacío casi completo, y corresponde su distribución á los tiempos en que estos conocimientos apenas se estudiaban. En el año de Retórica no están comprendidas, y sólo se da una ligera noción de ellas de tres horas por semana, en el de Filosofía.

Parece mentira que la Pedagogía francesa aparente ignorar la gran importancia que la Física y la Química tienen hoy, y que se crea que no son de utilidad alguna, ante la de los estudios de los autores latinos y griegos.

Al dibujo sólo se le concede hora y media por semana.

El profesorado que defiende este sistema escolar, porque lo encuentra suficiente, es bien poco culto; y el que lo defiende por creer cómodo el no alterar lo que se viene haciendo desde tiempo atrás, es verdaderamente culpable. Contra uno y otro hay que oponer la acción de los sindicatos de padres de familia que estén decididos á tomar á su cargo la reforma de la enseñanza.

Para que se comprenda en España con cuánta razón se denomina *clásica* una de las dos series en que está dividida la Segunda enseñanza en Francia, y se pueda establecer la comparación entre esta clase de estudios de ambas naciones, vea el lector las materias que son objeto de aquélla en la parte práctica, además del estudio detallado de la gramática de las lenguas latina y griega, que se simultanean con la de la francesa y con la de la alemana ó inglesa.

Clase de *sexta* (1.^{er} año de la Segunda enseñanza que se cursa después de haber aprobado las materias de la clase preparatoria; la de la *octava*, de los nueve á los diez años, y las de *séptima*, de los diez á los once): *Epítome Historiae Graecae*.—*De Viris illustribus urbis Romæ* (2.o semestre).—Lengua (francesa): La Fontaine, Fenelón, Buffón.

Clase de *quinta*: *De Viris illustribus etc.* (1.er semestre).—*Selectae e profanis scriptoribus historiae*: Cornelio Nepote, Fedro.—Lengua griega: Crestomatia elemental.—Lengua francesa: Corneille, Molière, Racine, La Fontaine, Fenelón, Buffón.

Clase de *cuarta*: Cornelio Nepote.—César: *De Bello Gallico*.—Cicerón: *De Senectute*.—Quinto Curcio.—Virgilio: *Eneida* (libros I, II y III).—Ovidio: *Metamorfosis*.—Lengua griega: Crestomatia.—Fábulas de Esopo.—Xenofonte: *Cyropedia*.—Eliano.—Luciano: *Diálogos*.—Lengua francesa: Los anteriores, y además Boileau, Voltaire, Chateaubriand y Michelet.

Clase de *tercera* (á los catorce años): Tito Livio: *Narraciones*.—Cicerón: *Catilinarias*; *Pro Archia*.—Salustio.—Teatro latino: Extractos.—Virgilio: *Geórgicas*; *Eneida* (libros IV al VIII).—Lengua griega: Herodoto, Xenofonte, Luciano.—Homero: *Odisea*.—Lengua francesa: Los anteriores y La Bruyère, Lamartine y Víctor Hugo.

Clase de *segunda* (quince años): Historia de la literatura latina: Autores para las prácticas: Cicerón, Tito Livio, Tácito, Plinio el joven, Virgilio, Horacio.—Teatro latino.—Historia de la literatura griega: Autores: Xenofonte, Platón, Plutarco, Homero, Eurípides.—Lengua francesa.—Historia de la literatura griega: Autores: Villehardouin, Joinville, Froissart, Comines, Montaigne, Marot, Ronsard, Corneille, Molière, Racine, La Fontaine, Boileau, Bossunet, La Bruyère, Rousseau, Lamartine, Víctor Hugo.

Clase de *Retórica* (diez y seis años): Lengua latina.—Historia literaria: Cicerón, Tito Livio, Séneca, Tácito, Lucrecio, Virgilio, Horacio, Lucano.—Lengua griega: Tucídides, Xenofonte, Platón, Demóstenes.—Oradores áticos: Aristóteles, Homero, Esquilo, Aristófanes, Teócrito.—Historia de la literatura francesa: Todos los autores ya indicados, y además las principales obras dramáticas, las de los moralistas y las de los historiadores desde el siglo XVII hasta el presente.

Clase de *Filosofía*. En este último año es obligatorio, además, una clase de una hora por semana, durante un semestre, consagrada especialmente á la explicación de los autores griegos y latinos. (Circular de 27 de julio de 1897.)

Resultan siete cursos de estudios latinos teórico-prácticos, con diez horas semanales de clase en el primero y en la mitad del segundo; con ocho en la segunda mitad de éste, y con cinco y cuatro horas respectivamente en los cuatro siguientes, y una en el de Filosofía. Los estudios griegos ocupan dos horas semanales en el segundo año, seis en el tercero, cinco en el cuarto, cuatro en el quinto y el sexto, y una el último.

Así puede darse tanta extensión al conocimiento y manejo de los clásicos; y aunque es mucho más reducido el número de horas que cada semana se dedican al de la lengua y literatura francesa, como se repite y amplía siguiendo el sistema progresivo durante seis años, después de haber dedicado a la gramática nueve horas semanales en la clase preparatoria y en las de *octava* y *séptima*, de la que denominan *división elemental*, también respecto al idioma nacional se da la enseñanza clásica convenientemente.

En España no se estudia el griego en la Segunda enseñanza; sólo se dan dos cursos de tres horas semanales de *latín* y *castellano*, y uno, de tres horas también, de *Retórica* y *Poética*. Existe, pues, en Francia la enseñanza *clásica*, y aquí no. Allí podrá discutirse si conviene suprimirla ó no; aquí no cabe discusión semejante; lo que no existe no puede suprimirse. Estudiar el latín después del castellano en medio curso, primero, y después en el segundo ó en el quinto y el sexto nada más, sin otras prácticas que las del único tomo de *Trozos escogidos*, es lo mismo que no estudiar nada. Al suprimir este estudio, insuficiente é incompleto, no se suprime nada... de bueno ni de utilizable.

III. Enseñanza moderna en algunos colegios ingleses

Analizando el tercer cuadro, que comprende la distribución de las materias en los colegios ingleses, se ve adoptado el procedimiento que se denomina entre nosotros de la bifurcación, que divide el período del bachillera-

to en dos secciones: una que comprende los tres primeros años y otra especial para los otros tres. La primera es general para los alumnos, y contiene el orden de conocimientos que toda persona debe poseer, cualquiera que sea su profesión; la segunda se subdivide en las siguientes ramas: Letras, Ciencias, Agricultura y Colonización, Industria y Comercio.

En los tres años de la general no se estudian ni el latín ni el griego, con lo cual quedan disponibles diez horas de cátedra por semana, más otras diez de estudio, ó sea la mitad del tiempo total de que disponen los alumnos. En cambio estúdiense las lenguas vivas de mayor aplicación, además de la lengua nacional, como el francés y el alemán. De modo, que toda persona culta podrá en adelante leer y hablar estas tres lenguas, á menos de no resignarse á quedar en una situación de retraso é inferioridad, respecto á la generalidad de los que hayan estudiado. Preciso es para ello hacer su aprendizaje mucho más fácil que lo viene siendo hasta aquí, empleando el sistema natural, de oír a los que hablan y leen perfectamente en cada una de las lenguas, procurando no estudiarlas como se estudian las lenguas muertas, con extraordinario lujo de detalles gramaticales, de reglas y abstracciones, que hacen repulsivo ese trabajo, y que tan opuesto es al procedimiento sencillo con que los niños aprenden la lengua materna, sin sufrir las múltiples torturas de la gramática. Las reglas de ésta, que pueden explicarse en pocas semanas, se aprenden cuando se ha llegado á la edad de comprenderlas; la ortografía es cuestión de dominarla por el uso constante de la lengua al escribirla; y en cuanto á los análisis lógicos y gramaticales, parece que sólo se han inventado para perder el tiempo de la manera más lamentable. Consiste el verdadero método, dice Mr. Demolins, en leer constantemente los mejores autores, con lo cual se llegan á dominar á la perfección la gramática, la ortografía y el estilo. Estos procedimientos dan excelentes resultados en el estudio de las lenguas extranjeras, que hoy realmente no se aprenden en las cátedras por seguirse, como queda dicho, el sistema de enseñanza de las lenguas muertas, abusando de la gramática. Para aprenderlas hay que hacer lo que con la lengua nacional, hablarla; la gramática vendrá después en la medida que sea necesaria. Se estudian las lenguas modernas mucho mejor con los oídos que con los ojos.

En el colegio de Abbotsholme, según un profesor francés, encargado de la clase de francés, la enseñanza de las lenguas está perfectamente organizada. No se estudia la gramática hasta que los alumnos no llevan cinco ó seis meses de práctica, y el curso se da completamente en francés ó en alemán, sin pronunciar una sola palabra de la lengua patria. El profesor procura hablar muy despacio, y no deja pasar una frase que no haya sido bien comprendida, siguiendo el sistema de conversaciones con los alumnos, adaptadas á su disposición y á sus adelantos. Dos alumnos, por ejemplo, al hablar en la lengua

que van aprendiendo, ejecutan los movimientos mímicos, á medida que los enuncian, evitando así su traducción, que dificulta la enseñanza, y logrando de este modo aprender á pensar en la lengua que se les enseña. En cada curso sucesivo se procura aumentar la dificultad de las narraciones ó conversaciones. Ayúdase á facilitar la posesión de nombres y hechos en la lengua extranjera por medio de dibujos en el tablero ó de cuadros en color, y se estudia cada palabra en particular con su ortografía, verbos, tiempos, etc..., consiguiéndose inmediatos y positivos resultados. En el curso superior se estudian la gramática y la literatura de cada lengua. Para practicar este método es necesario que el profesor hable la lengua que enseña como la suya propia, porque si no es así, más se inclinará á hablar en ésta que en la extranjera.

Por consideraciones á los derechos adquiridos, consérvanse en las cátedras de lenguas extranjeras en Francia profesores franceses, sacrificando así mucho tiempo y dinero en balde, porque para enseñar las lenguas, la condición primera es que el profesor sea del país donde la lengua se habla, y la enseñanza á los alumnos, como la de la madre que enseña á sus hijos la propia. Para evitar los escasos resultados que la enseñanza deficiente de los profesores franceses produce, se sigue la costumbre de enviar á los alumnos a Inglaterra ó á Alemania por un período de tiempo más ó menos largo, donde aprenden perfectamente la práctica, y con cuya gran base dominan después sin dificultad la gramática y la literatura. Bien sabido es con qué facilidad se asimila la juventud las lenguas de los países extranjeros en que se encuentra.

El autor expone después cuál es el concepto verdadero que la geografía y la historia han de tener en la enseñanza, para que no resulten una acumulación de detalles y de hechos encargados exclusivamente á la memoria, sino para que sirvan de primer fundamento á la ciencia social.

Extiéndese Mr. Demolins en consideraciones acerca del carácter práctico que se da á los demás estudios de la sección general que ocupan las horas de la mañana. Por la tarde, como complemento, y fuera del colegio, se dedican los alumnos á ejercicios físicos y juegos diversos, para desarrollarse al aire libre, para realizar la educación física, dar energía al cuerpo, disminuir el exceso de sensibilidad que proviene del recargo intelectual y de la vida sedentaria, y acostumbrarles á utilizar sus aficiones en trabajos manuales de oficios é industrias, á los que la gente joven se dedica con gran placer, aprendiendo multitud de detalles y manipulaciones que son muy necesarios en la vida. Entre los trabajos prácticos figuran principalmente: 1.º La jardinería y el cultivo.—2.º Labores en madera y hierro.—3.º Excursiones y visitas a las granjas, fábricas y al campo para coleccionar animales, plantas y minerales y entretenerse en el aprendizaje de la agricultura, levantamiento de planos, etc.

Además de estas enseñanzas, los alumnos se dedican durante las primeras horas de la noche á entretenimientos artísticos y recreos de sociedad, que tanto contribuyen á formar el hombre de mundo, habituado á tratar con personas distinguidas en los salones; á la lectura y peroración en público; á las representaciones dramáticas, y al ejercicio de las bellas artes. Claro es que viviendo en los departamentos especiales del colegio las familias de los profesores, cooperan las señoras é hijas de éstos, dentro de la más exquisita cortesía y respeto, á dar vida á esta sección de la educación juvenil, ya que los alumnos aprenden la finura, consideración y distinguido trato que la sociedad exige en las personas bien educadas, coronando así la tarea de la enseñanza en todas sus manifestaciones.

Las noches de los domingos se destinan en los colegios á conferencias religiosas y morales, en las que los profesores y los eclesiásticos, encargados de esta educación, saben cumplir dignamente su cometido.

Los alumnos así educados no se parecen en nada al terminar la segunda enseñanza á la mayoría de los bachilleres de innumerables colegios, que, educados intelectualmente, y físicamente también algunos, desconocen en absoluto las formas de la educación social, de lo que verdaderamente se denomina *educación*, y salen de los centros de enseñanza en un estado «imposible» para poder presentarse ante la sociedad culta. Y no es esto lo malo solamente, sino que, no habiendo recibido noción casi ninguna de esa educación y pulimento social, ni en su propia casa, porque han estado cinco ó seis ú ocho años ausentes de ella, apartados de la dirección de sus padres, ni en los colegios, donde no se practica ni hay medio de practicar el aprendizaje de la cultura social, repentinamente, cuando pasan á cursar en la Universidad los estudios superiores, se improvisan presuntuosos señoritos que en plena libertad toman los rumbos que quieren, torcidos y peligrosos muchos de ellos, sin que nadie les aconseje ni guíe, para llegar á ser en plena juventud verdadera *turba inculta* de elementos audaces, tan bien acicalados por fuera como hueros y rústicos por dentro, consecuencia natural de los resabios que para toda la vida deja la falta de educación en los primeros años de la juventud.

El período de la sección especial de la Segunda enseñanza moderna comprende en los colegios ingleses cuatro ramas distintas que se estudian en los tres últimos años, á saber: Letras, Ciencias, Agricultura y Colonización é Industria y Comercio.

En la sección de Letras, para los que se preparan para el bachillerato de este nombre, predominan el latín y el griego, que no se estudian en los tres primeros años, ni en las otras tres secciones especiales, y que en ésta ocupan al alumno durante diez horas semanales, destinando cinco á la Lengua

francesa, dos al inglés y al alemán, dos á la Geografía é Historia, Cálculos y Matemáticas, una á todas las nociones de Ciencias naturales, una á la Física y dos al Dibujo.

Ya queda dicho cuál es el procedimiento que entienden más útil para el estudio de las lenguas, sustituyendo al Diccionario por el texto de la traducción en la lengua materna colocada frente á la lengua muerta ó viva que se estudia, y dejando la gramática para ir explicando las dificultades que se hallen en el texto á medida que se avance en él, no estudiándola en detalle, de antemano, y consiguiendo de este modo que, en vez de ser un obstáculo, sea una ayuda constante. Tal método de enseñanza de las lenguas tiene grandes ventajas y va siendo adoptado en el extranjero por la mayoría de los profesores. La lectura, la práctica y el uso de las lenguas hacen ganar mucho tiempo y con todo provecho en este estudio, economizándose el mucho que se pierde en el árido estudio de las reglas y excepciones gramaticales. La historia del desarrollo de las lenguas y de la literatura demuestra que los gramáticos y los retóricos aparecen siempre después que aquéllos han progresado por completo, por lo que puede decirse muy bien que no es la gramática la que forma los grandes escritores. Los gramáticos podrán analizar y aquilatar el valor de los literatos, pero crearlos, nunca.

Para facilitar el estudio del latín siguen en las clases del colegio de Abbotsholme el procedimiento de acostumbrar á los alumnos á sostener breves diálogos en esta lengua; método natural, cuyas ventajas se tocan inmediatamente. Algo análogo se hace en Bedales, cuyos alumnos figuran entre los que más premios obtienen después en las Universidades.

Como resumen de los notables resultados que produce este sistema inglés, dice Mr. Demolins:

«El alumno hablará y poseerá al fin del período general dos lenguas extranjeras, lo que le hará distinguirse mucho en el examen de los alumnos de la enseñanza actual, que á lo más consiguen saber traducir con trabajo una sola lengua. En las ciencias, en vez de las ligeras nociones que se adquieren de memoria en el año denominado de Filosofía, poseerá positivos conocimientos, por haberlos estudiado práctica y teóricamente desde el primero al último año. En Geografía é Historia no habrá aprendido solamente una serie confusa de nombres y de hechos, sino que conocerá sus relaciones recíprocas y las que han tenido ó tienen con la vida social, estudiadas metódicamente, y por consiguiente, retenidas en la memoria y en la inteligencia con mayor facilidad. Habrá podido dedicar á las matemáticas, á la lengua patria y al dibujo tanto tiempo por lo menos como en la enseñanza actual.

»Es cierto que no habrá estudiado el latín y el griego más que durante tres ó cuatro cursos en lugar de seis ó siete; pero lo habrá hecho siguiendo un procedimiento más rápido, más práctico y más eficaz que por el actual, que da tan escasos resultados, según constantemente se observa.

»Para prepararse, pues, á sufrir los exámenes del bachillerato en letras, el programa de la escuela moderna es superior al que se ha seguido hasta aquí.

»Respecto á su superioridad en las secciones de Ciencias, Agricultura, Colonización, Industria y Comercio, es aquélla evidente, porque desde el primero al último año se estudian sin cesar las asignaturas que tienen relación con ellas, y que en el sistema actual apenas se aprenden más que teóricamente en uno ó dos años.

»Sostienen los defensores de este programa que los alumnos, al terminarlo, se encuentran admirablemente preparados para la vida, porque tendrán salud, que en la educación actual se gasta de una manera muy censurable; tendrán energía por la costumbre de mantener en actividad sus fuerzas físicas; aptitud para emprender, continuar y concluir las cosas, y especial aptitud también para dirigir á los hombres, ya que se han acostumbrado á dirigirse á sí mismos y a ser hombres verdaderos.»

IV. La enseñanza tradicional en Inglaterra y en los Estados Unidos.— Colegios de Eton y de Harvard

Esta enseñanza científica, utilitaria, esta educación *moderna*, no debe llamarse inglesa, porque aunque en Inglaterra se inició y en numerosos colegios se va planteando, aún hay allí más centros de enseñanza tradicional *clásica*, que técnica. Las *endowed schools*, las *proprietary schools*, las *public schools*, las *grammar schools*, no tienen de *escuelas*, bajo el concepto de la instrucción primaria, más que el nombre, y son, en realidad, establecimientos de Segunda enseñanza. Pues bien: en ellos, en Eton, Harrow, Winchester, Charterhouse, Rugby, Saint Paul Westminster, Merchant, Tailors, Clifton, Uppingham, Shrewsbury, Marlborough, y otros, aún se estudian mucho latín, mucho griego y matemáticas, y muy poco de ciencias físicas y naturales.

À la vista tengo la distribución de las materias que han constituido la enseñanza de los períodos de verano y otoño de 1898, en el famoso colegio de Eton, el más respetado de esta clase en Inglaterra, y hé aquí cuál es, para los distintos cursos ó divisiones (*Blocks*) de alumnos, que se designan desde la de 1.º á 6.º, con las letras F, E, D, C, B y A.

- F. *Religión*: Evangelio de San Mateo.—El Génesis.—Catecismo.—Viejo Testamento.—Josué.—Jueces.—Ruth.
Gramática latina.—Gramática griega.—Historia de Inglaterra.—Geografía.—Francés (biografías).
- E. Evangelio de San Marcos.—Reyes.—Catecismo (Sacramentos).—Historia de la Iglesia inglesa.
Homero, *Odisea*.—Xenofonte.—Anabasis.—*Selecta* (Cornelio Nepote).
Horacio, *Oda II*.—Virgilio, *Eneida*, I.
Historia de Roma, reyes y guerras púnicas.—Grecia y Persia, guerras.—Historia de Inglaterra, 1066 á 1485.
Geografía de Europa: Special Subject.—Italia.—Francia.—Turquía y Grecia.
Francés: School-work.—Historia abreviada de Francia.—Lecturas variadas.
- D. Evangelio de San Lucas.—El Génesis.—Antiguo Testamento.—Libro de Moisés.
Griego: Tucídides.—Aristófanes.—*Selecta* (César).—Eurípides.
Latín: Ovidio.—Horacio, *Odas*.
Alemán: Lecturas sencillas en prosa y verso.
Historia: Roma.—Pirro.—Guerras púnicas.—Grecia, guerra del Peloponeso.—Inglaterra, 1485 á 1603.
Geografía: La correspondiente á estos períodos históricos.
Francés: Historia de la primera Cruzada.—Composición.—Obras modernas: E. About, *Le roi des Montagnes*.
- C. Actas de los Apóstoles.—Historia de la Biblia.—Reyes.—Historia de la Reforma.—Compendio teológico.
Griego: Tucídides.—Aristófanes.—Eurípides.
Latín: Virgilio, *Eneida*, III.—Horacio, *Oda III*.—*Selecta* (Cicerón).
Alemán: Lecturas.
Historia: Roma, 146-62.—Grecia: Alejandro Magno.—Inglaterra, 1608-1688.
Francés: Lectura y composición.
Geografía: La correspondiente á la Historia.
- B. Actas de los Apóstoles.—Antiguo Testamento.—Historia de la Iglesia.
Griego: Eurípides.—Esquilo.—Herodoto.—Poetas griegos.
Latín: Horacio, *Sátira I*.—*Odas*.
Alemán: Schiller.—Höfer.—Niebuhr.—Parry.
Historia: Roma (los triunviros, primeros tiempos).—Inglaterra, 1688 a 1760.
Geografía: Roma (El Imperio).—La correspondiente á la historia.
Francés: Composición.—Victor Hugo.—A. Daudet.
- A. Epístola á los Corintios.—Idem á los Tesalónicos.
Griego: Aristófanes.—Tucídides.—Sófocles.—Demóstenes.
Latín: Virgilio.—Horacio.—Tácito.—Terencio.
Historia de Inglaterra, 1509 á 1760.

Las tareas ó entretenimientos de los días festivos (*Holiday-Task*) han consistido en la lectura ó representación de algunas obras notables y populares, como *Scott's Talisman*, *Scott's Kenilworth*, *Scott's Lord the Isles* y *Henry V* (Shakespeare). A este conjunto de estudios clásicos, de historia, de religión y de lenguas vivas, que forman el núcleo de la enseñanza, se añaden aún los *Extra Studies*, las matemáticas elementales y algunas nociones de química, física, biología y fisiografía. Todas estas materias las cursan también los alumnos pertenecientes á la *Army Class* ó de preparación para el ingreso en los colegios militares de Sandhurst y de Woolwich; los aspirantes á la marina de guerra, *Naval Cadets*, y los candidatos á alumnos de las universidades de Oxford y Cambridge.

Como se ve, en nada se parece el contenido y división de esta enseñanza á los de la *moderna*, con la que nada tiene de común, más que el estudio de las lenguas vivas. La lucha que existe, pues, entre las dos enseñanzas, afecta tanto á los colegios ingleses como á los liceos y colegios franceses, y si termina por aceptarse la supresión del griego y del latín en la educación secundaria, tan radical será el cambio en Inglaterra como en Francia. Esto, en cuanto á la instrucción. Respecto á la educación física, los ingleses dedican á ella, como es sabido, la mitad del día; el *foot-ball*, el *cricket*, el *lawn-tennis* y otros juegos tienen para ellos tanta importancia como los clásicos griegos y latinos, ó como el Antiguo y el Nuevo Testamento. La educación física, los trabajos manuales y las excursiones han sido aceptados por los partidarios de la enseñanza *moderna* como elementos indispensables.

Para la juventud aristocrática inglesa, el colegio de Eton es una maravilla, y el figurar en sus clases, un honor incomparable. Según sus admiradores, aquel plantel de los «caballeros de Inglaterra» que fundara sobre el Támesis, frente á la real residencia de Windsor el rey *escolar* Enrique IV, á mediados del siglo XV, continúa siendo hoy la escuela de la nobleza, de la distinción y de la cortesía. «Nobleza de carácter, confianza en sí mismo, valor y justicia son, dice Mr. Steny, las virtudes que se aprenden en aquel colegio» y en aquellos campos de recreo (*playing fields*). Allí se educaron Roberto Walpole, Chatham, Canning, Boyle, Gray, West, Fox, Howe, Hallam, lord Wellington y lord Gladstone. El colegial etoniano conoce como pocos, ya sea noble ó plebeyo, rico ó pobre, que la nobleza de carácter y no la fortuna ó el rango determinan el valor del hombre. Podrá no ser muy aparatoso, pero infunde consideración y respeto, ya se le encuentre en los campos de batalla, ó en los países salvajes, ó en el Parlamento, ó en el foro; nunca descubre su fondo, y, sobre todo, está libre de ese vicio abominable de ser pretencioso y pedante como el hombre vulgar que quiere aparentar, sin motivo, que es un gran personaje (*snobbishners*).

Forman el núcleo del colegio y viven en él 70 alumnos, escogidos por rigurosa oposición anual, entre más de 600 aspirantes. Hay además un gran número de externos (*oppidans*), que viven con sus tutores (*house tutor*) y que tienen además otro como maestro particular (*classical tutor*). La enseñanza, soportable para la mucha gente rica que hay en Inglaterra, es cara realmente, porque el total de gastos anuales se eleva en Eton á 156 libras (4.800 pesetas), sin contar libros, suscripciones y juegos. Las clases especiales cuestan 320 pesetas más. Bien puede, pues, calcularse el gasto anual en más de 5.000 pesetas. Allí no se envía á ningún joven que no disponga de bastante dinero para vivir bien, pero sin lujo, entre sus compañeros. Los escolares de Eton son generalmente *bene natis*, van siempre *bene vestiti*, y nunca resultan *mediocriter docti*. En los otros colegios de segunda enseñanza más reputados, el coste anual es éste: Harrow, 3.430 á 4.475; Wellington College, 2.750; Rugby, 3.000; Winchester, 2.800; Clifton, de 2 á 3.000; Charterhouse, 2.750; Uppingham, 2.750; Marlborough, 2.000 á 2.650; Cheltenham y Haileybury, 1.825 á 2.275.*

En Inglaterra, como en todos los países, á pesar de la democracia imperante, el que tiene dinero, estudia este grado de la enseñanza, y el que no, no. Conste esto á los jeremiacos idealistas, que sostienen que la primera enseñanza completa debe comprender también este grado y estudiarse por *toda la juventud* como se estudian la primaria, elemental y superior.

Á pesar de los elogios que los ingleses tributan á sus colegios clásicos de Eton, Harrow y otros, ¿qué resultados positivos se obtienen en ellos, fuera de esos de la nobleza de carácter, destreza atlética en jugar al *cricket*, á los *rounders* y á remar en el Támesis desde el puente de Windsor hasta *Surly-hall*? Responde á esto un observador concienzudo, el profesor del colegio Franklin en Indiana (EE. UU.), Mr. Hazlitt A. Cuppy: «El pensamiento fundamental de estos centros, dice, es preparar á los alumnos para los exámenes de Oxford y de Cambridge, por lo cual se les pone á estudiar griego, latín y matemáticas, y se les obliga á *machacar* en estas tres materias durante todo el período de la enseñanza. Tal vez llegan á adquirir algunas ligeras nociones de francés, y quizá un poco de alemán; pero como estas lenguas no se exigen en los exámenes de la Universidad, generalmente no las aprenden; y también resulta que, entre todos los hombres con quienes he tratado en Oxford, procedentes de Eton, etc., he encontrado muy pocos que supieran algo de botánica, de fisiología y de todas aquellas materias bien aprendidas en los cursos de nuestras aulas

* Como referencia puede tenerse en cuenta que a finales del siglo XIX en Inglaterra gran parte de los trabajadores (*working-class*) ganaban en torno a «una libra a la semana» (*a pound a week*) y muy difícilmente superaban sus ingresos anuales las 100 libras. Tampoco los trabajadores españoles en general alcanzarían las 3.000 ó 4.000 pesetas de remuneración anual [N. del Ed.].

elementales y superiores... ¿Por qué los norteamericanos envían sus hijos á Leipzig y Berlín, en vez de mandarlos á Oxford y Cambridge? Porque en estos últimos centros sólo se ocupan en preparar á los alumnos para los grados.»

Véase, pues, cómo en todas partes cuecen habas, sin exceptuar aquellas naciones que se nos ponen como modelo; y que nuestros inflados críticos pedagógicos españoles, al echarnos en cara que aquí sólo se piensa en preparar á los estudiantes para el examen, ocultan por aparente ignorancia y malicia lo que ocurre en otros pueblos. Aún quedan vestigios en las prácticas pedagógicas inglesas de denigrante procedimiento de los castigos corporales, basados en el viejo principio de que «la letra con sangre entra». El reputado publicista inglés Mr. Cloudesley Brereton dice en su estudio *L'éducation française jugée par un professeur anglais*, en el que por cierto pondera en general la superioridad de la enseñanza francesa sobre la de su país: «En Francia se ha suprimido el palo, la vara, como castigo. Nosotros la usamos, y con razón. Recurrimos á la fuerza cuando no se atiende á razones. Hay una edad indomable, la de los once á los catorce años, en la que los niños se empeñan en resistirse y molestar á todo el mundo. El palo ofrece la ventaja de que corrige al momento la falta. Pero se dirá: ¡la dignidad resulta ultrajada! Entre nosotros no se piensa al recibir esa corrección más que en conservar con impassividad espartana, con sangre fría, una actitud valerosa ante el verdugo. De cada diez muchachos prefieren siempre ocho sufrir el palo; y los otros dos, que aceptan, en cambio, un aumento de trabajo como pena, son almas tímidas que piensan más en no arriesgar el pellejo que en evitar la vergüenza moral» (1898).

También en los Estados Unidos viven apegados á la tradición *clásica*, imitada de Europa, y tienden á plantear la enseñanza moderna. Escojamos como ejemplo uno de sus mejores colegios, el de estudios secundarios, anejo á la famosa Universidad de Harvard. Cúrsanse en él cuatro años: 1.º, *los Freshmen*; 2.º, *los Sophomores*; 3.º, *los Juniors*, y 4.º, *los Seniors*, nombres que se dan á los grupos de estudiantes que corresponden á cada uno. Estudian griego, latín, alemán, francés, matemáticas, retórica, historia, filosofía y física como obligatorias; ejercitándose prácticamente en *themes* y *forensis* (temas de discusión); y hay además clases voluntarias (*electives*), de hebreo, sánscrito, griego (6 divisiones); latín, 9; inglés, 6; alemán, 8; francés, 6; italiano, 3; español, 3; filosofía, 7; historia, 8; matemáticas, 8; física, 5; química, 5; historia natural, 7; música, 4, y bellas artes, 3.

Para dar la enseñanza hay en el colegio: 26 profesores numerarios perpetuos con 4.000 duros de sueldo, por explicar de nueve á doce horas semanales; 15 adjuntos, con 2.000 duros, con doce horas de clase; 8 tutores, con 1.000 por el mismo trabajo; 17 instructores, con sueldo variable, y

6 preparadores. El profesor disfruta en su cátedra de absoluta libertad de exposición, de textos y programas.

Los alumnos tienen obligación de asistir al rezo por las mañanas; viven en las celdas del colegio (dormitorios), cada uno con un compañero (*compain*); la celda es de pago; pueden entrar y salir de ella y del edificio cuando quieran; comen donde les parece, generalmente en la *Harvard dining association*, y tiene el colegio un refectorio (*dining-hall*) para 600 estudiantes. Impónese la abstinencia de toda clase de bebidas alcohólicas. El coste anual es de 484 á 1.360 duros, por lo que en aquel país ultrademocrático, los estudios de la enseñanza secundaria están reservados á los ricos.

V. Tendencias a la reforma

Respecto á las tendencias reformistas, hé aquí lo que dice una autoridad indiscutible, el Sr. Ch. W. Eliot, Presidente de Harvard, en un notable trabajo, *Tendencies of Secondary Education*, publicado (en 1897) en la *Educational Review*:

1.º Que la enseñanza de las ciencias de la naturaleza tiende a ser más intuitiva y más práctica.

2.º Que la educación física y la higiene tienden a adquirir en la segunda enseñanza de los Estados Unidos la importancia que merecen y que no se les había reconocido hasta ahora.

3.º Que la lengua materna, poco estimada como materia de enseñanza, merece cada día mayor atención, y se empiezan a emplear en su estudio los acertados métodos aplicados a las lenguas extranjeras.

Y 4.º Que la enseñanza de la historia, completamente abandonada hasta estos últimos años, excita la atención del público y de los educadores, y reclama el empleo del tiempo que para conocerla merece.

«Preciso es, dice Mr. Eliot, enseñar bien la verdadera historia de los pueblos y de las civilizaciones, mejor que la de las dinastías, las invasiones y las guerras.»

Dado el tiempo que exige esta enseñanza reformada sería necesario alterar los cuadros de las enseñanzas clásicas greco-latina y latino-científica, que allí se dan.

Pero resultaría muy favorecida la creación de la enseñanza *especial, moderna*, que vendría á ser la latino-científica, en que el latín sería sustituido por una enseñanza científica más concreta, por una educación física más completa, por un conocimiento más profundo de la lengua y de la literatura inglesa, y por un conocimiento más exacto de las grandes civilizaciones y de las grandes épocas del pasado.

Semejante enseñanza sería menos clásica tal vez, menos aristócrata sin duda, pero más educadora que aquéllas, y no produciría esa numerosa juventud que se ve imposibilitada para ampliar sus estudios hasta los diez y ocho años y más allá, al igual de sus compañeros que han tenido la suerte de estudiar por el procedimiento moderno. Hasta hoy eso es lo que sucede. Los que se ven en la necesidad de salir del colegio antes de terminar el ciclo completo de estudios, no poseen más que las huellas de un conocimiento, no sólo incompleto, sino inútil. Bajo este concepto son seres inferiores, comparados con los ricos que llegan a terminarlos. La democracia no puede conformarse con tal injusticia, con semejante mal, y cuyo remedio, desde hace tanto tiempo deseado, esté en el planteamiento de la enseñanza moderna. Por estas razones se complace al observar que los buenos centros de segunda enseñanza entran resueltamente en la vía nueva y se esfuerzan por desenvolver y enriquecer la educación ultraclásica, para igualar su nivel con el de la clásica tradicional y darle un valor educativo equivalente.

En aquel país, tan radical en materia de libertades, donde existe en absoluto la de cultos, donde la Iglesia está separada del Estado y donde la enseñanza se denomina laica, no hay escuela primaria, ni secundaria, ni superior sobre todo, en que no se lea y comente la Biblia, con carácter que la costumbre ha hecho obligatoria, y donde, por consiguiente, no se enseñen una religión, la existencia de una Providencia y la propaganda del cristianismo. Está prohibida la enseñanza del dogma; pero tienen carácter religioso todas las escuelas, en cuanto á la tarea de inculcar en las almas la idea de Dios. Allí el todo es la Biblia, como en Inglaterra y en Alemania. La invocan los reformadores religiosos, políticos y socialistas; y ante todo ha de ser bíblico el pensador que en religión puede ser además presbiteriano, metodista, baptista, unitario, episcopal ó campbellista, porque al amparo de la Biblia, libremente interpretada, cabe predicar y sostener las ideas más opuestas. Si se obligara en España, como se obliga en Inglaterra, Estados Unidos y Alemania, á estudiar (leyendo y comentando) en todos los cursos el Antiguo y Nuevo Testamento, el catecismo y la historia de la Iglesia, y á examinarse de ellos *in the several School-time*, sufriendo las pruebas de las *Divinity for Trials*, ¿cómo nos pondrían de retrógrados y de oscurantistas los ultrarradicales que por aquí se usan?

El desarrollo de la segunda enseñanza (*Highs schools*) en los Estados Unidos ha sido enorme. En 1880 concurrían á recibirla unos 100.000 escolares; en 1895 pasaban de 460.000. No hay allí dos colegios que se parezcan, ni en su organización, ni en sus métodos, ni en sus programas. Reina la libertad más absoluta, consecuencia natural de la vida autónoma de que disfrutaban, por estar sostenidos por fondos particulares, sin verdadera dependencia del Gobierno. Existen unos 480 centros de educación entre universidades y colegios, cuyas

rentas, entre retribuciones escolares é intereses de bienes propios, producto de los donativos, llegan á 96 millones de pesetas anuales. Algunos de estos centros son muy ricos, y otros apenas pueden vivir, porque existen 54 que sólo disponen de 25.000 dollars y 198 que no cuentan con dotación alguna. Los donativos particulares que las más acreditadas han recibido son enormes. En el curso de 1893 á 94 se elevaron en suma de 45 millones de pesetas; en el de 94 á 95, á 25 millones, y en el de 95 á 96, á 42 millones. Sólo Mr. Rockefeller dió 37 á la Universidad de Chicago. Ya, desde hace muchos años, el Gobierno viene favoreciendo la enseñanza de obreros rurales é industriales de un modo extraordinario, porque en cumplimiento del *Land Grant Act* de 1862, debido á la proposición del Senador Morrill, se dan 30.000 acres de terreno á cada Estado, por el número de diputados y senadores que tiene, para que con sus rentas funden y sostengan colegios de agricultura y artes mecánicas.

La enseñanza de la mujer está muy favorecida y en boga. En 1896 había 162 centros de educación de mujeres solas, á los que concurrieron 24.653 inscritas, y otros 183 de coeducación, es decir, con alumnos y alumnas, en los que cursaron 17.200.

Respecto al carácter religioso de las universidades y colegios, se cuentan 109 laicos; y entre los de credo determinado (*unsectarian*), 58 de católicos, 57 de metodistas, 50 de baptistas y el resto de diversas confesiones y sectas.

Ya queda dicho que la segunda enseñanza (*Secondary Schools* ó *Secondary Studies*) está reservada allí, como en Inglaterra, para los bien acomodados ó para los ricos. Se empieza á estudiar á los diez y siete, diez y ocho ó diez y nueve años (¡vaya unos *freshman!*), y se sale del colegio á los veintidós ó veintitrés años hechos un *senior*. ¿Qué familia modesta hay que pueda sostener á sus hijos estudiando desde los siete á los veintidós años, para que entre luego en la universidad? ¿Qué grado es éste de la instrucción primaria que dura quince años?

Entregada la constitución y organización de los estudios secundarios en Inglaterra á la iniciativa y libre voluntad de las colectividades particulares, no hay allí regla fija para su funcionamiento, ni programas que determinen y limiten la enseñanza, ni profesorado bien dispuesto, ni un centro oficial que la dirija, ni nada, en fin, que evite el que tenga un carácter caótico, que los mismos ingleses son los primeros en lamentar. Cegados y arrastrados por el único ideal, de la formación del carácter en el individuo, de la rápida conversión de los niños en hombres y del predominio de los estudios materiales, positivistas é inmediatamente útiles, sobre los que dan verdadera cultura y valer á la inteligencia, se ha exagerado el sistema del desenvolvimiento de las fuerzas físicas y de la libérrima educación social, á expensas del trabajo intelectual. Por esto, si bien en Eton y Harrow y en otros grandes

centros aún se aparenta sostener la nutrición del cerebro con mucho latín y mucho griego y mucha Biblia, y con los elementos de Euclides, gástase mayor tiempo que en estas enseñanzas en los ejercicios corporales; y por eso, fuera de tan reputados aristocráticos colegios, en bastantes de los demás, la enseñanza *moderna*, con menos afición á las lenguas muertas y con un poco mayor desarrollo científico, ha sacrificado las tareas intelectuales á las musculares, y se ha convertido en la llamada enseñanza *moderna*, á gusto de los respectivos, autonómicos reformadores de ella en cada colegio.

Vista la cuestión desde un poco más alto que desde el terreno en que agitan y desenvuelven los intereses particulares de cada centro instructivo, muchos pedagogos imparciales y gran número de hombres distinguidos en la administración pública han comprendido que no se puede seguir así. Á su cabeza figura el lord Presidente del Consejo Privado, duque de Devonshire; con él están los más respetables profesores que constituyen la *Headmasters*, y á su iniciativa se debe la presentación de un *bill* en la Cámara de los Lores, que tiene por objeto la organización de la Segunda enseñanza, y de cuyas tendencias ha dado cuenta en la *Fortnightly Review*, el doctor Cloudesley Brereton. Trátase de concluir con el caos actual. No es preciso para ello crear de nuevo la enseñanza, sino reorganizarla; y como está demostrado que no es dado hacerlo á las autoridades locales, debe la reforma ser obra del Gobierno. Como allí no hay Ministerio de Instrucción pública, y sólo ejerce sus veces el Presidente del Consejo Privado, necesitase ante todo crear ese Ministerio y un Consejo especial y una Inspección activa que de á conocer los resultados obtenidos por la reforma. Así arreglada algún día la enseñanza, intervendrán las autoridades locales, crearán más colegios, si hacen falta, é instituirán bocas para generalizarla á los jóvenes pobres más estudiosos. También se creará un profesorado que esté á la altura de las exigencias de la reorganización, porque hasta la fecha no hay nada de esto en Inglaterra, sino mucha libertad en la elección y muchos desengaños en la práctica. «Debemos —dicen hoy los ingleses que se preocupan de tan vital asunto— perder algo de libertad en obsequio al orden y un poco de independencia en pro de la solidaridad. Este movimiento de la opinión no va contra la democracia, ni contra la libertad, ni contra el espíritu nacional... No basta formar el carácter en el individuo, porque el carácter sólo es insuficiente. Hace más falta cada día poseer una inteligencia bien desarrollada, capaz de dirigirlo. Debe suministrarse una buena Segunda enseñanza ó educación á cuantos muestren aptitud para aprovecharla. Así lo comprendió Alemania. Hoy la experiencia y la realidad nos hacen pensar de un modo contrario al que está en boga en Francia y en el Continente. Allí se quiere la educación del carácter: *el problema inglés está en la educación de la inteligencia.*»

Tan radical contraste entre las tendencias de Inglaterra y de Francia, respecto á cuál debe ser el fin de la educación, ha de tenerse muy en cuenta para proceder con acierto al tratar de decidirse, ó por la tradicional é inmutable rutina de la enseñanza clásica, ó por la aventurada y peligrosa enseñanza moderna. Nada debe desecharse que sea positivamente útil para la educación de todas las facultades del hombre y para constituir su educación completa, integral, tan distante de los estorbos de los estudios del griego y del latín como de las exageraciones de los ejercicios físicos y del *sport*.

Una de las causas principales á que se debe la falta de éxito de la instrucción inglesa es la inferioridad ó insuficiencia didáctica de su profesorado. Allí puede enseñar cualquiera toda clase de conocimientos, y en cambio en Alemania nadie puede hacerlo sin su título correspondiente, y en Francia, el 90 por 100 de los profesores, ya oficiales ó ya libres, son también titulados. En la Gran Bretaña no hay más de un 55 por 100 de maestros de niños y un 29 por 100 de maestras, que tenían título.

Se había preconizado lo conveniente de la libertad absoluta en el ejercicio del profesorado; pero la triste realidad demuestra que nunca pueden la audacia y el supuesto talento natural sustituir á la cultura, y que en esta función tan importante, como en todas las que se refieren al desarrollo de los grandes intereses intelectuales y morales de la familia y de la sociedad, el que no sabe no sirve, por más que á él se le figure otra cosa.

VI. La enseñanza en Alemania

Mucho se han ponderado las condiciones y excelencias de la enseñanza en Alemania; pero no faltan críticos concienzudos que, como queda dicho en otro capítulo, sostienen, sin razón, como hemos visto, que los ingleses de la escuela moderna son más aptos y hábiles educadores que los alemanes.

Esta creencia debe estar muy divulgada en Alemania, cuando el mismo Emperador sostuvo, en ocasión inolvidable, que la enseñanza no aparecía en su país á la altura debida y que no producía los frutos que debieran esperarse, imponiéndose la necesidad de urgente remedio.

Dirigiéndose Guillermo II á los miembros de la Comisión de reformas escolares en diciembre de 1890, les dijo entre otras cosas:

«... No se trata de una cuestión escolar política, sino exclusivamente de disposiciones técnicas y pedagógicas que debemos acordar para la educación de nuestra juventud, a fin de que responda á la importancia

del puesto que ocupa la patria en el mundo, y para ponerla también á la altura de los hechos de la vida.

(...)

»La educación cojea (*sic*) en muchos detalles. La causa principal es que desde 1870 los filólogos se apropiaron la instrucción como *beati possidentes* y han trabajado por la enseñanza nada más, para enseñar y saber, pero no para formar caracteres y para luchar contra las necesidades de la vida actual.

(...)

»Se parte del principio de que el escolar debe saber cuanto sea posible de todas las cosas, y de que, lo que interesa ó no interesa á la vida, es cuestión secundaria. Cuando á alguno de esos sabios á la antigua se le dice que todo joven debe, hasta cierto punto, ser educado prácticamente para la vida y sus necesidades, el sabio contesta que no es esa la misión de la escuela; que lo esencial es la *gimnástica intelectual*, con la que el joven sabrá realizar todo cuanto la vida le exija.

(...)

»Es necesario que el alemán sea la base de la enseñanza: debemos educar jóvenes alemanes y no griegos ni romanos. Es preciso abandonar la educación monástica de la edad media, en la que se enseñaban el latín y un poco de griego. La composición alemana ha de ser el centro, en torno al cual todo gravite.

(...)

»Yo repito: ¡*Abajo la composición latina!*, que nos estorba, y en la cual perdemos el tiempo que debiéramos emplear en el alemán. Deseo asimismo ver más desenvuelto el elemento nacional, en cuanto se refiere á la historia y á la geografía. Empecemos por conocer nuestra casa y nuestra historia, y después conoceremos las demás.

(...)

»Es necesario reducir el excesivo número de horas y de trabajo en los colegios. No es posible exagerar la tensión del arco, ni mantenerlo siempre tendido. Hemos pasado en esto del límite extremo.

(...)

»Los liceos han hecho todo lo sobrehumano que hay que hacer, produciendo un exceso de gentes instruídas, mucho mayor que el que puede soportar la nación y haciendo trabajar mucho más que lo que son capaces de resistir los individuos mismos. Á esto se debe el proletariado de los bachilleres. La mayor parte de los aspirantes á hambrientos, y principalmente los señores periodistas, son alumnos incapaces, malogrados, que constituyen un peligro para todos. Este exceso de enseñanza hace que la patria se asemeje á un campo muy regado, que no puede contener más riego. Por eso no autorizaré en adelante la apertura de un liceo, siempre que no se me demuestre su razón de ser y su necesidad. Bastantes tenemos. Necesito una generación fuerte y apta para que sirva al país. Los co-

legios dan un 74 por 100 de miopes. ¿Para qué nos sirven? Los jóvenes no deben ver el mundo a través de anteojos, sino con su propia vista, gozando con lo que ven, con la contemplación de su patria y de su organización. Tenderé á realizar cuanto he dicho; os lo prometo.»

Insisten, en efecto, los doctores de las Universidades alemanas, en sus obras recientes, en que es necesario seguir el rumbo de los ingleses, haciendo que de las escuelas salgan hombres educados, en vez de producir, como hasta aquí, sólo hombres instruídos; porque, como hemos repetido, la transformación rápida de las condiciones de la vida moderna exige una educación nueva, en pro de la cual se está realizando en parte de las naciones de Europa un gran movimiento pedagógico. Contra él se resisten los profesores veteranos, que aún creen que su principal deber consiste en enseñar solo á los alumnos las materias comprendidas en los antiguos programas, creyendo también que les basta dominar estos conocimientos para comunicarlos á sus discípulos y hacerles que practiquen ejercicios, que corrigen cuidadosamente. No se ocupa la escuela más que de la instrucción, y sostienen que á la familia incumbe la educación. Pero las necesidades de la vida moderna hacen que la familia, por buena voluntad que tenga, no pueda realizar esa misión; y como la escuela, colegio ó liceo no tienen medios para emprenderla é ignora cómo plantearla, se pregunta: «¿Debe quedar el alumno sin educación? ¿Debe dejársele entregado á sí mismo?»

En tales consideraciones está basada la necesidad de esta reforma, dice el doctor Hermann Lietz, la cual, según queda indicado, se reduce á sustituir la instrucción que sólo educa el espíritu, por la educación que origina el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del escolar.

Según el doctor, y de acuerdo con Mr. Demolins, entiende que en las ciudades es imposible establecer con buenos resultados la escuela moderna de educación, porque dentro de ellas se aminoran y debilitan los instintos de la sana naturaleza, y la juventud se educa artificialmente con todos los perjuicios que se trata de evitar. Los grandes centros de población pervierten el carácter de los jóvenes, los cuales han seguido y siguen el sistema de instruirse, sólo para sufrir la prueba de los exámenes; y este sistema, añade Lietz, en que únicamente se pone en acción el elemento intelectual, ha adquirido un exclusivismo monstruoso. A él se deben las deficiencias de nuestra educación, y nada ha contribuído más que semejante sistema á crear la crítica situación en que nos encontramos.

Condena asimismo el sistema de educación de su patria, en el que para cada cuarenta horas de trabajo intelectual no hay más que tres ó cuatro de ejercicios físicos, de gimnástica, aprendida como cualquier otra asignatura en

locales cerrados, donde se respira aire insalubre. Aprenden á subir por una percha ó por una cuerda, á saltar por una barra, pero no practican ni saben lo que son los ejercicios naturales en el campo y en las excursiones, por lo cual apenas se obtiene resultado alguno de esta enseñanza. Los *sports* no tienen gran aceptación en Alemania, y generalmente no son otras cosas que excusas para beber y pasar el tiempo. En Alemania, el profesorado en su mayoría es opuesto á los ejercicios físicos; desdeña los trabajos y oficios manuales, y admite sólo los juegos para los alumnos más jóvenes. Por esta razón, los alumnos mayores, dice Lietz, no tienen más remedio que distraerse jugando á las cartas en el rincón de un despacho de bebidas, donde no puede desarrollarse ninguna pasión noble. Como único ejercicio físico, dedícanse al paseo en las calles y alamedas de la ciudad, en los que chicolean insolentemente á las muchachas, las persiguen, y vuelven á parar á la cervecería. En cambio de semejante vida, los alumnos de los colegios ingleses realizan, durante una tarde por semana y durante un día entero por trimestre, excursiones de 10 á 20 leguas, para visitar bosques, monumentos ó minas, haciendo con facilidad el trayecto, en el que seguramente no podrían seguirles los alemanes, y en el que no se detienen nunca en las tabernas y cervecerías que encuentran.

Semejante sistema de educación alemán no da ningún resultado útil, ni bajo el punto de vista físico, al cual no se concede interés alguno, ni bajo el punto de vista moral, porque los estudiantes entretienen las horas de descanso en locales donde se despachan bebidas; ni bajo el punto de vista intelectual, porque únicamente piensan en salir bien del examen y obtener un diploma. No sirven los estudiantes alemanes para emprender una dirección determinada en medio de las exigencias de la vida, y es imposible hacer de ellos buenos soldados.

¿Es que la escuela alemana de pura instrucción, la *Unterrichtschule*, no prepara bien á la juventud para el servicio militar? Responda la vida del tipo del llamado voluntario por un año, y observémosle, por ejemplo, al volver de la instrucción ó de una marcha. Le encontraréis tendido en un sofá con el mismo traje que tenía en el campo; no le habléis de comer y beber, está extenuado; todas las ilusiones que llevó al servicio militar se han desvanecido; al entusiasmo ha sucedido la resignación, y únicamente piensa en que el compromiso militar concluya. ¿Cómo explicar esto? ¿Cuál es la causa de que las aficiones naturales que sienten por la milicia todos los jóvenes desaparezcan rápidamente, y que la vida militar produzca tal tedio que ocasione los frecuentes suicidios que se lamentan en aquel ejército? La razón principal está en la diferencia absoluta de vida que se hace en el centro donde se recibe la instrucción y la del regimiento. Preciso es prepararse para servir en éste, por el ejercicio viril que desarrolla progresivamente el cuerpo desde muy joven.

La instrucción alemana no sirve para producir sabios, ni hombres, ni soldados; es detestada y se ve denigrada por los mismos que la han recibido, y debe desaparecer ante el desprecio y la indiferencia si Alemania quiere continuar siendo grande y fuerte. Preciso es para ello crear la escuela moderna, dice el doctor Lietz, en la que no se trate solamente de aumentar los conocimientos y el saber, de educar la inteligencia y la memoria, sino de desarrollar todas las fuerzas, todos los sentidos, todos los órganos, todos los miembros, todas las buenas inclinaciones de la naturaleza del niño para formar un ser cuyos componentes queden armonizados en el mayor grado posible. No se trata solamente de aprender a leer y á escribir, de aprender griego; se trata de aprender á vivir. Tal es el ideal que debe realizar la escuela moderna, siguiendo la antigua máxima de que la inteligencia funciona bien cuando corresponde á un organismo sano y robusto.

Y así como Mr. Demolins, firme en estas ideas, trata de implantar en Francia el sistema inglés, con el establecimiento del colegio *des Roches*, el doctor Lietz ha hecho lo mismo en Alemania, fundando otro en el Hartz, en el que ha copiado todo cuanto ha visto en Abbotsholme.

No se puede decir que la introducción de la gimnástica en la Segunda enseñanza sea una cosa moderna, ni mucho menos, porque ya en 1816 se declaraba en la reforma de la enseñanza en aquel país que: «El desarrollo armónico del espíritu y del cuerpo deben ser considerados como de la mayor importancia, y, por consiguiente, el arte de la gimnástica, que tiene por objeto desarrollar la parte física, no debe faltar en ninguna clase de escuelas y, sobre todo, en ningún internado, por pocos elementos con que cuente. Esta importante rama de la cultura nacional se generalizará sin dificultad, si cada población importante organiza un establecimiento común de gimnástica para todos los centros instructivos y si se establecen varios en las grandes capitales. Aunque la gimnástica fué declarada de enseñanza voluntaria, respondieron muchos pueblos á estas ideas del plan de 1816; y establecidos multitud de gimnasios, se convirtió al cabo de poco tiempo la enseñanza en obligatoria.» En los planes de enseñanza de España de 1847 y de 1873 se estableció la clase de gimnástica.

«No tiene nada de particular que pensando en las grandes ventajas de la educación física, en armonía con la intelectual y moral, dijera Goethe, en 1828, que no podía de ninguna manera estar conforme con que se exigieran tantos conocimientos teóricos y tanta ciencia á las personas que se preparan para servir al Estado, porque se consigue sólo consumirlas ó agotarlas, bajo el punto de vista físico o moral. Cuando pasan á practicar su carrera poseen gran caudal de conocimientos y de filosofía; pero no pueden hacer uso de ellos, teniendo que abandonarlos como una carga inútil. En cambio se encuentran sin lo más preciso: la energía moral y física que les es absolutamen-

te indispensable si quieren emprender algo provechoso en la vida real. Todas estas gentes tienen el corazón enfermo. Gran parte de estos sabios, de estos funcionarios del Estado, encorvados sobre su mesa de trabajo, padecen de diversas afecciones físicas y viven como entregados al demonio de la hipochondría. Conociendo estos males, urge regenerar la sociedad en su parte directiva para preservar de semejante decrepitud á las futuras generaciones. Aguardemos, pues; tal vez al fin del siglo hayamos progresado bastante para dejar de ser sabios abstraídos y filósofos, y convertirnos en hombres.»

La enseñanza secundaria dada en los gimnasios alemanes comprendía gran número de horas en las nueve clases ó cursos en que estaba dividida, y que á partir del primero al último se denominaban de sexta, quinta, cuarta, tercia inferior, tercia superior, segunda inferior, segunda superior, prima inferior y prima superior. En todas ellas se concedían dos horas semanales á la religión, dos ó tres á la lengua alemana, nueve y ocho al latín, siete y seis al griego desde el tercer año, cuatro, cinco y dos á la lengua francesa, tres á la historia y geografía, cuatro y tres al cálculo y matemáticas, dos á la historia natural en los cinco primeros cursos, dos á la física en los cuatro últimos, dos á la escritura en los dos primeros y dos al dibujo en los tres primeros.

Todo este trabajo de enseñanza era puramente intelectual, y según las repetidas declaraciones de los decretos relativos á este grado de ella, el objeto de la Segunda enseñanza en su conjunto no era otro que preparar á los alumnos para el estudio de las facultades en la Universidad; y los diversos medios que tendían á este resultado se combinaron de tal modo que tenían en sí mismos un valor universal y servían de fundamento á toda la cultura del espíritu. Tales eran, de un modo claro y determinado, las tendencias de los estudios de la Segunda enseñanza.

La duración de las cátedras era de cincuenta á sesenta minutos, y entre los procedimientos de enseñanza fué característico en la alemana el ejercicio práctico de los temas instantáneos ó extemporales, hecho en clase para traducir de repente sin diccionario un texto leído por el profesor; habiendo además otro ejercicio que era el de la lectura corriente (*lectio cursorio*) con observaciones gramaticales del mismo profesor.

En los gimnasios alemanes se verifican tres clases de exámenes: el de ascenso ó paso de una clase á otra (*Versetzungsexamina*) al fin de cada semestre; el público ó de programa con invitación á las familias de los alumnos; y el final, que corresponde al del bachillerato, cuyo título ó diploma se entrega á los alumnos aprobados bajo la garantía ó inspección de un Comisario del Gobierno.

Sabido es que además de los gimnasios, existen en Alemania otra clase de escuelas de Segunda enseñanza, en las que, en vez de concederse casi

toda la importancia del estudio á la educación literaria, se dirige á facilitar el conocimiento de los hechos, de las cosas, de las ciencias y de la realidad, por cuyo motivo reciben el nombre de escuelas realistas (*Realschule*), y también, desde 1882, el de *Realgymnasium* ó escuela real de primer orden con enseñanza del latín.

Comprende el período de su estudio nueve cursos, con la misma denominación para cada uno de ellos que la que atrás queda indicada, y se diferencia de la de los gimnasios en que el latín ocupa menos horas semanales en todos los años, descendiendo de nueve y ocho, á ocho, siete, seis y cinco; en que al estudio de la lengua nacional se le concede en todos los cursos una hora más; á la lengua francesa dos horas más; se establece el estudio del inglés desde el tercer año al noveno; se estudia separadamente la química en dos horas semanales durante los tres últimos cursos; se aumenta en dos horas el estudio de las matemáticas y del cálculo, y se cursa el dibujo durante los nueve cursos. Así y todo, resulta que la asignatura á que más tiempo se concede es el latín, después á las matemáticas y después al francés

Sorprende á nuestra juventud y á los padres de familia el oír que la cátedra de Religión en la Segunda enseñanza es constante, durante todos los años de ésta, y á fin de que comprendan qué es lo que constituye el estudio de dicha asignatura, á continuación insertamos las materias que corresponden á cada uno de los seis cursos:

1.^a Historia del Antiguo Testamento.—Primer artículo del Catecismo Luterano.—Recitaciones de la Santa Escritura, en relación con los conocimientos anteriores.

2.^a Historia del Nuevo Testamento.—Los cuatro Cánticos.—Catecismo.—Repaso del anterior.

3.^a Libros del Antiguo y Nuevo Testamento.—Catecismo.—Geografía de Palestina.—Repaso.

4.^a (Curso inferior): Historia del reino de Dios, según el Antiguo Testamento.—(Curso superior): Historia, según el Nuevo.—Lectura del Sermón de la Montaña.—Parábolas de Jesús.—Breve historia de la Reforma.

5.^a (Clase inferior): Libros poéticos y proféticos de la Escritura.—Evangelio de San Lucas.—(Clase superior): Actas de los Apóstoles.—Epístolas de Santiago y de San Pablo.

6.^a (Clase inferior): Evangelio de San Juan.—Historia eclesiástica.—(Clase superior): Explicación de la epístola de San Pablo á los Romanos.—Explicación de la confesión de Augshurgo.

En resumen: tres años de Catecismo y seis de Historia Sagrada, y comentarios de la Biblia é Historia de la Iglesia luterana, durante el período de la segunda enseñanza.

A fuerza de repetirla se forjó la leyenda hace treinta años de que Prusia era «la nación de la inteligencia», cuando había allí de un 20 á un 30 por 100 de jóvenes que no sabían leer; cuando se les prohibía leer los clásicos alemanes, y cuando en Sajonia, en Wurtemberg y en otros Estados estaban más adelantados en la enseñanza. Lo único que allí podía admirarse eran las escuelas de párvulos (*Kindergarten*), jardines de niños, de Fröbel, cuyos juegos y ejercicios escolares y manuales se ejecutaban al compás de los cánticos de los *Mutter-und Koseledier*. Es verdad que en España, en las escuelas de instrucción primaria, elemental y superior de las capitales más cultas, ya se cantaba, en todos los movimientos de la clase, veinte años antes; y que el material de las escuelas bien montadas (las municipales de Vitoria, por ejemplo, á las que yo asistí, por fortuna) nada tenían que envidiar, desde 1885, á las más afamadas (*Volkschule*) de Prusia, y donde estudiábamos, además de caligrafía, religión, aritmética completa, geografía completa, historia de España, geometría, problemas geométricos, que resolvíamos todos los alumnos en nuestros cuadernos, agricultura y nociones de ciencias naturales. No se nos educaba para patriotas como en Alemania, donde los niños y los jóvenes recordaban sin cesar en sus lecciones de historia y en sus cánticos á Carlomagno, á Barbarroja, á Lutero, al viejo Fritz, á la reina Luisa y á Blücher; pero en cambio tampoco pasaba ningún escolar por la vergüenza de recibir como castigo, en plena clase, algunos palmetazos ó algún palo (á semejanza de lo que queda dicho de Inglaterra), como los que hasta hace poco tiempo se repartían en las escuelas prusianas, con arreglo á las prescripciones de la pedagogía psicológica, que indicaba que la vara para castigar á los alumnos había de tener 70 centímetros de larga por 3 de gruesa. Caracterizó siempre á la enseñanza alemana una reglamentación estrecha, rígida y formalista, más á propósito para crear costumbres de cuartel que de ciudadanía. El ideal fué siempre el poder y la prosperidad de Alemania y el odio al enemigo hereditario. Ya veremos más adelante la opinión del ilustre profesor de Berlín, Du Bois-Reymond, acerca de los resultados de la instrucción clásica en la segunda enseñanza.

VII. Colegios y profesores nuevos

Contra los defectos de la enseñanza tradicional clásica de los países extranjeros se han creado, como queda dicho: en Inglaterra, entre otros, los colegios de Bedales y de Abbotsholme; en Alemania, el del Hartz del doctor Lietz, y en Francia, *l'École des Roches* de monsieur E. Demolins, en Ver-

neuil-sur-Abre (Eure). Las materias que comprende esta enseñanza *nueva* indicadas quedan, con su correspondiente distribución, en los cuadros de las páginas 28 á 31. También en España se estableció con idénticos fines y con gran entusiasmo y empeño en 1878 el centro de *educación general* (primera y segunda enseñanza) denominado *Institución libre de enseñanza*, de que más adelante se da cuenta. En todos los colegios privados, libres, el profesorado se nombra á voluntad de los jefes, directores, maestros ó comisiones directivas de los mismos, y para que se vea, como curiosidad, cuál es el modelo que en Francia tratan de copiar, tomándolo de Inglaterra, á continuación queda extractado el trabajo comparativo que ha hecho en su referida obra Mr. Demolins.

El profesor francés antiguo y el de la escuela inglesa moderna en la enseñanza privada

Dedica el autor de *L'Education nouvelle* muchas páginas de su obra á establecer un paralelo comparativo entre el profesor de la enseñanza privada ó colegiada, tal cual viene siendo hasta ahora, y el profesor de la enseñanza privada moderna, según aparece en los colegios ingleses.

«Continúan ejerciendo sus funciones en Francia el profesor propiamente dicho y el *pion* o inspector, cuyas relaciones didácticas con los alumnos son conocidas. Vive el profesor fuera del establecimiento, concurre á su clase a la hora convenida, explica su lección y se va á la calle, si es seglar, ó á su cuarto ó celda, si el colegio es de religiosos. En la cátedra, colocados los alumnos á respetuosa distancia de él, no le dirigen la palabra, y sólo contestan de corrido y con temor á las ligeras preguntas que les hace, de tarde en tarde. Si lo hiciera individualmente á los 30 que por término medio constituyen la clase, consumiría todo el tiempo en esta tarea. Según confesión de los alumnos, son muy contadas las veces que el profesor les pregunta. No hay apenas, por consiguiente, trato alguno entre el maestro y los discípulos. El *pion*, que vive y come en el colegio, y cuya permanencia en él está basada en la necesidad de sostener la vigilancia, aunque naturalmente trate sin cesar con ellos, es de un modo siempre impuesto y enojoso. No puede ser afable con los jóvenes, é inspira más temor que afecto y respeto, por la obligación que tiene de corregir constantemente sus informalidades, y él suele ser el primero que sufre las consecuencias de tan violenta situación. Dado este sistema, no ejerce influencia alguna en ellos, porque no enseña, y porque su oficio no es otro que imponerse por el temor. Abandonado así el escolar por los dos que debieran instruirle y educarle, se encuentra entregado á sí mismo, y por necesidad se dedica al trato con sus compañeros, entre los

cuales desarrolla su verdadera educación, que consiste en inventar todos los recursos posibles para burlar la vigilancia y para disfrutar de un poco de libertad en el régimen opresor á que se le sujeta. De aquí el que entre los suyos adquiera el mayor prestigio aquel que mejor maña se da para resistir las órdenes de sus superiores y para burlar la vigilancia y régimen del colegio. Para oponerse á la autoridad de profesores, directores y vigilantes apelan al disimulo y a la mentira. El sistema actual no puede dar otros resultados y no sirve para formar hombres, porque el hombre nunca debe mentir. La mentira no sólo es un vicio ruin, sino una prueba de debilidad y de miedo. Un régimen pedagógico que inculca necesariamente ese vicio debe ser condenado y proscrito sin excusa alguna. Existen, sin embargo, muchos padres de familia que creen que un colegio es inmejorable cuando se exagera esa vigilancia y cuando se enseñan en él muchos conocimientos. No abriga Mr. Demolins la pretensión de desengañarlos, ni para ellos ha escrito su libro, y cree que la enseñanza moderna no se ha creado para sus hijos.

En los colegios muy concurridos es absolutamente necesaria esa vigilancia para la conservación aparente del orden, que viene á convertirse en una especie de disciplina militar; pero estas aglomeraciones extraordinarias de alumnos, en un solo centro, tienen grandes inconvenientes y deben desaparecer. En Inglaterra, los grandes colegios no son, en realidad, más que centros á los que concurren muchas escuelas diversas, en las cuales viven distribuidos los jóvenes en grupos de 20 á 40, y con los cuales hacen vida común los profesores. El colegio sólo comprende las salas de clase y las de reuniones generales. Modelo de estas instituciones es el colegio de Harrow. De ese modo se logra emancipar á la juventud del régimen deprimente y desmoralizador del colegio-cuartel escolar. En Francia aún se sostiene la aberración de creer que el mejor colegio es aquel en que más gente se aglomera.

Circunstancia no menos perniciosa que esa es la del sistema actual de establecer los centros de enseñanza en las ciudades populosas. El *internado* en ellas resulta tan funesto en lo moral, como para el desarrollo físico. Sólo puede explicarse esa manía por la atracción irresistible que en Francia ejerce la vida de las grandes poblaciones. Resístense los profesores, y sobre todo sus familias, á vivir en el campo, y nunca, por el interés de los alumnos, se deciden á renunciar á la vida cómoda y ostentosa de la ciudad. Si los colegios tales cuales funcionan hasta hoy no se pueden dedicar al desarrollo verdadero de la educación, ¿para qué se han establecido? Pues ni más ni menos que para la preparación para el examen. Por eso se preocupan sólo de la instrucción, malográndose todas las aspiraciones. Atento á ese único fin, de salir bien en el examen, recarga el alumno su memoria con nociones muy generales, con conocimientos pasajeros, que imponen el uso de manuales lo

más compendiados posible, y con cuya tarea sólo se pone en ejercicio la memoria, sin exigir nada a la reflexión. Semejante sistema de apresurada y forzada preparación se denomina entre los franceses de *le chauffage*, cuyos resultados para el resto de la vida son el adquirir aptitudes para ocuparse superficialmente de todo, sin poder profundizar ni sacar partido de nada.

Autorizado por las observaciones y experimentos propios, traza después Mr. Demolins el tipo del profesor privado en la enseñanza moderna de los colegios ingleses. Allí no hay instructor ó *pion*; el profesor lo es todo. Vive en la escuela con los alumnos, preside en la mesa la sección que le corresponde, y si es casado, cuenta con la cooperación de su esposa para la enseñanza en las clases de adorno, por ejemplo, ó en algún servicio administrativo.

La vida en común con los alumnos no tiende tanto a vigilarles como á educarles, para lo cual el profesor les acompaña lo mismo en los trabajos de la enseñanza que en las distracciones; juegos, viajes y prácticas de todas clases, ya que, por lo general, además de ser hombre entendido en la enseñanza, se procura que sea hábil en el ejercicio del *foot-ball*, *cricket* y otros entretenimientos que favorecen el desarrollo físico, en los que se identifica más y más con los alumnos, arraiga sus relaciones y afectos con ellos, y es á un tiempo maestro que instruye, padre que educa y aconseja y compañero ataviado con el mismo traje de faena que los escolares usan, consiguiendo por este sistema suprimir el aislamiento, que obliga á los jóvenes á entretenerse unos con otros, formando una sociedad de pésimas condiciones educadoras y compuestas de alumnos abandonados por sus profesores.

Se hace el estudio de la Segunda enseñanza en Inglaterra de un modo muy distinto que en Francia. Aquí, como se ha dicho, no hay relaciones entre el profesor y sus discípulos; éstos quedan entregados á sí mismos, después de clase, para estudiar sus lecciones y practicar los ejercicios; entre los ingleses no hay estudio aparte propiamente dicho; casi todo el trabajo escolar se realiza durante la clase, asociándose á él el profesor, que pregunta la lección del día anterior; da una breve conferencia; vuelve á preguntar acerca de ésta, y hace luego que sus discípulos redacten un resumen de ella, bajo su dirección é inspección, para responder á todas las dudas u observaciones que se les ocurren, rectificando allí mismo las faltas ó errores de los trabajos para animar á los aplicados y corregir á los perezosos; práctica que, como se comprende, sólo puede plantearse y sostenerse en clases poco numerosas.

En el sistema francés, los alumnos durante la clase apenas prestan atención, porque saben que no han de hacer inmediatamente el ejercicio práctico en presencia del profesor, confiando en que lo encontrarán en su libro de texto, ó en que lo copiarán de los de sus compañeros, ó en la casualidad,

ó no confiando en nada, que suele ser lo más general. La clase oral es demasiado extensa, y tras de ella, entregado el alumno á sí mismo, se retrasa y emplea dos ó tres veces más tiempo que el necesario para redactar su ejercicio. Cualquiera dificultad le contraría y detiene, y, encontrándose sin guía y sin consejo, suspende su trabajo, porque no tiene interés en continuarlo, y ocupa el tiempo en leer novelas á escondidas ó en distraerse amparado por su pupitre.

El sistema de trabajo denominado «de la clase de estudio», complemento de la cátedra entre nosotros, no produce ningún buen resultado. *En Inglaterra ignoran los escolares lo que es el cuarto de estudio*; es decir, la clase silenciosa, en la que se trata de aprender todo de memoria bajo la vigilancia de un profesor mudo. El alumno inglés debe presentar al profesor su lección sabida y sus ejercicios terminados, cuyos deberes los cumple ó prepara *cuando quiere y como quiere*. Si le place estudiar a Homero tumbado en la hierba, ó la geometría encaramado en un árbol, nadie se lo impide, porque dispone de su tiempo como de su dinero, administrándolo á su gusto, y siendo él el único responsable de este capital, para ser juzgado tan sólo por los resultados que obtiene. Semejante procedimiento de trabajo y de educación se refleja después perfectamente durante todos los actos de la vida del hombre, acostumbrado como está desde los años del colegio á cumplir activamente con sus deberes, á no quedar nunca retrasado, á no dejar nada para mañana y á resolver todos los asuntos con rapidez y maduro juicio.

Los descansos y las holgazanearías características del sistema tradicional de enseñanza no contribuyen en nada á disminuir el recargo intelectual que se produce en nuestras escuelas, porque los intervalos de reposo ó pasatiempo entre cuatro paredes, con una atmósfera malsana, disfrutados en medio del aburrimiento de un trabajo tanto más enojoso cuanto peor se practica, no favorece el desarrollo físico, y recarga brutalmente al alumno, en vez de recargarle intelectualmente. En el sistema moderno queda de hecho suprimido todo recargo, toda fatiga. Acostumbrando al alumno a producir en una hora la suma de trabajo útil que nosotros producimos en dos, le queda la mitad del tiempo disponible para otros trabajos y ejercicios físicos.

Otra diferencia existe entre el profesor inglés y el nuestro. Éste suele ser generalmente un especialista, que sólo posee el conocimiento de la ciencia á que se dedicó, ignorando casi por completo las demás, á cuyos profesores mira con desdén. Necesítase con arreglo á este profesorado un titular para cada clase, y, por consiguiente, numeroso personal docente en cada colegio, que para estar bien retribuido exige gran concurrencia de alumnos, y en cuya organización para nada se tienen en cuenta el escolar y sus intereses. En general, el profesor especialista no suele ser un buen profesor. Las razo-

nes son éstas: tiene tal idea de su ciencia, que no se decide nunca á exponerla a los alumnos en el lenguaje y concepto adecuados á la sencillez y modesto nivel que éstos necesitan. Acostumbrado a la enseñanza superior, le cuesta mucho trabajo el descender á darla por los procedimientos de la enseñanza primaria ó secundaria. El especialista ejerce poca acción, y por consiguiente poca influencia sobre el discípulo. Su enseñanza tiene que limitarse á una serie muy reducida de conocimientos, causa del grande abismo ó separación que el actual régimen escolar establece entre el profesor y el alumno. La especialidad tampoco sirve para convertir los maestros en verdaderos sabios. El licenciado ó doctor auxiliar se hacen especialistas para poder obtener mejor un diploma, título ó cátedra, emprendiendo para ello una tarea de especialización forzada, atropellada, elemental, incompleta, sobre todo si se emplean manuales para el estudio. Así se fabrican los falsos especialistas, que en la Segunda enseñanza resultan inferiores, como pedagogos y educadores, á los maestros más modestos de la Primera enseñanza, que, teniendo menos pretensiones, ven más claro en estas materias.

El método escolar inglés produce un tipo de profesores más apropiados para esta combinación de la enseñanza con la educación. De un lado destinan mucho tiempo a los juegos y *sport*, inspirando hacia ellos, no sólo placer, sino pasión. No se conoce en los colegios ingleses la práctica del insoportable paseo de dos en dos por las calles y alrededores de los pueblos, ni los estúpidos recreos entre cuatro paredes, donde los estudiantes se agrupan á charlar como verdaderos viejos. Conservan los profesores durante más años la salud y la energía del cuerpo y del espíritu, y tienen mayor aptitud para comprender y dirigir á la juventud en los ejercicios físicos.

Por último, el colegio inglés puesto en comunicación con el campo que le rodea, da mayor libertad á los niños y los pone en constante contacto con la naturaleza. Á esto se debe el que los ingleses estén más familiarizados que nuestros alumnos con todo cuanto ella produce y con cuanto á ella se refiere, ya que la mayor parte han aprendido á recoger, distinguir y clasificar ejemplares para sus colecciones, y han adquirido conocimientos prácticos de las ciencias naturales físicas y químicas, y reciben una instrucción más variada que los franceses. Á esto se debe también el que, con el tiempo, los profesores puedan enseñar más cosas.

En resumen: en esta clase de escuelas se busca y se encuentra para profesor un hombre más completo; es decir, que posea mayores y mejores conocimientos literarios y científicos, y que esté dotado de superiores aptitudes físicas, habilidad manual, agilidad, ligereza y fuerza corporal. Hombre sin tacha en todos sus actos, ha de instruir y educar, no solamente con la palabra, sino con el ejemplo. Este tipo, añade Mr. Demolins, es más natu-

ral, más verdadero, más eficaz que el nuestro, que resulta artificial, creado exclusivamente para la escuela; pero desconocedor en gran parte de lo que es la vida, y mal preparado para ella.

Un profesor 'cerebral' puro, intelectual puro, verdadero ó falso especialista, un viejo precoz, no puede ser un buen educador, porque es un ser incompleto y nada a propósito para formar hombres de valía. Es como quien dice: un producto de laboratorio y no un producto de la vida. Es un fruto criado entre cuatro paredes, y no un fruto desarrollado en medio de la naturaleza, al aire libre. Su espíritu está dedicado á un solo fin y su actividad cerrada á todos los demás fines.

El siguiente curioso documento ó nota dará idea de lo que debe ser el tipo de profesor inglés, según un anuncio, en parte impreso y en parte manuscrito, que Mr. Demolins recibió del director de un colegio de Inglaterra:

«Se necesita: Un profesor, que ha de vivir dentro del colegio, de veinticinco a treinta años de edad, y francés. Tendrá habitación, alimentos, ropa blanca, etc.

El candidato debe reunir las siguientes condiciones:

- 1.º Bajo el punto de vista moral: Ha de ser un cristiano y un caballero, laborioso y puntual en sus trabajos. Entendemos por cristiano, que practique en sus pensamientos, palabras y obras todo lo que puede realizar la gran moral enseñada por Jesucristo y por los grandes pensadores de la humanidad. Por caballero entendemos, según la frase de Thackeray, que se proponga algún fin elevado en la vida, que sepa portarse dignamente, que mantenga su honor sin excusa alguna, que se haga acreedor a la estimación de los demás y al cariño de los que le traten, que sea modesto en la fortuna, que sepa soportar la adversidad con valor y que no se separe nunca de la verdad.
- 2.º Bajo el punto de vista intelectual: Ha de tener un conocimiento completo de las materias que se proponga enseñar.
- 3.º Bajo el punto de vista físico: Debe estar bien constituido, tener buena salud y energía, y no padecer ninguna afección de la vista, del oído, de la voz, etc.
- 4.º Bajo el punto de vista de la instrucción: Ha de haber adquirido la necesaria experiencia de la vida en común en una escuela ó en una universidad.

Los candidatos que no tengan intención de dedicarse a la enseñanza durante toda su vida y que no estén decididos á someterse á las costumbres y método de la profesión y á dedicarse por completo á la educación y á la escuela, es en vano que se presenten.

Materias que deben enseñarse

Se consideran como indispensables las siguientes:

- 1.º El Francés, hablado y escrito, con buen acento y conocimiento de la fonética y de la elocución; la Geografía, la Historia y la Literatura francesas, y el conocimiento práctico de la misma Francia.
- 2.º Las Matemáticas, la Aritmética completa, el Álgebra elemental, la Geometría práctica y teórica, la Trigonometría elemental. Las Ciencias físicas, teóricas y prácticas; la Agrimensura práctica; el Dibujo elemental necesario para todas estas materias.

Será conveniente conocer también:

- 1.º El Latín elemental.
- 2.º La Geografía y la Historia inglesas.

Es útil poseer además:

- 1.º La música.
- 2.º Habilidad en el juego del *cricket*.
- 3.º La taquígrafía.»

El sueldo que se ofrece es superior al que tiene asignado en Francia un profesor numerario de la Universidad.

Tal es la variedad de aptitudes morales, intelectuales, físicas, etc., que se piden. Para poseerlas y hacer vida común con los alumnos, claro es que se requiere una preparación especial y completa.

Un profesor inglés decía á propósito de su cargo á Mr. Demolins: «Me parece que no pasan los años por mí y que continúo siendo uno de tantos alumnos, porque hago exactamente la misma vida que ellos.» Esta manera de pensar parecerá extraña en otros países donde los profesores no tienen afecto a su cargo, sino á la situación que con él se crean. No se hace uno profesor por el solo hecho de haber sufrido un examen, sino porque se quiere al alumno y porque se siente vocación y entusiasmo para educarle bien. Es imposible que sientan esta pasión los numerosos profesores que cambian de colegio á cada momento, pensando sólo en aproximarse á París ó la localidad más conveniente para ellos. Pero los verdaderos profesores comprenden perfectamente que este tipo de escuela moderna realza como es debido su ministerio; porque no sólo eleva la categoría intelectual del niño, sino el cargo del maestro, convirtiéndole de un simple pedagogo ó de un triste inspector vigilante en un verdadero educador.

Á propósito de esta cuestión, dice el entendido profesor Mr. Duhamel: «Nosotros fabricamos literatos; los ingleses crean hombres.» En el vigoroso

apretón de manos de un muchacho inglés se adivina desde luego al futuro conquistador. Es un adolescente de sólida musculatura y sano de espíritu y de cuerpo. Se puede, sin temor, lanzarle en el camino de la vida, y en ella avanzará con resolución, sin desfallecimientos ni vanidad, sino con sosiego y modestamente. Débese esto á que en el colegio inglés se ha formado el joven, mientras que en los nuestros se deforma.

Cita también Mr. Duhamel el hecho siguiente:

Cuando el Rvdo. Fr. E. C. Weldon fué nombrado director del colegio de Harrow, cerca de Londres, el más importante después del de Eton, tenía veintisiete años. Ahora bien: hace algunos años, cuando le pedí que admitiera á algún colega y paisano mío como profesor para la enseñanza del francés en el colegio, accedió á mi petición y me suplicó que le recomendase alguno. Le presenté uno de nuestros jóvenes universitarios, profesor de inglés, que hablaba perfectamente el alemán, que había explicado en Inglaterra por espacio de dos años y bien provisto de diplomas, títulos y recomendaciones acerca de su mérito. Cuando mi colega se disponía á enseñarle los certificados que traía, el director no le dio tiempo para ello, sino que le dijo cortésmente: «I don't want testimonials, I want a man»: «No necesito certificados, lo que yo quiero es un hombre». Toda la superioridad del carácter anglosajón está en esta frase.

Lo que da además expresivo carácter á este género de escuelas es la presencia en ellas de una ó de varias señoras de los profesores. La idea de educar un niño lejos de los cuidados de una mujer, es verdaderamente extraordinaria, por no decir otra cosa. La presencia de la mujer habitúa á los alumnos á presentarse bien: introduce en el colegio costumbres sociables y sociales que evitan el que se convierta en una especie de cuartel; y, en fin, hace imposible el que un joven, de repente y sin preparación, realice á la salida del colegio el descubrimiento de la mujer.

El autor trata, con este mismo motivo, de la influencia especialmente moral de los ejercicios físicos y de la vida al aire libre, cuestiones que preocupan y deben preocupar sobremanera á los encargados de educar á la juventud.

En nuestro sistema escolar, dice, se procura atenuar las dificultades de esa clase por medio de consejos morales ó religiosos, cuya eficacia es bien pequeña por el género de vida sedentaria á que se somete á los alumnos.

El mejor auxiliar de los consejos morales es la vida activa, que crea un derivativo enérgico para la saludable fatiga física que se impone durante el día, y para el sueño profundo durante la noche. Los trabajos manuales, los

juegos que ponen en actividad todos los músculos, las duchas diariamente en verano y en invierno; baños fríos diarios durante el verano y calientes, con frecuencia, durante el invierno, producen efectos más moralizadores que los mejores consejos, que entran por un oído y salen por el otro.

No es peligroso ni difícil el predicar á las gentes lo que deben hacer, porque esto puede realizarlo cualquiera; pero sí lo es ponerlas en condiciones de que sepan y puedan realizar ó practicar lo que se las predica. Y he aquí el fin de la ciencia de la educación.

Los directores de los colegios ingleses, que siguen el sistema moderno, preconizan las ventajas de ocupar como profesores auxiliares suyos á los alumnos de más edad, pertenecientes á las clases superiores, para educar á los demás, manifestando que sin este concurso la tarea sería muy difícil ó casi imposible. El director inculca á los mayores la idea de que ellos pueden tener más influencia que él en la buena marcha de la escuela, y, por consiguiente, que cuenta con su concurso para asegurar el éxito de los diversos servicios de la misma.

Al frente, pues, de cada sección y en cada clase de seis á diez alumnos hay una especie de instructor ó alumno inspector, encargado de mantener el orden y de que todo marche en regla; otro alumno tiene á su cargo la biblioteca de la clase; otro el cuidado de los objetos destinados á juegos y trabajos manuales, y otros cuidan de las colecciones de minerales, plantas y animales

Todo alumno debe obedecer á los mayores, y cuando un mayor ha cometido alguna falta, se le somete á las órdenes de los más jóvenes, castigando así su amor propio, que es la mayor pena que puede sufrirse. Quiere decir que el colegio está realmente confiado á los alumnos, y que, de la confianza y respeto mutuos que existan entre ellos, depende la buena marcha del establecimiento.

Esta serie de relaciones de los profesores con los alumnos en vida común y constante, y de los mayores para con los más pequeños, da excelentes resultados; y acostumbrándoles al cumplimiento de su deber, educa el carácter, haciendo que tengan justo aprecio de sí mismos y que consagren el respeto que se deben unos á otros.

En la educación del colegio se les acostumbra á entender y admitir que no hay ningún trabajo, ningún cargo ni ningún servicio que sea indigno de un hombre, y que pueda ser rechazado por el que se tenía por más caballero. En Bedales, á semejanza de lo que se hace en los regimientos, los alumnos mismos se encargan de lo que pudiera llamarse servicio de cuartel, en cuya tarea no sólo toman parte ellos, sino los mismos profesores. Este digno ejemplo, de verdadera igualdad y humildad, practicado por hombres de

carrera concluída, procedentes de las mejores universidades, de reconocidos méritos, y que en el colegio desempeñan cátedras y la dirección á veces, es altamente educador. Así se hace comprender á los alumnos, desde los primeros años, que ellos son hombres como los demás; así se les acostumbra á no sentirse nunca humillados ni temerosos ante los profesores, sin que les imponga invencible miedo el exceso de autoridad, que mata toda idea de libertad y de independencia. En Francia se dice para hacer el elogio de un alumno: «Su hijo de usted es sumiso y obediente.» En los colegios modernos ingleses las notas que llevan en sus certificados, después de pasado el período de estudios, terminan así en muchos casos: «Creo que encontrará usted á su hijo más fuerte de cuerpo, más independiente de carácter y más dueño de sí mismo.»

Acostumbrando á los niños á tratarlos como hombres, se hacen hombres realmente, en muy poco tiempo. La dificultad que encuentran los profesores antiguos en practicar esta educación, ajena á toda imposición de temor, y que permite á los niños el amplio desenvolvimiento de sus facultades, es porque ellos se educaron por el sistema contrario, y tienen siempre irresistible tendencia á aplicar el mismo método.

El cambio de un sistema á otro debe empezar por el convencimiento, de parte de los profesores, de las ventajas de este último. La transformación se ha de hacer poco á poco, asimilándose lo mejor que se encuentre en los modelos que se traten de imitar, y venciendo también, poco á poco, los obstáculos que se encuentren. No se trata de imponer la reforma escolar á un tiempo y de repente á toda la juventud ó á la mayor parte de ella, sino á las familias de buena voluntad que estén dispuestas á ello, para que den el ejemplo, y conozcan pronto los buenos resultados, y por éstos hagan con gusto activa propaganda en otras familias, y éstas en mayor número de otras, lo cual no es tan lento como parece, sino que, por el bien que produce, se acepta y se practica con toda rapidez. Mucho más eficaz y rápido es, en efecto, el desarrollo del buen ejemplo, que el que se repita con gran entusiasmo: «¡Vamos, vamos adelante!», y que nadie se mueva de su sitio.

Á los padres de familia seguirán las madres convencidas, haciendo desaparecer así uno de los grandes obstáculos de la reforma de la educación, porque sabido es cuánta influencia tiene en ello el cariño temeroso de las madres para con sus hijos, que los quieren tanto, pero que los quieren mal, porque más influye en ese amor la pasión y egoísmo de ellas que la conveniencia de ellos. Educadas también con los mismos prejuicios que los hombres, pero con el espíritu más cerrado á la admisión de las reformas, se prestan difícilmente á la evolución; y es más fácil convencer á diez hombres que á una mujer. Sin embargo, pueden tanto el ejemplo y el espíritu del padre

de familia, que en la mayor parte de los casos la madre va por el camino que el padre señala. Esta identificación será tanto más sencilla cuanto menor sea la diferencia que separa á la educación que reciban desde el colegio los hombres y las mujeres, para que resulte todo lo contrario de lo que resulta hoy, á saber, que el hombre pensador y enérgico lo es el todo, y lo dispone todo, y discurre con toda autoridad en la familia, mientras que la mujer es como un adorno, como un artículo de moda, como un complemento agradable, pero sin tener otra autoridad más que la del cariño para tomar parte en la educación de los hijos. Y siendo preciso en la vida y en el hogar que el hombre y la mujer se ayuden y sostengan mutuamente, hay necesidad de reformar también la educación femenina para que podamos contar con mujeres enérgicas y pensadoras, del mismo modo que queremos que de la educación salgan hombres enérgicos y pensadores. En esta materia, la mujer francesa se parece poco á la inglesa, porque tiene mucho apego á la vida de las poblaciones urbanas, propia de los empleos administrativos y militares, y no le agradan la vida rural, ni la de la industria, ni la del comercio. La inglesa acompaña gozosa y emprendedora á su esposo, á sus padres ó á sus hermanos en la vida colonial, al través del mundo, y la francesa tiene verdadera aversión á ella.

Así como son tan distintos los tipos del profesor antiguo y del profesor de la escuela moderna, lo son las enseñanzas respectivas del pasado y del presente.

La enseñanza integral.—No es la enseñanza *moderna* ó *nueva*, planteada en varios colegios ingleses y apetecida hoy por mucha parte de la opinión en Francia, la última palabra acerca de la reforma de la educación, sino que aún es más radical la proyectada y defendida por Mr. Alexis Bertrand, apasionado discípulo de A. Comte, y que denomina *enseñanza integral*. Ésta, según opina, «no debe ser ni la enciclopedia del saber superficial, ni la cultura intensiva de los espíritus por medio de una selección de capacidades, bien ó mal determinadas, sino un desenvolvimiento metódico de todas las facultades y potencias del espíritu por medio de la universalidad de las ciencias» (?). Debe desenvolverse el espíritu en toda su integridad. En apoyo de su doctrina repite la declaración de Fichte: «No puede haber regeneración nacional sin regeneración moral; ni ésta podrá existir sin educación enérgica, que se ocupe á la vez de todo el hombre y de todo el pueblo.»

Su plan de enseñanza comprende las siete ciencias: Matemáticas, Astronomía, Física, Química, Biología, Sociología y Moral.

La Geografía, dice, debe ser una derivación de la Astronomía. Ir de las causas á los efectos, es introducir en la Geografía el espíritu científico y concluir con las estériles y fantásticas nomenclaturas que la hacen tan árida.

La Historia debe explicarse como una sociología experimental, no como motivo de entretenida oratoria, ni como una narración de capa y espada. La Psicología es una derivación de la Fisiología, paralela á ella, intermedia-ria entre la Sociología y la Moral. Se debe pařar de los hechos sociales y de sus leyes, á su principio interno, á la vida del espíritu. La Psicología es la Historia natural del espíritu. La enseñanza se dará en colegios para los que se dediquen exclusivamente al estudio; y en los mismos (denominados para este caso Institutos), de noche, para los obreros, con iguales profesores y programas. Se exigirá el examen de ingreso, y una lengua viva, además de la nacional. Ésta ha de estudiarse á fondo (¿dónde?) y no como hasta ahora, que se ve usurpada por el latín y el griego. En las explicaciones se suprimen todas las teorías. En la vida escolar se suprime el internado, que es inútil, por los numerosos colegios que hay ya en todas partes y á los cuales es fácil y cómodo asistir como externos. El colegio de internos presenta el tipo del profesor administrador (director ó socio), tipo inadmisibles, porque el profesor no debe ser nunca explotador industrial de la enseñanza.

Habrá exámenes de paso ó de aprobación y nada de bachillerato; pero para obtener la sanción se harán algunas preguntas y se entregará á los alumnos aprobados un *Diploma de Estudios integrales*. (Es un bachillerato con distinto nombre.) Examinarán los mismos profesores del colegio ó Instituto, «no profesores extraños, que no disponen más que de un cuarto de hora ó de una hora para formar su opinión».

El nombramiento del profesorado se hará entre los primeros alumnos que obtengan el Diploma integral. Si el Estado los nombra, ha de ser en una propuesta externa designada por un comité electoral. Con esta reforma, dice Mr. Bertrand, no se trata de hacer una revolución, sino una evolución didáctica; no se trata de crear, sino de transformar. Los adversarios de la enseñanza integral son: los misoneístas, ó sostenedores de lo antiguo; los misólogos, que creen que la ciencia moderna ha fracasado y que se debe vivir en las serenas alturas de la ciencia y de la fe; y los utilitarios, que sólo piensan en el progreso material. Cuando en 1843 contestaba Mr. Chevalier á Mr. Villemain acerca del fin de la Segunda enseñanza, ya quedó definida y determinada la integral. Decía Mr. Villemain: «Su objeto es preparar una clase de hombres que ocupen los puestos y sirvan en la administración, en la magistratura, en las profesiones liberales, comprendiendo los grados superiores y las especialidades sabias de la marina y del ejército.» Y por su parte, añaía el ilustre economista Mr. Chevalier: «También debe servir para preparar bien á los que han de ser agricultores, manufactureros, comerciantes é ingenieros libres.

Esto se ha olvidado en el programa. Y la omisión es grave; porque al cabo, el trabajo industrial en sus diversas formas, la agricultura y el comer-

cio no son en un Estado ni lo accesorio ni un incidente, sino lo principal. Si la Universidad quiere justificar su nombre, debe pensar así, porque si no, verá alzarse frente á ella la *Universidad industrial*. Resultará altar contra altar.» (*L'enseignement intégral*, por Alexis Bertrand. 1898.)

Poco sólido nos parece el proyecto, reforma o evolución, que se llama integral, faltándole bastante para serlo. Las clases nocturnas de los obreros nunca podrían dar á la enseñanza un desarrollo equivalente á las clases diarias de los escolares. La utopía de enseñar y educar a aquellos lo mismo que á éstos sigue en pie. No hay medio de que sea una realidad. Por espacio de muchos años, el profesor continuará enseñando sus secretos, el conocimiento de la ciencia á unos pocos, á los menos, y la enseñanza será *esotérica*; poco á poco extenderá su acción educadora a los más, haciéndose general y pública, difundiéndose por el pueblo, en cuyo caso habrá llegado á ser *exotérica*. Mientras no cumpla este último fin no podrá denominarse con toda exactitud *integral*.

* * *

El colegio de Abbotsholme, fundado en 1889 por el Dr. Reddie, está situado en el Derbyshire, región central de Inglaterra; y el de Bedales, creado por Mr. Badley en 1894, se halla en el condado de Sussex, próximo á la costa del Canal de la Mancha. Los grabados que ilustran este libro dan excelente idea de los edificios y dependencias de estos centros.

Segunda parte

La reforma en España

Primera enseñanza

La enseñanza puede considerarse dividida por su gradación, concepto y fines, de esta manera:

— FUNDAMENTAL ó primaria, que comprende:

- La de *párvulos*.
- La *elemental*.
- La *superior*.
- La de *adultos*, ó ampliada profesional.

— GENERAL ó *Segunda enseñanza*.

— ESPECIAL ó facultativa.

— PROPIA DE LA MUJER.

I. Lo que urge ante todo

Dada la deficiencia de los medios de que en España disponemos, bien puede asegurarse que para la mayoría de los alumnos no existe más que la enseñanza elemental, y que, desgraciadamente, desde los diez años en adelante, unos porque se dedican al aprendizaje de los oficios, y otros porque pasan á estudiar la Segunda enseñanza, no completan en manera alguna la primera enseñanza superior, prescindiendo, en la mejor edad de la niñez y de la juventud, en los años en que la inteligencia empieza verdaderamente á desarrollarse, de una serie de conocimientos, ya nuevos ó ya ampliados, que constituyen el fundamento de la instrucción general.

Triste cosa es que el profesorado vea malogrados sus esfuerzos y sus buenos propósitos al contemplar con pena cómo los alumnos abandonan la

escuela cuando mayor partido pueden sacar de ella. Á esto se debe, en gran parte, la falta de entusiasmo que entre muchos profesores se nota, y, como consecuencia natural, la falta de energía y de actividad, que no puede tener el que considera que su trabajo no ha de dar fecundos resultados.

Salvas honrosas excepciones, que se refieren á determinadas localidades, nuestra juventud obrera no recibe instrucción ni educación ordenada alguna, desde los nueve ó diez años en adelante. Ésta es la causa del lamentable y vergonzoso atraso en que se halla nuestra generación. Añádase á semejante deficiencia final la que resulta del abandono de muchos padres, que, no cumpliendo lo que las leyes preceptúan, porque es difícilísimo aplicarles las penas que por ello merecen, no envían sus hijos á la escuela, y así se explica fácilmente el que nuestra patria tenga sobre sí el borrón de que haya en una población de diez y ocho millones de habitantes diez que no saben leer. Verdad es que desde 1845, en un período de cincuenta años, se ha duplicado el número de escuelas públicas, elevándose desde 12.000 á 25.000; pero así y todo, resulta que sólo hay un alumno por cada 13 habitantes, y que en el conjunto total de la población resulta un 67 por 100 de individuos que no saben leer; *analfabetos*, como se dice ahora, para que casi nadie lo entienda.

Desde luego se comprenderá que en las capitales de provincia y en otras ciudades y villas importantes hay, además de las escuelas públicas, escuelas privadas ó libres; pero añadiendo la cifra proporcional de los niños que á éstas concurren, á las anteriores, el resultado no se altera mucho.

Otra deficiencia vergonzosa, de gran alcance, es la falta de pago á los maestros, que caracteriza á la mayor parte de las provincias y municipios, y contra cuya plaga, que mata todo estímulo y aniquila todo buen deseo, apenas se ha podido encontrar remedio en las múltiples disposiciones oficiales, que con ese fin se han dado. Se comprende bien que, agobiados los pueblos por la cuantía de las contribuciones é impuestos, cuyo gravamen apenas pueden resistir, sea ésta tal vez la principal causa de que desatiendan el pago de las obligaciones de la enseñanza; pero, gobiernos, y legisladores, y autoridades, y administración, y contribuyentes, debieran haberse convencido de que no hay obligación más urgente, ni más sagrada, ni más remuneradora que la de sostener y mejorar la enseñanza de la juventud.

Muchos lo creen y lo confiesan así; mas, ante los apremios de las necesidades y exigencias de la Administración, encógenese de hombros cuando se trata del sostenimiento de las escuelas; muéstranse casi indiferentes ante el triste espectáculo de su vida y de sus resultados; y de este abandono nace necesariamente el atraso de nuestro pueblo, que paga después bien cara su impotencia ante la explotación que los extranjeros hacen de nuestras rique-

zas y primeras materias; ante la explotación no menos dispendiosa que la tutela del Estado hace de todos los servicios; ante los enormes gastos que la política de los aprovechados origina en la ignorancia de los contribuyentes, y ante las pérdidas, que nuestra falta de medios proporcionados á las exigencias de la civilización del día, nos impone la defensa de nuestros derechos, de nuestra honra y de nuestra representación, en cualquier litigio internacional. No se pagan por abandono los céntimos que cuesta la educación de la juventud, y luego hay que pagar por fuerza los millones que exigen nuestros desaciertos y nuestra ignorancia.

Antes, pues, que pensar en reformas inmediatas para realizar la evolución que exigen la primera enseñanza, es necesario afianzarla destruyendo estas causas de ruina.

Preciso es, para que aumente el número de las personas que sepan leer, escribir, contar, pensar e instruírse en la mayor parte de los conocimientos aplicados aumentando el número de escuelas, y, por consiguiente, el de maestros.

Preciso es establecer como obligatorio, en todos los municipios, y en la forma y modo que sean más apropiados para cada uno de ellos, las escuelas de adultos, que tendrán, además del carácter de ampliación de la primera enseñanza, el de ser especiales, agrícolas, en la parte rural, e industriales, artísticas y de comercio en las poblaciones principales.

Preciso es obligar á los padres de familia, ó á los que hagan sus veces, bajo el cumplimiento inflexible de las penas señaladas por la ley, á que envíen á sus hijos y dependientes á las escuelas de estos diferentes grados.

Preciso es que el Estado se encargue del pago de las obligaciones de la primera enseñanza, porque, aunque hay provincias que, para honra suya, han cumplido siempre con este deber, y aunque el espíritu descentralizador, más arraigado cada día, impone este cuidado y deber á los municipios y provincias, las enseñanzas de la triste realidad y la experiencia demuestran que la autonomía administrativa local no sabe ó no quiere cumplir con él, y es el primero que abandona en su gestión.

Todos estos remedios urgentes, anteriores á cuantas reformas puedan implantarse sucesivamente, exigen una gran reforma esencial en el presupuesto, que es la de que, para pagar el aumento de las nuevas escuelas, para sostener la enseñanza de adultos y para que el magisterio sea remunerado proporcionalmente al trabajo que se le impone, se eleve la cifra de los millones de pesetas que ahora cuesta la enseñanza primaria y normal á una mitad más, en los cinco primeros años próximos, y á un doble en los sucesivos, para realizar gradualmente aquel aumento y crear y sostener dichas enseñanzas.

Si así no se hace, sobran los propósitos, sobran los planes y las consideraciones; se anula todo cuanto se ha escrito y se escriba respecto á este asunto, y nos resignaremos á no salir nunca de nuestro atraso y á vivir postergados en la marcha de los pueblos cultos.

Cuando las circunstancias lo exigen, cuando nos hallamos frente al enemigo en las guerras temporales que sostenemos, nadie es capaz de regatear una sola peseta para alcanzar la victoria, si es posible, ó para dejar bien puestos nuestro honor y nuestro nombre. Y en esos casos se gastan centenares de millones, con la seguridad de que cumplimos con nuestro deber.

No hay guerra en peligro más inminente, ni campaña más transcendental y duradera, ni combate más encarnizado que el que sostiene la ignorancia de un pueblo contra los que saben, y, por consiguiente, contra los que pueden más que él.

Mientras nuestro Ministerio de Fomento no dedique á la campaña de la resurrección de nuestro poderío intelectual tantos recursos como los que los Ministerios de los institutos armados consumen, no podremos estar en condiciones de lucha, ni pelear, ni triunfar, y continuaremos siendo esclavos de nuestra impotencia intelectual.

Este sacrificio es imprescindible, y el negarse á realizarlo es conformarnos á que cada día valgamos menos y á que llegue el caso humillante de que empecemos á pensar, que es posible que desaparezca nuestra patria, como desaparecieron en medio del atraso, de la indiferencia y del abandono aquellas antiguas naciones de Oriente, por haber visto impasibles que en torno suyo se desarrollaban otros pueblos más inteligentes, más civilizados y más poderosos.

* * *

Para atender á este fin, del cual depende el que nuestra patria continúe secularmente en el atraso ó sacuda las cadenas, que verdaderamente la tienen postrada sin poderse mover apenas, hace falta de parte de los poderes públicos una atención exclusiva, permanente é infatigable, que esté representada por una institución que, exclusivamente también, con persistente constancia y con plena posesión de conocimientos y de recursos, se dedique á sostener, en el nivel más alto posible, la educación nacional. Esta institución es el Ministerio de Instrucción pública, por cuya creación tantas veces he abogado en el Parlamento y en la prensa. El actual Ministerio de Fomento, con sus múltiples y complejos servicios y atenciones, es un caos, una aglomeración informe de elementos, propia de tiempos atrasados, que no debe subsistir un momento más. Las grandes necesidades que demanda

la cultura nacional exigen la creación del Ministerio de Instrucción pública; pudiendo quedar el que se titula de Fomento encargado de las Obras públicas, Comunicaciones, Agricultura, Industria y Comercio.

II. Enseñanza de párvulos y elemental.—Reforma de los procedimientos

Indicados los remedios urgentísimos, que hacen falta, para que la instrucción primaria ó fundamental pueda subsistir, y sin los cuales, como queda dicho, todas las reformas son puramente ilusorias, se establecerá la enseñanza por el procedimiento simultáneo, dando preferencia al carácter práctico, intuitivo y experimental, lo mismo en la de las primeras nociones que en las que se refieren al conocimiento de los objetos que nos rodean, y de las primeras impresiones que en nuestra alma se despiertan; así en las escuelas de párvulos, como en el desarrollo del reducido programa de las escuelas elementales, propias, peculiares y características de los pueblos de corto vecindario; enseñando á los alumnos el ejercicio detenido de la lectura correcta en alta voz; de la escritura constante, utilizada en cuantas prácticas escolares sea posible; de las reglas, también prácticas, de la aritmética y cálculo mental, con pocas definiciones y muchos ejemplos vulgares, tomados de la vida misma en que los alumnos se educan; de los sencillos elementos de gramática sin múltiples reglas, difíciles excepciones é intrincados detalles, y de los sencillos conocimientos prácticos, relacionados con la agricultura y oficios, como la composición de la tierra, del agua y del aire, la organización elemental de las plantas, las diferentes faenas y labores agrícolas propias de cada localidad y los usos inmediatos de cuantos productos se recogen en ella; todo explicado en lenguaje concreto y claro, con materiales a la vista, tomados del suelo mismo y de los que en la vida corriente usamos y sin libro alguno de texto.

Los principios de religión y moral debieran correr á cargo exclusivo, en toda España, del clero parroquial y sus auxiliares; pero si así no puede ser, enséñense por los maestros, con el uso del catecismo y con la suficiencia que da la observación de las costumbres, por medio de sanos consejos, expuestos con toda claridad é imparcialidad.

Teniendo en cuenta el escaso desarrollo de las facultades de los niños, preciso es, lo mismo en la enseñanza de párvulos que en la elemental, no acumular más materias en la enseñanza «que aquellas que prudentemente sean proporcionadas á dicho desarrollo, y tener además mucho cuidado de no violentar desde los primeros pasos del trabajo intelectual las inclinaciones naturales de los educandos.

Para cumplir el primer deber y evitar todo esfuerzo individual superior a las facultades del niño, ha de darse la enseñanza con toda la sencillez posible, favoreciendo su comprensión por cuantos medios estén al alcance del maestro, utilizando, como queda dicho, los objetos manuales, las representaciones gráficas y todo, en fin, cuanto nos rodea y de que hacemos frecuente uso, sin que se extralimite este trabajo á enseñar nada que esté lejos de la vida ordinaria, y de la esfera de acción en que nos movemos.

Evitase el segundo peligro de violentar y torcer para siempre las inclinaciones del espíritu en el estudio, no abusando jamás de la memoria del niño al obligarle á aprender y recitar textos en prosa ó en verso, que no entiende, descripciones de objetos que tal vez nunca ha de ver, ó intrincados raciocinios que para nada le han de servir.

Gran transcendencia tiene el trabajo de la educación intuitiva en la instrucción de los párvulos, porque las impresiones y hábitos que se adquieren desde la edad de cuatro á siete años suelen servir como de molde y encaje á los que más adelante se adquieren. En cuanto á la disciplina, al influjo moral, prescídase en absoluto del temor como medio educativo; téngase con la natural impaciencia, movilidad y variabilidad de los niños toda la tolerancia que sea compatible con el orden; y no se les recluya en lugares de reducido espacio, de viciado ambiente y de otras malas condiciones higiénicas, manteniéndolos, siempre que sea posible, en contacto con el aire libre. Generalícese, en cuanto quepa, el uso de los Jardines de la infancia por el procedimiento froebeliano, y empiecen por hacer el sacrificio necesario para imitarlo los municipios de las ciudades, tomando por modelo, por ejemplo, el de la Escuela Normal Central de Madrid, cuyas practicas, que más adelante se indican, recomendamos como norma para todos los establecimientos análogos.

Dada la penuria de los presupuestos municipales en la inmensa mayoría de los pueblos pequeños, claro es que en los más modestos sólo se sostiene una escuela elemental incompleta, y en los de mayor vecindario, aunque haya escuela elemental completa de cada sexo, rara vez hay más de una, faltándose á la ley, que exige que cuando el vecindario llegue á 2.000 almas habrá dos escuelas de niños y dos de niñas. Produce este incumplimiento varios males que esterilizan en absoluto los buenos propósitos del magisterio, porque inmediatamente resurge el mayor de ellos, que es el de la aglomeración excesiva de alumnos, que imposibilita la aplicación de todo procedimiento racional de enseñanza.

Triste es el estado de los servicios públicos en los pueblos pequeños, tanto por la pobreza de los recursos, como por la cuantía de las contribuciones é impuestos; pero entre esos servicios, el que resulta más desatendido

y miserable es el de la enseñanza, en las llamadas escuelas elementales incompletas, que son muchas por desgracia, y cuyos profesores, con un sueldo hipotético de 250 á 400 pesetas, es imposible que puedan vivir decentemente.

La enseñanza elemental completa, que es la más generalizada, no cuenta en muchos pueblos con mejores instalaciones que la incompleta; ni tampoco el sueldo de los maestros es proporcional á la carrera y trabajos que se les exigen, dándose el caso de que aunque en el vecindario se cuenten más de 2.000 almas, nunca los municipios se deciden á tener más que una escuela de niños y otra de niñas, existiendo muchas poblaciones de cuatro, seis y ocho mil habitantes que ofrecen la misma incalificable deficiencia

Con escuelas cuyas condiciones higiénicas y pedagógicas dejan tanto que desear; con maestros cuyos sueldos son tan exiguos, y con padres de familia, en su mayoría tan indiferentes y abandonados, ¿qué ha de resultar de beneficioso ni para los alumnos, ni para los profesores, ni para las familias, ni para la patria?

Confiase todo el trabajo de los alumnos que son estudiosos á la memoria, sin dar carácter práctico á ninguna de las enseñanzas, más que á la escritura, que lo tiene por sí. Todo el lujo de un centro escolar de instrucción y educación está limitado á las cuatro mugrientas paredes de la clase; no hay costumbre de enriquecer las escuelas con colecciones de material científico que represente, con ejemplares naturales, las sustancias, productos y objetos de la localidad, provincia y patria de los escolares; ni de que los maestros y sus alumnos dediquen algunas tardes por semana á ir formando esas colecciones en sus paseos escolares bajo la dirección de aquéllos, que les explican sobre el terreno todo cuanto excita su curiosidad y lo que se utiliza como base de la vida agrícola, profesional ó industrial del pueblo en que residen; guardándose como único tesoro y únicos instrumentos de la labor educativa, en los descerrajados armarios de la escuela, algunos montones de libros incompletos y sobados, en los cuales se ejercita penosamente la memoria por el temor del castigo, único medio de adquirir y utilizar todos los conocimientos que el discípulo ha de saber, para olvidarlos a los pocos meses de abandonar la escuela.

No es lo común que la monotonía de la vida de seis horas de encierro dentro de la escuela, sin grandes esperanzas de esparcimiento alguno fuera de ella, sostenga la interior satisfacción en el ánimo del maestro, y con ella el cariño á sus alumnos y el entusiasmo por su carrera, ni que los alumnos á su vez, sujetos á un procedimiento mecánico é invariable en la instrucción, vean en el maestro un amigo cariñoso encargado de proporcionarles el mayor bien intelectual y moral que puede apetecerse; por lo cual es compren-

sible que de parte del maestro haya aversión hacia la turba numerosa de alumnos que la falta de cumplimiento de las leyes acumula en torno suyo, y que se decida á sostener el orden aparente y la disciplina por medio del castigo; á cuya manera de proceder corresponden los alumnos con el temor, el odio y la desconfianza más ó menos disimulados.

Y ¿cómo se quiere que el espíritu infantil se eduque y eleve sometido a semejante influencia? Los resultados serán precisamente los opuestos. El niño, al acostumbrarse á temer y aborrecer al maestro, adquirirá el hábito de temer y aborrecer á toda autoridad ó personalidad superior que encuentre en adelante en el camino de la vida; y esto, lejos de contribuir a formar el carácter, lo deforma y lo pervierte para siempre. Así han solido incrustarse por el temor y la presión en la inteligencia de los niños la mayor parte de los conocimientos de la escuela, perdiendo para el niño todos los atractivos que deben tener, y haciendo que caiga sobre ellos el anatema de su aborrecimiento, que no se olvida jamás. Cuando el escolar ha sufrido constantes martirios morales y tal vez corporales en la escuela por el estudio de la aritmética, de la doctrina ó de la gramática, por ejemplo, jura allá en sus adentros odio eterno á tales materias, y lo menos que hace durante su vida es no volver á saludarlas. ¡Cómo ha de tener un niño afición, ni fe, ni gusto para lo que él entiende que es la Religión, si durante los primeros años de su vida de escolar le impusieron de memoria el doctrinario á fuerza de malos ratos, amenazas y castigos! La aversión que se saca de la escuela hacia muchos maestros se reserva también para muchos conocimientos, y nada de esto sucedería si la instrucción fuera una verdadera educación, fomentada por un maestro cariñoso, y satisfecha en un discípulo complacido. Y esta mejora tan necesaria y conveniente no tendrá lugar hasta que, como lo manda desde lo antiguo la ley, cada profesor esté encargado de un número reducido de alumnos y no se vea envuelto por una nube de ellos, sin límite ni orden alguno. Es indudable que esto no se conseguirá sino aumentando el número de escuelas; como es indudable también que esto no se logrará si el Estado no se impone la obligación de sostenerlas, descargando otros servicios del presupuesto y aumentando la consignación para la primera enseñanza.

No hay excusa ni razón alguna, ni circunstancias fáciles ni difíciles que puedan oponerse al cumplimiento de esta necesidad, porque lo primero que España necesita es que la mayoría de sus hijos sean hombres útiles, que valgan tanto como los ciudadanos de los países más adelantados, y esto no se consigue sino instruyéndolos y educándolos, atendiendo con urgencia á la reforma de los procedimientos que se siguen en las 14.000 escuelas elementales que hay en nuestra patria y aumentando su número y sus recursos.

III. Ejemplos dignos de imitarse.—Las escuelas de Llodio, Álava

El laudable ejemplo que la generosa iniciativa particular da en Inglaterra y en los Estados Unidos, de dedicar importantes sumas á la creación y sostenimiento de escuelas de instrucción primaria y de otras de más amplia cultura, ha contribuido tanto como la protección de los gobiernos y de las autoridades locales á levantar el nivel intelectual de las familias pobres, redimiéndolas del yugo de la ignorancia. No han faltado entre nosotros hombres de noble corazón que han hecho lo mismo, derramando á manos llenas los recursos necesarios y dando patrióticos ejemplos que imitar, algunos de los cuales recordaremos ahora. Las escuelas por aquéllos fundadas se instalaron hace ya bastantes años, con todos los adelantos que demandaba la moderna pedagogía, por lo cual bien puede afirmarse que aquí, aunque en pequeño número, existían centros modelo de instrucción tan bien organizados y dotados como los del extranjero. Y conste que nos referimos á treinta años atrás, por lo menos. Ejemplo inolvidable de ello, digno de ser siempre recordado, es la creación de las escuelas del pueblo de Llodio, en la provincia de Álava, instaladas en 1866, y para las que mandó construir un verdadero palacio de enseñanza en 1870 el insigne patricio Excmo. Sr. D. Estanislao de Urquijo y Landaluze, primer marqués de Urquijo, su fundador. La enseñanza es gratuita, voluntaria y dignamente remunerada. El número de alumnos que han concurrido, en los treinta y tres años que llevan de existencia, ha sido de 112 por término medio anual, siendo el de la matrícula de 137. La asistencia relativa ha tenido en ese período un aumento de 29,51 por 100. Como la población del valle, además de la que constituye el núcleo de la villa, está diseminada en muchos caseríos de aquel montuoso país, resulta que asisten un 25 por 100 de niños de una distancia menor de un kilómetro; un 50 de 1 á 2,50 kilómetros, y un 25 de 2,25 á 6 kilómetros. Desde 1866 al 70, el fundador dió comida diaria escolar á 20 niños y 20 niñas, pensionando además con 25 céntimos de peseta á 19 y 9 respectivamente, distribuyéndose también prendas de abrigo y calzado entre ellos. Desde 1871 á 75 se aumentó el número de los que recibieron comida diaria hasta 65, así como á los padres de los niños pobres, que asistían á las escuelas. Desde 1874, el fundador tomó á su cargo el pago de la dotación de maestros y material de escritura. Durante el triste período de la guerra, continuaron asistiendo de 102 á 117 alumnos. En 1880 se aumentó hasta 80 el número de comidas, suprimiéndose las pensiones en metálico. En 1883, el aumento llegó á 100, con socorros durante el invierno á los padres de los niños pobres. En 1889, habiendo muerto el ilustre fundador, se creó el patronato de estas escuelas, tal cual hoy existe, compuesto del Exc-

mo. Sr. D. Juan Manuel de Urquijo, segundo marqués, y de D. Marcos de Ussía, Diputado á Cortes por aquel distrito.

Además de estas escuelas, fundó el marqués las del pueblo de Murga, donde había nacido. La enseñanza que se da en ellas es elemental y ampliada, y la ampliación consiste, para los niños, en el estudio de geometría, geografía é historia de España y nociones de industria y comercio; y para las niñas, en la práctica de labores, elementos de dibujo y nociones de higiene doméstica. El gran edificio, verdadero grupo escolar de Llodio, comprende, además de las clases, biblioteca y habitaciones de los maestros, sala de recreo con material de ejercicios físicos higiénicos y jardines para esparcimiento de los niños. Disfrutan de sueldo anual: el maestro, 3.000 pesetas; la maestra, 1.750; y el maestro de niños y niñas de Murga, 2.000; se invierten en la alimentación de los niños, en Llodio, 2.000; en Murga, 1.000; en premios, 500; en material y conservación de edificios, 1.750. Débese el trazado y dirección de las obras de las escuelas al ilustre arquitecto excelentísimo Sr. Marqués de Cubas, cuya competencia artística proclaman en España tantas y tan monumentales construcciones.

Para dar mayor amplitud á la benéfica obra del sostenimiento de la enseñanza, acordó el Excmo. Sr. D. Juan Manuel de Urquijo crear en 1892, en la villa de Llodio, una escuela especial de párvulos, edificada y dotada á sus expensas, y poniéndola bajo la dirección de las religiosas de la Inmaculada Concepción. En este centro de enseñanza, que es también modelo en su clase, se da de comer diariamente á 30 párvulos, y con esta creación no se admiten ya, como es natural, niños menores de siete años en las escuelas elementales. Asisten á la de párvulos 95 alumnos, de 120 matriculados.

No consideró aún completa su civilizadora y caritativa campaña en pro de la juventud estudiosa el primer marqués de Urquijo con la fundación de las escuelas, sino que, deseando estimular el celo de los alumnos, acordó pensionar á siete de los más escogidos entre los sobresalientes de las escuelas creadas, para darles carreras en las artes mecánicas é industriales, debiendo corresponder á tres de Llodio, tres de Orozco y uno de Murga, á cuyo fin destinó 10.000 pesetas de renta anual, en una inscripción de 250.000 del 4 por 100 perpetuo, plausible mandato que viene cumpliéndose dignamente por los referidos señores patronos.

Y amplió los estímulos del bien para los que quedasen en el país dedicados a las tradicionales labores de la agricultura, destinando 5.000 pesetas, en Llodio, á premiar á los que más se distinguieran en el cultivo de la tierra ó en la cría de ganados ó en la plantación y conservación de árboles frutales, y otras 2.500, con igual objeto, en Murga; y excitándoles también á la conservación de los caminos vecinales, con 2.000. Los fines á que deben as-

pirar los labradores en la mejora de las tareas del campo se fijaron acertadamente por los patronos, señores marqués de Urquijo y Ussía, y constituyen un verdadero programa de enseñanza práctica rural de la escuela *moderna*, y que encaja perfectamente en este libro, para utilizarlo en la parte del que se refiere á la instrucción de adultos en los pueblos. He aquí cuáles son los méritos que, según su índole, se aprecian aislada y conjuntamente para premiarlos:

I. La más racional alternativa de cosechas; la mejor asociación de cultivo; la mayor producción por hectárea; el esmerado cultivo de las plantas propias de la localidad, y la introducción de nuevas variedades que reparten indiscutible ventaja; la introducción ó adelanto del cultivo forzado por medio de estufas, cierres, camas calientes, campanas, etc.

II. Todo progreso en la producción de abonos, instalación de estercoleros, aprovechamiento de residuos, introducción de abonos no conocidos en la localidad, y cualesquiera otras mejoras que, como los riegos y saneamientos, contribuyan á la mayor fertilidad del suelo.

III. El empleo de los mejores instrumentos y máquinas agrícolas, tanto para el cultivo como para la conservación o transformación de los productos de la finca.

IV. Poseer los animales de mejor tipo entre las razas propias de la localidad, e importar y aclimatar razas más perfectas.

V. Demostrar gran cuidado en la elección de sementales y en la cría de los productos; mejorar la alimentación de los animales.

VI. Conseguir de cada animal de venta ó labor la mejor y mayor producción en carne, leche, lana, trabajo, etc., etc.; producir animales de buenas condiciones para reproductores.

VII. Ofrecer la más conveniente disposición de todas aquellas habitaciones y dependencias del caserío que se dediquen al almacenazgo o transformación de los productos de la finca, y dotar a los alojamientos de los animales (cuadras, establos, porquerizas, apriscos, etc.) de las mejores condiciones higiénicas, con arreglo a los buenos principios zootécnicos.

VIII. Llevar una detallada y bien entendida contabilidad que dé idea clara del resultado económico de todas y cada una de las especulaciones que constituyan la empresa agrícola.

IX. Presentar el plano de la finca y el de sus edificios así como todos los datos que haya podido reunir el cultivador relativos al suelo y clima.

X. Cualquier otro progreso en el cultivo, plantación y conservación de árboles frutales y en la ganadería, que tenga reconocida importancia á juicio de la junta ó tribunal.

El Tribunal se compondrá de los patronos y de los vocales de la Junta de Caridad de Llodio, pudiendo agregar, si lo estiman oportuno, dos personas inteligentes de fuera de su seno, tales como el presidente del

Consejo provincial de Agricultura de Álava, los presidentes de las Secciones de Agricultura y Ganadería del mismo Consejo, el ingeniero agrónomo de la expresada provincia, el catedrático de Agricultura del Instituto, el director de la Granja modelo de Vitoria ú otras personas que les inspiren confianza por sus conocimientos prácticos.

No se ha limitado el actual marqués de Urquijo á sostener y desarrollar los centros de enseñanza que fundó su antecesor, sino que ha distribuido con generoso empeño, desde larga fecha, muchos donativos para las escuelas de toda la provincia de Álava, para premiar á sus maestros y para ayudar á los alumnos más estudiosos de las escuelas normales. Á tan benéficas obras habría que añadir las que la casa de Urquijo viene practicando desde hace más de medio siglo con la creación de asilos y hospitales para sus paisanos desvalidos, con recompensas y dotes á los jóvenes laboriosos y honrados, y con socorros en las épocas de calamidades, dando sin cesar un alto ejemplo, que es, en resumen, verdadero curso práctico de educación moral y social. Han secundado dignamente tan buenos propósitos los señores maestros Arana y Elorza.

* * *

En honor a la enseñanza y para bien de muchos jóvenes, dispuso el Excmo. Sr. D. Lucas Aguirre y Juárez la creación en Madrid de un grupo escolar, para cuya instalación se construyó el hermoso edificio que en la memoria suya se denomina *Escuelas de Aguirre*, y cuyos planos trazó el reputado arquitecto D. Emilio Ayuso, emplazándolo en los terrenos que cedió gratuitamente el Ayuntamiento, presidido por el Sr. Abascal, y que ocupa una dilatada área en lo alto de la calle de Alcalá, entre el Parque del Retiro y la carretera de Aragón. El pensamiento del Sr. Aguirre, conocido ya desde 1870, se realizó por sus testamentarios y Junta de patronos, entre los que figuraron trabajando en primer término los Sres. D. Manuel María José de Galdo y D. José de Ondovilla y Peña, inaugurándose las obras en 1884 y abriéndose las escuelas dos años después. La enseñanza que se dió hasta el de 1891 fué la de párvulos, de la que se encargaron tres maestras; pero á fin de dar mayor amplitud á esta institución, creyó necesario el Sr. Ondovilla establecer además dos escuelas elementales, una de niños y otra de niñas, idea que fué aprobada por los patronos y puesta en práctica, nombrándose un maestro director, D. Evaristo Bravo, y encargando á las maestras ya nombradas, doña Pilar Martínez, para la clase de niñas; doña Eladia Mayor, para la de párvulos, y doña Emilia García como auxiliar. Or-

ganizadas las enseñanzas, dotadas del material necesario, instaladas las salas de gimnasia, canto, museo escolar, exposición de trabajos, biblioteca, botiquín y cuarto de asistencia, las escuelas de Aguirre funcionan admirablemente dentro de las prescripciones de la pedagogía moderna, y cumplen la noble y caritativa misión que se propuso su fundador, á quien también se debe la creación de las notables escuelas que llevan su nombre en la ciudad de Cuenca y en el pueblo de Siones (Burgos). Anualmente pueden conocerse los resultados de la enseñanza por medio de los exámenes que se celebran, y á consecuencia de los cuales se otorgan á los niños especiales recompensas, unas en metálico, desde 25 á 125 pesetas, y otras en donativos de trajes y libros.

Este centro modelo tiene establecida su inspección médica diaria con arreglo á las últimas aspiraciones pedagógicas.

* * *

Una de las obras de caridad más dignas de ser conocidas y ensalzadas por el extraordinario bien que producen á los niños en sus primeros pasos en la enseñanza y á las familias pobres de cuyos hogares proceden, es la realizada con los cuantiosos recursos que legó á los desvalidos el generoso e ilustre caballero D. Valentín Sotés y San Martín, ex magistrado, y que se emplearon por la cantidad de 516.131,60 pesetas en fundar la *Escuela Asilo (Fundación Sotés)*, según acertado acuerdo de sus albaceas testamentarios y patronos Sres. D. Joaquín Martínez Carrete, D. Constantino Rodríguez, D. Juan Pérez y González, D. Vicente Moneo Vélez, D. Gumersindo de Azcárate y D. Rafael Torres Campos.

El objeto de este centro es recoger y cuidar en el hotel de la escuela, durante todo el día, alimentar y educar á niños pobres de tres á siete años, á quienes sus padres, obreros, se ven en la necesidad de dejar casi ó totalmente abandonados mientras van al trabajo. El edificio moderno, aislado, adquirido por la Junta del Patronato, está situado en la calle del Príncipe de Vergara, esquina á la de Lista, en uno de los puntos más higiénicos y pintorescos del ensanche de Madrid, y consta de piso asotanado con la cocina y cuarto de baño y de lavado; entresuelo con la sala *clase*, comedor y lavabos; piso principal con otra sala *clase*, secretaría, despachos de los profesores y enfermería. Al mediodía del hotel se abre un patio de juego con dos cobertizos, donde los niños reciben las lecciones orales y se distraen al aire libre. Permanecen en el asilo desde las seis ó las siete de la mañana hasta poco antes de anochecer; tienen clases de lectura y escritura en los dos grupos de pequeños y mayores, y otras de cálculos con objetos manuales y mental,

lecciones de cosas, de rudimentos de geografía, de meteorología y de buena educación en cuanto se refiere á las palabras, maneras y hechos, al trato recíproco y al de los profesores y personas extrañas, y á la consideración á los pobres y á los ancianos; obteniendo como recompensa de su proceder la aprobación, la animación y las caricias, si es bueno, ó la amonestación sencilla ó severa, ó la separación temporal de la compañía de los demás niños, si merecen castigo. Los niños se desayunan, comen y meriendan en el asilo; se bañan á menudo con esponja, y se les ve siempre muy limpios e higiénicamente atendidos. La inspección médica se ha ejercido con constancia en esta casa. Inaugurada la Fundación Sotes en 1.º de junio de 1896, ingresaron hasta 31 de diciembre 33 niños y 29 niñas, y en 1897 lo hicieron 18 y 14 respectivamente, habiéndose gastado en el primero 9.151,90 pesetas y 21.449,18 en el segundo. El personal docente fué propuesto por el Museo Pedagógico Nacional, y se compone de una directora profesora, otra profesora y un profesor, todos maestros normales, así como los tres profesores sustitutos. Los primeros tuvieron á su cargo la elección del material de enseñanza y utensilios de que se hace uso en este beneficio y notable instituto.

* . * *

Cuántas personas se interesan por los especiales esfuerzos y tareas que entre nosotros se realizan para difundir la enseñanza popular, ensalzan con justicia el nombre y hechos del catedrático de la Universidad de Granada y canónigo del Sacro Monte D. Andrés Manjón, verdadero genio, apóstol de la regeneración de los niños pobres, que ha fundado «de la nada» en los cármenes granadinos la *Colonia escolar del Ave María*. Todo cuanto pudiéramos decir nosotros de la obra que ha llevado á cabo este hombre meritísimo, dicho está de un modo admirable en las Memorias que ha publicado, correspondientes á los años de 1895 á 1898, escritas en un lenguaje sencillo, persuasivo y encantador, tan original é ingenioso en sus conceptos, que bien puede pasar como modelo del modo sincero, correcto y franco con que hablan los castellanos viejos. Busque el hombre de gusto esos folletos, publicados por el señor Manjón en Granada, en que se ocupa del pensamiento de creación de las escuelas y de la manera como lo ha llevado á cabo; busque el de la fundación de la de la villa de Sargentos de la Lora (Burgos), y en ellos verá cómo un pobre en recursos materiales, pero rico en buenos propósitos, en fe, en constancia y en amor á sus semejantes, ha conseguido crear un poderoso centro de educación, del que salen redimidos muchos espíritus y muchos corazones antes desamparados.

«El pensamiento de estas escuelas —dice el Sr. Manjón— es educar enseñando, hasta el punto de hacer de los niños hombres y mujeres cabales; esto es, sanos de cuerpo y alma, bien desarrollados, en condiciones de emplear sus fuerzas espirituales y corporales en bien propio y de sus semejantes; en suma, hombres y mujeres dignos del fin para que han sido creados y de la sociedad a que pertenecen.» No se dirá que no está aquí bien definida la educación *moderna*, íntegra y tal cual los mejores pedagogos desean que se dé á la juventud.

«Para conseguirlo —añade el fundador de las escuelas—, recibimos en nuestros jardines escolares á los niños desde tres años, y no los dejamos, si ellos no nos abandonan, hasta que no estén colocados en su casa, y nunca del todo. Se trata, pues, de ver lo que consigue una buena educación continuada, para mejorar razas y pueblos degenerados y para perfeccionar á los que no lo estén tanto.»

Al plantear su pensamiento se propuso: combatir la suma ignorancia con la instrucción; la pobreza, con el socorro; la desmoralización de la familia, con la recta constitución y ordenación de ésta; el escándalo público, con la influencia de una moral social, severa y del buen ejemplo; el fermento de la raza gitana contumaz á toda civilización, mejorándola y removiendo todo aquel que infeccione la masa, y los males inveterados y profundos, con remedios seculares y radicales.

La obra regeneradora del Sr. Manjón empezó en una cueva-habitación del camino del Sacro Monte con 14 discípulos, y hoy se sostiene en siete jardines ó cármenes, en los que se educan más de 1.500 muchachos. En 1889 á 90, primer año de la fundación, concurrieron á las Escuelas del Ave María 200 alumnos, cifra que fué aumentando de esta manera: 1891, 482; 1892, 575; 1893, 718; 1894, 835; 1895, 932; 1896, 1.431, sin contar los que estudiaban segunda enseñanza y el magisterio. La enseñanza que se da en aquellos hermosos lugares, al aire libre y por originales y fecundos procedimientos práctico-didácticos, comprende las materias siguientes: doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, aritmética, geometría, geografía práctica, gramática castellana, historia de España, gimnasia, higiene, dibujo, música y canto, labores, asignaturas del magisterio y de la Segunda enseñanza. Todo es gratuito. Todos los días se da pan y cocido á los más necesitados; en tres o cuatro días del año hacen jiras de campo, y en Pascuas y Semana Santa se les convida en grupos. En Navidad se les da un traje, y cuando algún pobre pierde á sus padres, se le regala el de luto; al adulto que se casa se le facilitan los documentos y el expediente gratis; al enfermo se le socorre, y al soldado se le recomienda. Á la escuela dominical de adultos asisten 18 gitanos; hay dos pasantes gitanos y ocho que aspiran á ese cargo.

¿Cómo realizó el Sr. Manjón estos milagros? Pidiendo socorros á todo el mundo; recibiendo metálico, ropas, alimentos, encargos de trabajo en los talleres escolares, importes de libros y matrículas, rebajando el coste de las obras, y contribuyendo, en una palabra, con cuantos elementos fueran utilizables para sostener y desarrollar tan nobilísima empresa. Los ingresos en 1894 fueron de 6.536 pesetas, y los gastos, 20.105; en 1895 figuraron respectivamente por 14.810 y 33.317; en 1896, hasta junio 97, se elevaron á 24.300 y á 37.001, y desde 1.º de julio de 1897 á fin de diciembre de 1898, fueron los ingresos 38.031 y los gastos 53.051. Las escuelas tienen ya su capilla de nueva planta, sus clases de artesanos y sus talleres. Los ingeniosos procedimientos de enseñanza que allí se emplean están admirablemente descritos por el sabio catedrático de la Facultad de Medicina de Madrid, D. Federico Olóriz, en su folleto *Una visita á la colonia escolar de Manjón*, que leyó en la solemne sesión dedicada á este fundador insigne y á su obra por el Ateneo de Madrid, en la noche del 16 de diciembre de 1898, y en la que tomaron parte también los eminentes profesores, sus compañeros, el ilustre doctor Cajal y el estudiosísimo doctor D. Benito Hernando.

* * *

Aunque no debidas á la iniciativa privada, sino al celo de distinguidas corporaciones y al apoyo de las autoridades locales, provinciales y del Estado mismo, van creándose en nuestro país notables centros de enseñanza, con clases de párvulos, elementales y de adultos, en cuya organización y detalles se tienen en cuenta todos los progresos pedagógicos, y de cuya dirección y enseñanza se ha encargado á los profesores más reputados por su carrera, por su competencia y por su espíritu modernista. Uno de estos centros es el de *La Macarena*, de Sevilla, grupo escolar modelo, que comprende las referidas enseñanzas. Débese su fundación al acertado pensamiento, concebido y llevado á feliz término por la Real Maestranza de Caballería de aquella ciudad, de conmemorar la estancia en ella del Rey de España, Hermano mayor, con algún acto importante que redunde en beneficio del buen nombre é intereses morales de la población. Cuando la Corte se detuvo en Sevilla en octubre de 1892, con ocasión de celebrarse el cuarto centenario del descubrimiento de América, puso la primera piedra del edificio de las escuelas S. M. la Reina Regente, y, una vez terminado, fué cedido al Ayuntamiento, que costeó el menaje y decorado, inaugurándose el 7 de octubre de 1894, día de la festividad de la Virgen del Rosario, patrona de dicha Maestranza.

Las clases de párvulos, elemental de niños y elemental de niñas tienen cada una respectivamente su salón de 16 metros de longitud, 8 de anchura y 6 de altura, en edificios ó pabellones separados, habiéndose instalado además en la primera un comedor de las mismas dimensiones, una sala dormitorio-enfermería y otra con el servicio de aseo. La decoración de los salones es espléndida, dentro de la sencillez escolar, y apropiada á la índole de la enseñanza objetiva gráfica. Débese la construcción del mobiliario á artistas sevillanos; la del material de enseñanza, á la casa de «Hijos de Campo», y la pintura y bello decorado general, al reputado artista señor Caballini.

En la clase de párvulos se sigue el sistema de enseñanza español, fundado por Montesinos y perfeccionado por el Sr. López-Catalán, de la escuela de párvulos de Barcelona. En los dos grupos de que consta, juegos manuales y trabajos, se adiestran perfectamente los niños conforme á las más adelantadas prácticas, procediendo siempre dentro del sistema intuitivo con el auxilio de abundante material de enseñanza. Las horas de clase son de diez de la mañana á cuatro de la tarde, con un descanso de la una á las dos para tomar la merienda y pasear por los jardines de la escuela. La matrícula es de 100 niños y 60 niñas, viniendo á concurrir por término medio unos 140. Á la elemental de niños acuden 100, de 120 matriculados, y á la de niñas, 125, de 160.

Se da una clase de dos horas de dicha enseñanza elemental, á los adultos, durante la noche. La institución de las escuelas de La Macarena está produciendo grandes beneficios á muchas familias pobres y á muchos obreros, y es una de las más sólidas bases para el arraigo de la cultura y para la elevación del nivel intelectual del pueblo trabajador sevillano.

* * *

Con el nombre de *Jardines de la Infancia* se fundó la Escuela Froebel de Madrid en el año de 1876, inaugurándose solemnemente en el mes de julio de 1879, con la asistencia de su majestad el Rey D. Alfonso XII, siendo Ministro de Fomento el Conde de Toreno y Director general de Instrucción pública D. José de Cárdenas.

Fué el objeto de la institución ensayar en España los modernos métodos y procedimientos de enseñanza que, á partir de la intuición sensible y experimental y siguiendo su proceso racional, en que el juego y el entretenimiento agradable toma una parte muy activa en la educación del niño, empezaban á plantearse en Alemania, y sucesivamente más tarde en los demás estados de Europa.

La característica de estas escuelas, y por tanto la de los *Jardines de la Infancia*, cuyas fotografías se acompañan*, se sintetiza en los términos siguientes:

- 1.º Educación física, subordinando á ella cuantos agentes pueden favorecerla, como los juegos al aire libre en el jardín y en el patio; los sencillos trabajos de jardinería y los variadísimos entretenimientos manuales para dar á los sentidos la destreza que necesitan, como primeros y más útiles instrumentos de la producción humana.
- 2.º Educación del espíritu, rodeando al niño de una atmósfera de cosas, á fin de que por su aspecto, comparación, relación de unas con otras y manejo de las mismas, pueda con el tiempo *educir* por su esfuerzo personal la ley que las informa y aprovechar para la vida sus aplicaciones múltiples.
- 3.º Educación moral y estética, poniendo al servicio de ella y al alcance de la observación del niño el cúmulo de fenómenos del orden moral que se ofrecen á su vista, ora en el comedor durante el almuerzo con las escenas encantadoras que allí tienen lugar, ya en el canto y en el juego, con sus atractivos verdaderamente admirables, ya también en el trabajo formal de las clases, cuya especial organización responde á que los niños mayores presten auxilio á sus compañeros menores y á que entre todos ellos se robustezca el vínculo que sirve de nexo á la hermosa familia escolar liliputiense.

El número de alumnos de la escuela es el de unos 300, distribuídos por edades en varias clases, comprendiendo la primera los niños de tres á cuatro años; de cuatro, á cinco la segunda; de cinco á seis la tercera, y de seis á ocho la cuarta.

El ingreso se verifica por turno riguroso, sin que se altere por ninguna causa, formando el turno de aspirantes en la actualidad á 248 menores de cuatro años.

El ingreso debe hacerse por los niños de menor edad, á fin de que puedan recibir la educación en todas las clases, procediendo de un modo cíclico, aunque aumentando la cantidad del conocimiento á medida que el niño es mayor.

Los resultados obtenidos en la escuela de que nos ocupamos no pueden ser más satisfactorios. Baste decir que en Berna, ilustrado cantón de la envidiada Suiza, se fundan actualmente unos *Jardines*, sirviendo de modelo la Escuela Froebel española, siendo éste el mejor elogio que pudiéramos hacer de nuestra institución.

* En la presente edición se ha prescindido de las numerosas fotografías incluidas en el original [N. del Ed.].

Bueno sería que el Gobierno de nuestro país tomara nota de esta ligerísima reseña, y fijando su atención en el problema educativo, el más arduo y fundamental de todos los problemas, generalizara en todas las escuelas infantiles de España lo que con tanto éxito se lleva á cabo en los Jardines de la Infancia de Madrid, como base de organización para los demás grados de la educación del niño, con lo cual se pondrían de una vez para siempre los verdaderos cimientos para el gran edificio de la cultura nacional. Dirige estas escuelas el muy entendido y entusiasta profesor de educación Sr. Mingo.

IV. Enseñanza primaria superior

Complemento digno y coronación apetecida de las faenas del magisterio es la primera enseñanza superior, tan poco difundida desgraciadamente en nuestra patria, que en su ruda modestia, indigna de un pueblo que debiera tener levantadas aspiraciones, se contenta con la enseñanza elemental, más ó menos completa. En las capitales y poblaciones de vecindario mayor de 10.000 habitantes, y en aquellas donde hay escuelas normales, existen las de esta clase, que al fin y al cabo, y de todos modos, no vienen á ser muy numerosas, y en ellas se dan con mayor extensión las enseñanzas de las elementales, y además algunos conocimientos complementarios de geografía, historia de España, geometría, dibujo lineal y nociones de las ciencias físicas y naturales, todo enseñado y aprendido, por lo común, de memoria, y sin el material práctico que la mayor parte de estos conocimientos exige para su mejor comprensión.

Por esta causa no se obtiene de la enseñanza superior el resultado que es debido, ya que, en vez de multiplicar los ejercicios prácticos, que tanto facilitan el trabajo didáctico y que tanto contribuyen á ahondar y arraigar lo que se estudia, se multiplican las lecciones de los programas, y se deja á la memoria el encargo de realizar toda la tarea. La enseñanza superior primaria, así entendida, ni prepara á los alumnos en los términos que puedan utilizarse como base y fundamento de la Segunda enseñanza, ni se conserva más tiempo que el que dura la impresión pasajera de la memoria en los jóvenes que se dedican á oficios y profesiones.

Cuantos alumnos han tenido la suerte de imponerse bien con buenos maestros y con todas las prácticas posibles que algunos de ellos han sabido adaptar á la enseñanza antes de ingresar en los Institutos, han conseguido dominar con facilidad los estudios que forman los programas en éstos, sobresaliendo en la gramática, en geografía, en historia de España, en los ejercicios y problemas de aritmética y geometría, y en los rudimentos de las que se denominan ciencias naturales.

Hubo un período de tiempo en el que se concedió especial atención á la importancia que tiene la enseñanza primaria superior, y de él proceden los mejores alumnos que han salido de la Segunda enseñanza.

Tan excelentes prácticas han sufrido verdadero retroceso, y es lástima contemplar hoy cómo desde la escuela elemental se pasa á los Institutos sin la preparación conveniente.

No hay para qué decir que, generalizada desde lo antiguo la idea de que tanto las escuelas elementales como las superiores debieran tener como único fin propagar la instrucción, para nada se ocupó nadie de lo que se refiere á la educación en ellas, siendo contadísimos los casos en que al lado de la escuela hubiera centros de enseñanza de los ejercicios físicos y de la práctica de trabajos manuales y artísticos ó colecciones ordenadas de objetos de enseñanza general, ó que se dedicaran algunas horas, no á los paseos-procesiones de parejas de alumnos, sino al esparcimiento y vida activa en el campo.

La educación moral no ha tenido más base ni extensión que las del recitado de memoria de los manuales de doctrina cristiana; y en cuanto á la educación de urbanidad, se limitaba en las escasas lecciones á ella concedidas a repetir también breves formularios que no tenían aplicación en ninguna parte.

Como la enseñanza requiere tanta mayor atención y cuidados cuanto más ampliada sea y cuanta mayor sea también la edad, cuando los escolares la reciban debe procurarse que la superior, por ejemplo, resulte positiva, útil, íntegra, de verdadera preparación para la vida, de inmediata aplicación en ella, y que, por consiguiente, se esfuercen en mejorarla los gobiernos, y en suministrarla con todas las condiciones de aprovechamiento que exige su gran importancia, los maestros. Urge, sobre todo, aumentar el número de escuelas superiores, como se ha procurado siempre sostenerlas y multiplicarlas en Alemania (*höhere Burgerschule*), porque lo que en ellas se aprende, en la hermosa edad de nueve á doce años, en que la inteligencia y el raciocinio empiezan á predominar y funcionar con regularidad sobre la memoria, no se olvidan jamás, y constituyen la verdadera reserva y asiento de los conocimientos individuales.

V. Instrucción y educación

La tendencia general de la reforma, no sólo en la primera enseñanza, sino en la de todos los grados, consiste en convertir lo que se ha llamado instrucción en educación.

Al trabajo exclusivo de la memoria primero, y de la inteligencia después, debe acompañar, desde los primeros tiempos de la enseñanza, el tra-

bajo del raciocinio, dejando a las facultades que se desarrollen poco á poco y naturalmente, ante la contemplación de cuantos hechos y fenómenos tienen lugar alrededor nuestro.

Es muy difícil definir de un modo claro lo que sea la educación, y más difícil aún exponer cuáles son los mejores procedimientos para obtenerla. Es una tarea que acompaña al hombre siempre, desde los primeros hasta los últimos pasos de la vida, pero en la que hay que hacer dos grandes separaciones: la de la educación de los niños, que es la de que nos hemos ocupado, y la de la educación de los adultos.

En la primera preciso es contar con los siguientes factores para que la educación pueda recibirse: que haya deseo de recibirla; que haya libertad para darla, y que haya tiempo para que se desarrolle.

En este caso, el maestro puede alimentar el espíritu del educando por medio de la instrucción; puede dirigirlo por medio del hábito, y puede estimularlo por medio de la disciplina.

La educación tiende, como dice J. Dewey, de Chicago, á dar participación al individuo en la conciencia social de la raza, modela sus facultades, satura su conciencia, forma sus hábitos, educa sus ideas y despierta sus sentimientos y emociones. Todo esto, que se hace inconscientemente en los primeros años, se realiza después con el empleo de la razón. De esta manera, el niño rompe las ligaduras que le envuelven en su insignificancia primitiva, se forma idea de sí mismo, y va adquiriendo poco á poco el carácter determinante de su personalidad, haciéndose apto para formar parte de la sociedad. Lógico es que el maestro encargado de desarrollar este desenvolvimiento conozca las aptitudes, facultades, intereses y hábitos del niño; es decir, adquiera un conocimiento psicológico del mismo, y se convenza de que uno de sus principales deberes es estudiar al educando, así como la principal misión de éste es ir estudiando lo que el maestro le enseña. La totalidad de este recíproco trabajo se hace en la vida de la escuela, que fase de la vida es, al fin y al cabo, como todas las demás que sucesivamente sobrevienen en la existencia, como lo es asimismo la vida de la familia ó del hogar, que tan principal parte tiene en la educación de la niñez.

Son los educadores ó agentes encargados de esta labor los padres y los maestros, quienes, si tienen conciencia de su alto deber, lo cumplirán á maravilla. De los padres abandonados, ó incapaces, ó egoístas, y de los maestros incompetentes viene todo el daño de la educación. No hay hacienda que más produzca, hemos dicho muchas veces al tratar en artículos y discursos de estas cuestiones, que los hijos bien instruídos y educados; y por no tenerse en cuenta esta verdad, resulta que, en la mayor parte de las fami-

lias, los hijos contribuyen á deshacerlas y arruinarlas, en vez de ser segura garantía de su sostenimiento y prosperidad.

* * *

El maestro comprenderá lo difícil y complejo de su misión cuando se haga cargo de que no sólo se trata de instruir á los niños, acumulando diariamente lecciones de diversos conocimientos, sino convirtiendo esa enseñanza, generalmente teórica y de memoria, en enseñanza activa, práctica, personalísima, que tenga por objeto despertar las aptitudes y facultades naturales del alumno.

Como la lectura, la escritura, y en muchas escuelas la aritmética y la geometría, son esencialmente prácticas, así deben ser todas las demás asignaturas en que quepa hacer que el niño tome parte propia muy principal.

A los antiguos procedimientos del empleo del material pedagógico ya preparado, sustituye hoy el de los objetos más comunes, usuales y útiles que nos rodean. En la escuela misma, en todos los hogares, en las calles y en los campos hay un material de enseñanza no preparado, que el buen sentido y talento del maestro debe aprovechar para despertar por medio del estímulo, de la curiosidad de los alumnos, el deseo de saber y de discurrir.

Los años que se invierten en el último período de la enseñanza de párvulos y en todo período de la enseñanza elemental bastan para dominar perfectamente el ejercicio de la lectura, el de la escritura magistral, correcta y ortográfica, y el de las reglas fundamentales de la gramática castellana, sancionadas por la Academia. También durante estas enseñanzas cabe que dominen perfectamente por medio de constantes y progresivos ejercicios las prácticas de los problemas vulgares de la aritmética y del cálculo mental, sin necesidad de libros de texto; y lo mismo decimos respecto á los conocimientos sencillos de la geometría y de sus ejercicios y aplicaciones, repetidos con toda la variedad posible en los tableros ó pizarras de la escuela y en los cuadernos de los escolares.

Práctica debe ser y sencilla la enseñanza de la geografía, sobre todo la de la patria; concreta y razonada la enseñanza de la historia nacional y la de los breves conceptos de la universal; práctico el conocimiento de los fenómenos de la Naturaleza y de los caracteres y aplicaciones de los seres que la pueblan y que más inmediatamente nos interesan, así como los de las sustancias que tenemos al alcance de nuestras manos, cual el agua, el aire, la tierra, las piedras, los cuerpos en combustión y otras. Nada se debe estudiar en la Naturaleza que no sea explicado por el maestro y después por los alumnos, respecto á su procedencia, objeto y aplicaciones.

En efecto, para realizar este estudio práctico y útil, preciso es no abusar, ni usar en la mayor parte de los casos, de libros de texto, sino hacer que los niños, después de oídas las explicaciones del profesor, se acostumbren por sí mismos á dar las suyas, perfeccionando de esta manera á fuerza de práctica el raciocinio y el lenguaje.

De la educación moral y de la llamada educación física nos ocuparemos en capítulos especiales.

Esta transformación de la enseñanza concluirá con el rutinario é inútil abuso de referirlo todo á las elucubraciones literarias, al elogio del pasado, á la exageración del sentimiento, á la afectación teatral y á la palabrería hueca y difusa, que si bien son muy agradables al oído, para nada sirven, en cuanto dejan de oírse. En cambio, se referirán todos los trabajos á los hechos positivos del momento, al desarrollo de las iniciativas personales, y si se quiere hasta al de la audacia y acometividad, empleadas en pro de la realización del bien.

De esta manera, conforme el individuo vaya valiendo cada día más, irá perdiendo importancia en la labor didáctica el papel tutelar del Estado, y por consecuencia se llegará, gracias á la educación iniciada desde la escuela y aumentada durante toda la vida, á la emancipación de la personalidad humana en el sentido de que no sea el principal agente directivo el Estado, y de que en cambio lo sean el individuo mismo y las colectividades constituídas por otros, tan conscientes, libres y activos como él

Al mismo tiempo se resolverá de este modo otro problema importante: el de la solidaridad humana, en el buen sentido de esta palabra. Valiendo el hombre mucho por su voluntad, por su energía, por su carácter y por sus conocimientos, podrá ayudar á los demás; y no será nunca una nulidad, que, por no valer nada, tendrá que confiarse siempre, en cuanto pretenda realizar, al amparo y ayuda de los demás.

La educación antigua suministraba á la sociedad una masa de gentes obedientes, que ni obraban con libertad, ni discutían lo que tenían que hacer; la educación nueva dará á nuestra sociedad un conjunto de hombres que tengan libertad y que sepan hacer buen uso de ella. La iniciativa individual, que es tan poderosa comparada con la iniciativa de los Gobiernos, podrá, si quiere, imponerse a ellos al imponer esta reforma en la enseñanza, de tal modo que, una vez comprendido su objeto, y sabiendo los grandes resultados que ha de dar, se lleve á la Ley y no sea sólo la enseñanza privada y particular la que la implante, sino la enseñanza oficial, desde las escuelas modestas hasta las cátedras superiores de la Universidad.

La labor exige perfecto conocimiento de todas las tentativas hechas en los pueblos cultos para realizarla, así como también el conocimiento completo de los medios y detalles con que se ha de llevar á cabo. Exige gran en-

tereza de ánimo para sostener la propaganda de sus ventajas y de su conveniencia en todos los ámbitos de la patria, y exige, en fin, la unión de los esfuerzos de todos los elementos sociales, identificada con el espíritu moderno, que tiene la seguridad de que esa reforma es una de las bases más firmes, en que puede asentarse la existencia y el desarrollo de los intereses materiales y morales de nuestro país.

VI. Educación: Exageraciones que hay que evitar. La educación en la vida del estudio

Educación ha de ser el nombre apropiado que comprenda todos los esfuerzos encaminados á preparar á los jóvenes para que sean cuanto antes hombres útiles; pero es curioso observar que, al referirse á la educación, se inclinan casi todos los pedagogos á tratar preferentemente de la educación *física*, que ha de dar desarrollo, vigor y salud al cuerpo. Y para realizarlo, parece que quieren limitarse en la reforma que la educación supone, á los ejercicios, ya gimnásticos en lugares cerrados, ó ya de expansión de la actividad, del movimiento y de las fuerzas al aire libre, en la tierra y en el agua.

Mr. Julio Payot, en su hermoso libro titulado *La Educación de la voluntad*, recientemente traducido al castellano por el docto catedrático D. Manuel Antón y Ferrándiz y editado por el Sr. Capdeville, dice á propósito del exagerado vuelo e importancia que se ha querido dar á la educación física: «La campaña sostenida para convertir á nuestros hijos en atletas es absurda; se apoya en una grosera contusión entre la salud y la fuerza muscular; tiende á hacer de nuestros jóvenes, en detrimento de su potencia intelectual, groseros luchadores. Entre los fuertes en textos y los fuertes en el boxeo, la elección no debe ser dudosa. No debe tomarse por un progreso esta tendencia á hacernos retroceder á la animalidad. Excesos por excesos, prefiero los de las escuelas de la Edad Media, que nos han dado á Santo Tomás de Aquino, á Montaigne y á Rabelais, á los de las escuelas que nos dan vencedores al remo.

»Francamente, si se quitara á estas lides el valor que les presta una estúpida vanidad (estúpida, porque se entusiasma con superioridades muy inferiores á las de muchos animales), nadie se sujetaría á las fatigas que supone la preparación de una regata al remo. No imitemos en esto á la Inglaterra rutinaria y brutal, sino más bien á la Suecia, que ha renunciado completamente en sus escuelas y para sus jóvenes á ruinosos esfuerzos. Se ocupan allí de formar jóvenes robustos y sanos, y se ha comprendido que el abuso de los ejercicios físicos conduce con más seguridad, que el excesivo estudio, al aniquilamiento.

»De cuanto precede, resulta que la elección de los ejercicios dignos de recomendarse á los estudiantes, está sometida á una regla absoluta; esos ejercicios no deben ni enervar ni aun llegar á la fatiga excesiva.»

Este concepto exagerado y erróneo de la educación arrastra de tal modo á la opinión de maestros y discípulos, que se cree que con semejante reforma la revolución en la enseñanza es un hecho. Y ni esa es la educación íntegra, ni con ella se conseguirá nunca convertir á los escolares en hombres. Hacen falta, además, la educación moral, la educación de la voluntad y la educación social.

Si al alumno no se le ha de recargar con el estudio de muchos conocimientos y con la exigencia de que cumpla múltiples deberes, ¿es lógico exigir el que un profesor domine y enseñe, al mismo tiempo que algunas de las asignaturas de las ciencias ó de las letras, los conocimientos prácticos de los juegos, del *sport*, en sus variadas formas, y los principios esenciales de la moral y de la religión, y los que son inherentes á la vida y trato social, y aun los que se refieren á los fundamentos de las ciencias sociales. Ni el profesorado se ha constituido para esto, ni nunca se podrá aclimatar entre nosotros el tipo del educador, catedrático de física ó de retórica, que enseñe al mismo tiempo gimnástica, equitación, natación ó esgrima, y que aún tenga tiempo para vigilar, enmendar y dirigir la educación personal íntegra, en cuanto atañe al perfeccionamiento de la voluntad, del carácter, de la rectitud en las acciones y de las relaciones que ha de haber entre los alumnos y las diversas clases sociales.

De aquí la necesidad de que, si la educación de las futuras generaciones ha de ser próspera y completa, cooperen con el profesor, en tan levantada obra, otros elementos educadores. Será el primero de ellos la familia, en cuyo seno se forma, desde los primeros años de la vida, el carácter del individuo. Nada importa que un joven resulte bien instruído intelectualmente, y bien desarrollado y enérgico físicamente, si en su propia casa, si sus padres no se han tomado el trabajo de educar su espíritu, su carácter, sus aficiones y sus costumbres.

La educación física corporal requiere la acción directiva de un profesorado especial joven, que sepa utilizar con prudencia y con algún fin práctico el ejercicio de nuestros órganos, misión que no puede encomendarse al profesorado de las cátedras.

* * *

En la vida escolar, en las relaciones entre el catedrático y sus alumnos, en la conducta de aquél y de éstos cabe una enseñanza constante de la edu-

cación moral. Ni el profesor ha de vivir completamente separado de sus alumnos por una disciplina intolerante y por un respeto exagerado que no le consientan dirigirles la palabra, fuera de las funciones propias de la enseñanza, ni ha de ser, como pretenden algunos, un amigo íntimo, manoseado por todos sus discípulos, que permita la práctica de una familiaridad irrespetuosa, que, al fin y al cabo, redunde en perjuicio de la legítima, necesaria y bienhechora autoridad que el que educa ha de tener sobre el educando. Nada hay más dispuesto á la broma y á la burla que el espíritu expansivo y alegre de los escolares; y la práctica enseña que, en las clases donde la juventud se cree por cualquier concepto con derecho á burlarse del catedrático, los resultados de la enseñanza son nulos y los del escándalo en extremo deplorables. Preciso es que el profesor enseñe constantemente, con el ejemplo primero y con el consejo después, cuál debe ser el respeto que en el trato debe haber entre unos alumnos y otros, para que ni los torpes resulten despreciados, ni los estudiosos se muestren envanecidos; para que los malos hábitos o ejemplos de algunos no se difundan entre los demás; que los trate con la misma consideración que si fueran hombres ya hechos, acostumbándoles de este modo á que tengan distinguido concepto de sí mismos; que no los someta nunca al ridículo del desprecio; que corrija sin cesar la manera que tengan de expresar sus pensamientos, para que desde niños se encariñen con la pureza del lenguaje; que no consienta el abandono en sus trajes, aunque sean modestos, en su limpieza, en su atavío y en sus posturas. Esta vigilancia, cariñosamente ejercida durante los seis años de la Segunda enseñanza por todos los profesores sobre sus alumnos, contribuirá eficazmente, á una con la educación familiar, si tienen la suerte de recibirla de sus padres, á mejorar las condiciones de carácter, que el abandono suele viciar por completo. ¡Mal camino es para que la juventud mejore moralmente en su práctica de la escuela y de la vida, el creer que el profesor cumple bien con sólo explicar, preguntar y repasar las lecciones, descuidando el orden de su clase, apartándose en absoluto de todo trato educativo para con sus discípulos, mostrándose insensible á la conducta que los escolares sigan ante su misma presencia, concediéndoles una libertad que ni á los hijos, ni á los amigos, ni á las personas desconocidas se concedería en sus relaciones para con uno mismo, y dando lugar con su debilidad, con su egoísmo, con su filosofía impasible ó con lo que quiera que sea, á esos atrevimientos y manifestaciones que suelen convertir las aulas en lugar apropiado donde toda informalidad é indisciplina tienen su asiento; que convierten asimismo los centros de enseñanza en campo libre de constantes tumultos, y que son foco poderoso de insurrecciones, al parecer pacíficas, *como cosa de chicos*, que se traducen en asquerosas vacaciones, impuestas con gritos y asona-

das, y con las que, perdiéndose un tiempo precioso, se roban el dinero á los padres, las horas al estudio, la dignidad al aprendizaje de la carrera y, lo que es peor de todo, se adquieren hábitos de insubordinación, de holganza y de mentida superioridad y audacia, que duran toda la vida y que se repiten durante la edad viril contra toda clase de respetos y autoridades! Esta falta de educación moral convierte los altos centros instructivos en verdaderas escuelas prácticas de futuros demoledores.

Es, pues, la vida de la cátedra uno de los mejores elementos de la educación moral, de la corrección de las costumbres, de la educación del individuo y de la escuela de la voluntad. Ningún profesor ha de olvidar esto, sino que debe, con los conocimientos enseñar, y con su experiencia y autoridad educar, sosteniendo en todos los alumnos la afición al estudio, haciéndole agradable y simpático, venciendo cuantas dificultades se presenten para hacerlo sencillo y asimilable, y haciendo comprender á los alumnos que es más fuerte y poderosa la capacidad de cada uno de ellos, aun de los más atrasados, para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos de las letras y de las ciencias, que la resistencia que ofrezcan las dificultades del estudio, siempre que empleen para dominarlas la firme voluntad.

En un establecimiento de enseñanza, bien dirigido y vigilado, se completa la educación de las cátedras en la vida de descanso, que los alumnos hacen después de las clases, con tal de que el director y profesores y la dependencia toda procure separar de la masa general de los escolares aquellos elementos, ya torcidos y mal educados, que traen de fuera aprendidos bastantes vicios. En este terreno, satisfactorio es consignar que ha progresado mucho la educación, el respeto, la consideración y las buenas formas, si se compara el estado actual con el que hace bastantes años conocimos.

La educación social que debe regir las acciones del individuo para con las diferentes clases con las que ha de ponerse en contacto y tratar, apenas tiene nada que ver con las prácticas de la vida escolar de los períodos de la Primera y Segunda enseñanza, y es obra cuyo aprendizaje se realiza en el seno y relaciones de las respectivas familias y en las de los escolares, con las que en el trato del mundo vayan adquiriendo. Absurdo sería el querer encomendar á la enseñanza privada ú oficial todos estos extremos, cuando son los padres y las personas de autoridad que tratan con las familias los encargados de misión semejante, en lo que se refiere á la educación social.

También á la familia atañe el sostener y desarrollar los buenos sentimientos en el alma del educando, y á la familia ayudan en esta educación suprema que forma hombres de bien, el profesorado, con su ejemplo y sus consejos, y el clero, con el cumplimiento social de su ministerio.

Trátase, en resumen, de que del estudiante brote el hombre educado; no el sabio egoísta y escéptico, ni el hombre de carrera abandonado, ni el trabajador hábil y entendido pero indiferente y esclavo de los vicios, sino, en una palabra, el hombre en el que estén bien desarrolladas y dirigidas las facultades y energías intelectuales, morales y físicas, realizándose la noble aspiración de que sea instruído, sano y bueno, ó, como dicen los ingleses, «bien desenvuelto en las tres haches»: (*head, heart, hand*), la cabeza, el corazón y la mano.

VII. Enseñanza de adultos

Hemos repetido y lamentado siempre, el que precisamente, cuando la inteligencia del niño aparece más apta para el estudio y más ávida de él, las costumbres, la tradición y las exigencias de las familias, les cierran las puertas de la escuela. Menos mal si de los diez á los doce años reciben la enseñanza superior; pero así y todo, el prescindir de enseñanza desde los once á veinte años, en que la patria llama á la juventud al servicio de las armas, el negar durante todo ese tiempo la alimentación intelectual á los que se encuentran en el período más á propósito para recibirla, es un crimen de lesa nacionalidad.

Considerable es el número de jóvenes que desde la escuela elemental completa ó desde la superior, pasan á cursar la Segunda enseñanza; y grande es también el de los que sólo reciben la ligera instrucción teórico-práctica en las escuelas de Artes y Oficios, sin haber pasado por la escuela superior, en varias capitales y poblaciones de numeroso vecindario; y, sin embargo, sumadas las cifras de estas dos clases de alumnos, que tienen la suerte de seguir estudiando, resultan ínfimas é insignificantes cuando se comparan con la del inmenso número de pobres muchachos que, abandonando la escuela á los nueve ó diez años, para dedicarse al aprendizaje de los oficios ó profesiones en los pueblos y en los campos, no vuelven á recibir instrucción alguna.

Entre las obras de caridad que la patria demanda, para que nos levante mos de nuestra postración, pocas habrá más grandes y bienhechoras que la de la educación y enseñanza de adultos.

Muchos son los municipios que las sostienen en las capitales; no escasean tampoco las que han creado las corporaciones particulares y religiosas; pero el mal es tan grande, que semejantes generosas creaciones, muy laudables por todos conceptos, no pasan de ser más que modestos lenitivos, que remedian en muy poco los estragos de la plaga social, que la nación sufre, al tener que dejar sin enseñanza verdadera á algunos millones de adultos. Habrá dificultades para instalarlas y generalizarlas; tal vez el interés y el egoísmo de los dueños de talleres y manufacturas en pequeña escala, no consen-

tirán que se disminuya en una hora por la noche, durante las del invierno, el trabajo de sus oficiales y aprendices; la ignorancia y abandono de los padres continuarán admitiendo que los jóvenes saben bastante con lo que pudieron aprender mal hasta los nueve años, y que es preferible olvidarlo casi todo y no aprender más, á perder algunos céntimos en el jornal diario; y los municipios, en fin, y el Estado también, podrán oponerse á tan necesaria obra con la excusa de que la instalación de escuelas de adultos en todos los pueblos mayores de 500 almas, exigiría un aumento de sueldo á los maestros, como es lógico y de justicia que se haga. Pero estas dificultades sólo se pueden tener en cuenta y prosperar en pueblos que no tengan conciencia de sí mismos, que no sepan el mal que padecen, y que se resignen á vivir en el límite del más vergonzoso atraso.

¿Qué consideración decente ni de peso puede autorizar la continuación de un estado de cosas, por el cual más de tres millones de jóvenes de diez á veinte años no reciben ninguna enseñanza? Siempre he sostenido la urgente necesidad de multiplicar las escuelas de adultos. Hé aquí algunos párrafos del discurso que pronuncié en el Congreso de los Diputados, al ocuparme del estado de la enseñanza en España, en la sesión del 11 de mayo de 1895:

«La juventud, en el mejor período de ella, se queda en España sin aprender nada; y ésta es la causa del atraso de nuestra población, sobre todo de la clase media y de la clase pobre. Todo padre de familia, artesano ó labrador, saca á su hijo de la escuela á los ocho ó diez años, porque necesita llevarlo á su casa, para que gane dos reales, y añadirlos al jornal que el padre y la madre ganan; y aquel chico, que salió de la escuela á los ocho ó diez años, no vuelve á estudiar más. Inutiliza, aniquila, destruye lo poco que ha sabido, y llega al servicio de las armas á los diez y nueve ó veinte años, sin cultura alguna.

»Lo mismo sucede respecto á la Segunda enseñanza. Sacamos á los alumnos de la escuela á los nueve ó diez años; van á los Institutos, en donde la enseñanza primaria se practica apenas, y muchos, muchísimos bachilleres, y aún muchos, muchísimos licenciados y doctores, no saben escribir una carta á su madre. Este es un gravísimo mal, al que es necesario atender.

Tengan presente los Sres. Diputados que dejamos á la mayoría de nuestra juventud sin enseñanza alguna. Enseñanza primaria, estadísticas, inspectores, Congresos pedagógicos, el trabajo que con tan buena voluntad realizan nuestros amigos, los que han estado encargados de la Instrucción pública, ¿hasta cuándo dura? Hasta los diez años. Desde los diez á los veinte años, que es cuando se desarrollan la inteligencia y el corazón, ¿qué se aprende? Absolutamente nada. Así está la Nación. ¿Qué queréis pedir á un pueblo que se educa de este modo? Y esto, ¿cómo se corrige? Esto se corrige realizando en beneficio de los maestros una cosa

grande, que es, haciéndolos al propio tiempo maestros de adultos. No hay ningún pueblo, ni de la montaña, ni del llano, ni de la costa, ni del interior, que no pueda hacer que sus hijos, que han estado trabajando durante el día en el campo, vayan desde el anochecer hasta las ocho ó las nueve de la noche, siquiera durante seis meses, á la escuela, en la que esos jóvenes estén lejos de la taberna, de la lujuria, de la reunión de malos compañeros, de la ociosidad, que es la madre de todos los males; y allí el maestro desempeña su cargo más noble y más grande, que es el de mantener la instrucción en esa juventud, que está en ocasión de aprender en un día muchísimo más que en la niñez en dos meses.

»Se impone la necesidad de multiplicar las escuelas á los adultos ¿Qué sucedería si, por ejemplo, en Madrid no tuviéramos escuelas de Artes y Oficios? ¿Qué pasa con la mayor parte de la juventud que no acude á esas escuelas? ¿Qué ocurre en los pueblos? Hace falta, pues, por medio de una ley, ó como quiera que sea, realizar el verdadero milagro de emancipar de la barbarie á nuestra gente joven, que desde los nueve hasta los diez y ocho ó diez y nueve años no recibe ninguna instrucción. ¿Qué se necesitará? Que en vez de dar al maestro en una aldea, por ejemplo, 650 pesetas, se le den 1.000. Y cuando se penetren los padres de familia y todo el mundo del bien que reciben, no se opondrán á este aumento de gastos.

»Muchas carreteras, muchos ferrocarriles, muchas minas hacen que materialmente la nación progrese; pero intelectualmente, del ciudadano no hace caso nadie; y el Estado debe cuidarse de él, porque no es una mina explotable de la cual se saca dinero; es un pobre que trabaja en el taller, en el campo ó donde quiera, desde los diez ó doce años hasta que le llama la nación al servicio del ejército, y que después se abandona en el inmenso mar del trabajo, donde envejece y sucumbe. En cambio el Estado se cuida de todo lo demás, pero no se cuida de estos desdichados. Pues es necesario que les atendamos; y no olvidéis todo esto que estoy diciendo respecto de la preparación de la juventud; yo se lo repito á mi querido amigo y compañero el Sr. Ministro de Fomento; yo le ruego que atienda á esa verdadera emancipación de los siervos, porque siervo es el que no sabe una palabra, y aquí hay mucha servidumbre.»

La educación de los adultos no ha de ser la misma en todas las localidades, excepción hecha de aquellos conocimientos que, como los de la enseñanza superior, sólo son una ampliación de los de la elemental, y pueden adquirirse poco á poco y convienen á todos. Los jóvenes que viven en las poblaciones rurales, y que constituyen el mayor número del contingente de adultos, además de esos conocimientos generales, deben recibir los relativos al arte agrícola, a sus artes auxiliares y á sus derivadas. Cuentan para ello con la práctica que, desde niños, aprenden en sus propias casas; y al maestro corresponde enseñarles, en lenguaje sencillo, la composición de las dife-

rentes clases de tierras, sus mejoras, la acción de los agentes atmosféricos, la del agua, los rudimentos de la organización y vida vegetal, la influencia de los abonos y de los riegos, la exposición gráfica de los mecanismos modernos del laboreo agrícola, y darles á conocer, por medio de continuadas lecturas, que los discípulos harán y que los maestros aclararán é ilustrarán con sus advertencias, los progresos que la agricultura está realizando en todas partes y los productos que el aprovechamiento ingenioso de muchos materiales y residuos, hasta aquí despreciados, dan positivas ganancias á los labradores aplicados.

Y, como se puede comprender, si se explica bien, sin petulancia, tecnología, ni palabrería, sino con ejemplos prácticos o gráficos, todo cuanto va expuesto, del mismo modo aprenderán lo que se refiere á la ganadería, economía rural, conservación de los montes, construcciones rurales y arreglo y recomposición de instrumentos y aparatos de labranza.

Esta enseñanza agrícola es tan necesaria é importante, que ya circula por la prensa de los países cultos la noticia de que en algunos Ejércitos de Europa, cuantos soldados proceden de las comarcas rurales reciben dicha enseñanza en los cuarteles, explicada por oficiales instruídos y conocedores de ella, después, por supuesto, de hallarse bien impuestos en la instrucción militar. De este modo, el cuartel, no sólo les hace hombres aptos para la defensa de la patria, sino que los devuelve á sus hogares mucho más instruidos y útiles en la profesión á que han de dedicarse siempre, que cuando salieron de ellos.

En las poblaciones de mayor vecindario, la escuela de adultos tendrá distintas secciones; una, más ó menos completa, de Artes y Oficios, para los jóvenes que hagan su aprendizaje en ellos ó que sean oficiales y ganen de comer practicándolos; otra mercantil, para la numerosa clase de jóvenes que se dedican al comercio, ya al por menor ó ya con mayores aspiraciones como las de encargarse de la contabilidad, de tomar parte en los negocios ó de prepararse á ser viajeros, representantes de sus casas; y otra, en fin, agrícola, como la ya expuesta, para todos los que se dediquen al aprendizaje del cultivo y laboreo rural.

En las capitales importantes y pueblos de gran vecindario, el establecimiento y marcha de las escuelas de adultos para toda clase de oficios y profesiones populares, es cosa muy hacedera y que no debe retrasarse ni un solo día.

* * *

Los adultos que viven en las capitales más importantes y en algunas poblaciones, que aunque son modestas por su vecindario encierran elementos

de trabajo especial y de cultura, y suelen tener en sus corporaciones personas amigas del espíritu moderno, disfrutan de la inapreciable ventaja de poder asistir á las clases de las Escuelas de Artes y Oficios. Es verdad que la enseñanza que se da en éstas es de carácter profesional, científica y que para nada se relaciona con la literaria, fuera de la enseñanza de alguna lengua extranjera, por lo cual realmente no puede decirse que sea una ampliación de la elemental primaria, ni mucho menos de la superior, que en general no estudian los aprendices de los oficios. Redúcese, como es sabido, la instrucción que se da en estas escuelas á la aritmética, geometría, física, mecánica, química, dibujo de adorno y figura, dibujo geométrico industrial, modelado y vaciado, y en determinadas localidades á algunas nociones teórico-prácticas de la industria que en ellas se explote, como la de hilados en Béjar. Á estas asignaturas está limitada la enseñanza en las Escuelas de Artes y Oficios de Zaragoza, Logroño, San Sebastián, Bilbao, Vitoria, Durango, Santander, Oviedo, Gijón, Vigo, Santiago, Salamanca, Béjar, Torrelavega, Alcoy, Almería, Mataró, Villanueva y Geltrú, existiendo además Escuelas de Bellas Artes en Sevilla, Cádiz y Valladolid.

La Escuela central de Artes y Oficios de Madrid comprende 10 secciones, distribuidas en su vecindario; de las cuales ocho son preparatorias, y en las que únicamente se dan las enseñanzas de aritmética y geometría, dibujo geométrico, de adorno y de figura, y concurren á ellas unos 2.600 alumnos; y tres superiores que corresponden á las denominadas técnico-industrial y artístico-industrial. En la técnica hay las siguientes clases: aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, topografía, francés e inglés, mecánica general é industrial, geometría descriptiva, física general é industrial, estereotomía, perspectiva y sombras, termotecnia y motores, química general é industrial, electrotecnia, construcción, dibujo geométrico, dibujo industrial y arquitectónico.

En la artística hay una sección para alumnos y otra para alumnas. Aquélla comprende: ampliación del dibujo, modelado y vaciado, historia y concepto del arte, composición decorativa, ampliación del modelado, historia de las artes decorativas. Ésta á su vez: aritmética y geometría, dibujo geométrico, dibujo de adorno y figura, ampliación del dibujo y modelado.

Concurren á las secciones superiores 496 alumnos, en su mayoría á la técnico-industrial; 59 alumnos á la artístico-industrial, y 284 alumnas á la misma, correspondiente á su sexo. Dan la enseñanza 35 profesores, 31 ayudantes, 11 auxiliares y 2 maestros de taller. Las 14 clases de la sección superior duran de siete á diez de la noche. Á la terminación de los estudios de la técnico-industrial y del correspondiente ejercicio de reválida, los alumnos reciben el diploma de *aparejadores* ó de *peritos electricistas*.

En nuestra idea de la generalización de la enseñanza de adultos, las de Artes y Oficios forman una sola parte de la cultura íntegra, que la Juventud obrera, agrícola, industrial y mercantil debe recibir. Esa cultura exige, no sólo el conocimiento de las asignaturas científicas que se enseñan en las Escuelas de Artes y Oficios, sino el de la ampliación de las demás que se han empezado á aprender en las elementales. ¿Qué razón hay para que el alumno trabajador, que va á disponer de diez años de tiempo, aunque sólo sea en clase nocturna, desde los diez á los veinte años, se le niegue la enseñanza y perfeccionamiento de la lengua patria, de la caligrafía, de la geografía, de la historia nacional, de la fisiología, de los conocimientos más sencillos de la historia natural, de la religión y de la moral y de las nociones vulgares del derecho usual? ¿Por qué hemos de hacernos la ilusión de que educamos á la masa obrera en la juventud con sólo enseñarle aritmética, geometría, física, química y dibujo? ¿Por qué no educar los sentimientos y el lenguaje al mismo tiempo que educamos la razón y la mano? Lo que debe crearse y multiplicarse son las escuelas de adultos, una de cuyas derivaciones es la Escuela de Artes y Oficios. En este concepto esa enseñanza quedará así establecida:

La enseñanza de adultos comprende dos períodos sucesivos

<i>General:</i> De los 10 á los 14 años	<i>Profesional:</i> De los 14 á los 20 años	
Ampliación de la elemental. Gramática.—Composición.—Caligrafía. Historia patria: nociones de la universal. Geografía correspondiente a la historia. Religión y moral. Derecho usual. Elementos de Dibujo. Aritmética.—Geometría.—Cálculos usuales. Nociones de Ciencias físico-naturales.	Agrícola	En todas las Escuelas rurales: Conocimientos teórico-prácticos. Aplicaciones.—Reformas. Economía rural.
	Industrial	Escuelas de Artes y Oficios, técnicas y artísticas.
	Mercantil	Contabilidad.—Francés e Inglés. Geografía mercantil.—Estadística. Producción.—Tráfico internacional. Comercio español.—Aduanas.

Lo mismo en los cuatro primeros años de la enseñanza general obligatoria, que en los seis siguientes, el método debe ser: concreto, muy breve, en la extensión de cada conocimiento ó asignatura; intuitivo y práctico en la forma y simultáneo, con participación activa de todos los alumnos, en el procedimiento. Las asignaturas se distribuirán en dichos cuatro años con arreglo al sistema progresivo, estudiándose en su desarrollo gradual, todas, en todos. Sobra tiempo en esos cuatro cursos nocturnos para que queden impuestos en estas materias dentro de la extensión, conceptos y exigencias que á un obrero se le pueden pedir. La edad en que se hacen los estudios profesionales en seis cursos, y en cada una de las tres divisiones que comprenden, facilita mucho su comprensión y dominio, por ser la época en que la inteligencia trabaja con mayores energías y resultados. Dando, pues, á la enseñanza ese mismo carácter concreto, práctico y progresivo, los alumnos, al llegar á ser hombres, al ir á servir á la patria, serán muy distintos de lo que hasta hoy han sido; tendremos una juventud consciente y bien educada, y se habrá elevado sobremanera el nivel intelectual y el nivel moral de algunos millones de compatriotas: progreso el más transcendental que podemos anhelar, y prenda segura de que las nuevas generaciones no volverán á retroceder

Á conseguir tan nobles fines tiende la creación y sostenimiento de las numerosas escuelas nocturnas de obreros, que con verdadero afán sostienen algunas corporaciones municipales, y sobre todo bastantes sociedades particulares en las poblaciones de alguna importancia. Organizadas y regidas con absoluta libertad é independencia, sostenidas con donativos y diversos recursos y con las humildes cuotas que en algunas de ellas se exigen á los alumnos, comprenden en sus programas la enseñanza elemental, el dibujo, la contabilidad y varias de las asignaturas de la instrucción primaria superior. Madrid cuenta, entre los más antiguos, acreditados y concurridos centros de esa clase, el *Fomento de las Artes*, el *Centro instructivo del Obrero* y el *Círculo Católico Obrero*.

* * *

La enseñanza de adultos, obreros ó hijos de la clase media, no se completa, dadas las exigencias que el afán de saber les impone, con las Escuelas de Artes y Oficios ó de Comercio, sino que tiene su complemento en los cursos y conferencias públicas, que los hombres de carrera, acostumbrados á la propaganda de los conocimientos, dan en las sociedades instructivas, en los Ateneos y en los centros creados especialmente con este fin. Semejante utilísima costumbre se aclimató hace bastantes años en nuestro país, y rara

es la capital donde no se ha intentado establecer, bajo un nombre cualquiera, una asociación dedicada á fomentar la educación del público por medio de conferencias. El profesorado de los Institutos en primer término, los ingenieros, los agricultores de carrera, los abogados y los doctores en medicina y farmacia han ocupado, como maestros, la tribuna pública; y el pueblo, los obreros, la juventud procedentes de las universidades, el comercio y muchos individuos de la milicia han constituído el público, ante el cual se explicaron series de lecciones de historia local y regional, de agricultura, de progresos científicos, de arte y arqueología, de industrias y de literatura patria. Múltiples causas, debidas por lo común á la falta de novedad y atractivos en las capitales de provincia, con que podían desarrollarse estos cursos, produjeron su suspensión temporal, su restauración después, y su existencia lánguida siempre. Pero los móviles y propósitos fueron generosos y patrióticos, la ingrata labor de los profesores, en absoluto desinteresada, y la apatía del público, fácil de comprender en pueblos donde la tarea de estudiar y de educarse se cree exclusivamente propia de niños.

En las ciudades más populosas, estos centros, donde se complementa la enseñanza de los adultos, dando conferencias á los obreros y á los jóvenes de la clase media, viven bastante favorecidos por la concurrencia pública. Sólo falta organizar seriamente estos trabajos con la elección de profesores competentes y remunerados, con la inscripción y dirección didáctica de los oyentes y con la sanción de sus estudios y adelantos. Entonces se podrá contar con ese elemento educador que en Inglaterra se denomina *University Extension* (*Extensión universitaria*) (?) y que entre nosotros tiene su representación, más que universitaria, general, en la Escuela de Estudios superiores del Ateneo, á cuyas conferencias concurren, no los obreros, sino personas pertenecientes á las clases media y más distinguida de la sociedad

La *University Extension*, á quien alguien denominó en Inglaterra *La Universidad de los pobres*, podría realmente establecerse, si pudiera pagarse como en la Gran Bretaña (8 á 10.000 pesetas al año, a cada profesor, por dos lecciones semanales, durante seis meses) en centros análogos al *Fomento de las Artes* ó al *Círculo Obrero*, donde se reunirían centenares de obreros, de dependientes de comercio, de aspirantes y empleados, de escolares y de toda la juventud que tiene dignas pretensiones reveladas en el deseo de saber. La «Extensión universitaria» puede arraigar muy bien en España, para complemento de la educación de obreros, en las regiones industriales, como lo ha empezado á realizar el dignísimo claustro de la Universidad de Oviedo, y como deberían intentarlo los de Barcelona, Zaragoza, Valladolid, Granada, Sevilla y Valencia. Para ello es preciso que los obreros, constituídos en asociaciones, inviten á aquellos profesores que crean más aptos para

estas tareas, y que estudiando la organización de ellas en Inglaterra, Alemania y Francia, vean hasta qué punto cabe aplicarlas aquí. Con los recursos que los asociados reúnan se adquirirá el material de explicación, aparatos de proyección, láminas, ejemplares, etc.; se imprimirán los sumarios ó *syllabus* de las lecciones, se irá formando la biblioteca y se pagará á los profesores.

En muchos centros extranjeros hay exámenes de fin de curso para obtener, o diplomas de distinción, ó de simple aprobación. Los cursos resultan en muchas ocasiones muy deficientes: primero, porque apenas se dan seis ú ocho conferencias en cada uno; y segundo, porque versan sobre asuntos, como los históricos y literarios, impropios de las aficiones y necesidades de la masa obrera. Se oye con interés al profesor, porque es una notabilidad del claustro de Oxford ó de Cambridge; pero después de oírle, el obrero inscripto debe trabajar por sí mismo en su casa para recordar, meditar y obtener algún resultado útil de la conferencia. Pocos son los que tienen suficiente fuerza de voluntad para realizarlo. En familia se habla bastante de lo que el profesor expuso; pero la influencia de estas lecciones en la educación doméstica dista mucho de ser lo que presumen los publicistas ingleses. Se citan algunos ejemplos, se habla de algunos obreros, convertidos en grandes estudiantes y hombres de carrera; pero ¿qué significa esto en centros educativos á los que concurren anualmente 40.000 personas? El número de los que aspiran á ser conferenciantes de la *Extension* aumenta cada día, habiendo salido ya unos 120 profesores especialistas de los claustros de las cinco universidades de Inglaterra, de los cuales, la mitad por lo menos, dan conferencias. Los asuntos principales que en ellas se exponen son: la historia (la nacional y la religiosa), la literatura patria y la extranjera, y las ciencias naturales, pero observándose siempre que, mientras asisten muchos alumnos á los cursos literarios, son muy contados los que concurren á los científicos.

Convenientísimo es que también en España se prosiga con empeño en la tarea de establecer constantes relaciones de enseñanza, de vida y de trato entre los hombres distinguidos, entre las gentes de posición y los obreros; no habiendo campo neutral más á propósito para realizarlo que éste de las escuelas de adultos, instaladas en todas las poblaciones desde las de regular vecindario, ampliadas después con la cooperación didáctica de los hombres de carrera, catedráticos de instituto y de universidad, y por medio de excursiones á los centros agrícolas, fabriles, industriales y artísticos. La escasa densidad de nuestra población, evita la acumulación de grandes masas de obreros y de familias pobres, y no se hace sentir la necesidad de establecer aquí «Colonias universitarias», (*Settlements*), ni centros de vida de familia y de educación á la vez, para los mismos, como los *Houses* y *Halls* de Inglaterra y de los Estados Unidos. Basta con que la instrucción práctica de los

obreros se difunda, favoreciéndola por todos los medios posibles en las escuelas, con conferencias y cursos, más científicos que literarios, y con el noble fin, no sólo de mejorar la condición intelectual del trabajador y del pobre, sino de separarle de la holgazanería y de los vicios a que fácilmente se entrega en las horas de descanso del trabajo material¹.

VIII. Profesorado.—Museo pedagógico nacional

La ampliación de la enseñanza elemental y superior á la de adultos exige, como es natural, la ampliación de la carrera á un grado superior, en los cursos del profesorado.

Además de maestros elementales y de maestros superiores, la carrera del magisterio debe comprender las clases de maestros de adultos, con arreglo á las exigencias del plan aquí bosquejado, para que los maestros, al enseñar, durante una hora diaria, á los adultos de una localidad rural, por ejemplo, sepan lo que deben saber; no lo que se exige á un ingeniero ni á un perito agrícola, sino aquello que prudentemente se relaciona con nuestra vida rural

¹ Para predicar con el ejemplo, en cumplimiento de mis deberes de catedrático y como decidido sostenedor de la propaganda de la cultura entre la clase media y la obrera, he dado, en el transcurso de treinta años, variadas series de conferencias públicas en los círculos de trabajadores, Ateneos, centros de instrucción y recreo y escuelas de provincias y de Madrid, acerca de los recuerdos y restos históricos y arqueológicos de nuestro país; de sus producciones y trabajos agrícolas y movimiento mercantil; de la explotación de las minas de Somorrostro, Riotinto, Almadén y Barruelo-Orbó; de nuestro tráfico con las naciones hispano-americanas; de los progresos científicos recientes; de las libertades municipales y costumbres políticas de los antiguos concejos de Castilla y de las Provincias Vascongadas; de la enseñanza de las Bellas Artes y de los trabajos de los dibujantes serios y humorísticos de nuestro siglo, y de las grandes obras llevadas á cabo en Suez, Mont-Cenis, Simplón, Oeste americano, Siberia, Sur de África y República Argentina. Por mi parte, pues, así como por la labor de muchos distinguidos y reputados profesores, es vieja la práctica de la comunión de ideas y de trabajos entre la cátedra y el círculo de los obreros de la clase media y trabajadora, y podemos decir, cuantos hemos tomado parte en esas conferencias y cursos, que están bien arraigados los gérmenes de la *Extensión didáctica*, universitaria ó profesional, en diversas localidades de España.

La enseñanza jamás ha sido exclusivamente oral, porque las conferencias de minería se han dado con ejemplares de minerales y sus productos derivados, y los croquis de las labores á la vista; las de historia y arqueología, con fotografías de monumentos y objetos en los aparatos de proyección; las agrícolas, con ejemplares también y datos experimentales; las de las relaciones mercantiles, con minuciosos datos estadísticos comparados y mapas especiales; las científicas, con trazados gráficos en el tablero, y las artísticas y heráldicas, con dibujos ejecutados en el tablero, durante la explicación.

y que puede perfectamente estudiarse en dos ó tres cursos de enseñanza progresiva. Este sacrificio de tiempo, de trabajo y de dinero, que se impondrá á los nuevos maestros, quedará recompensado con el aumento de sueldo que percibirá, al desempeñar la nueva clase, en el pueblo donde preste sus servicios. Es indudable que los maestros normales ó maestros de los maestros han de conocer también perfectamente todos estos sencillos estudios prácticos de ampliación y aplicación, para poderlos enseñar. Y es indudable, asimismo, que la enseñanza de los profesores de adultos en las escuelas de maestros, como ha de tener carácter experimental y práctico, requerirá la posesión de material suficiente, para que en ningún caso el estudio sea teórico.

En los pueblos de pequeño vecindario, el maestro estará encargado de la clase de adultos; en aquellos en que haya de darse la enseñanza de determinados oficios y la mercantil, podrán encargarse de ella, al lado del maestro, personas ilustradas de la localidad y equitativamente retribuidas; y en las grandes poblaciones donde haya escuelas de Artes y Oficios y de Comercio, tendrán éstas su profesorado especial.

Como la principal enseñanza que ha de darse al mayor número de adultos es la agrícola, por ser tan considerable el de escuelas rurales, los maestros estudiarán en las normales de las respectivas provincias cuanto á esta enseñanza corresponde, y siempre con aplicación especial á la región ó comarca á que pertenezcan. Los encargados de instruirles, hasta que salgan de la Normal Central maestros normales que posean estos conocimientos, serán los ingenieros agrónomos y catedráticos de agricultura y técnica industrial de las respectivas provincias e institutos, á los cuales se remunerará convenientemente, por el aumento de trabajo que supone el desempeño de la clase en la Escuela Normal de Maestros.

Para completar y coronar dignamente los estudios del Magisterio superior y normal, y para adquirir cuantos datos y referencias se deseen respecto á la marcha de la pedagogía, existe en Madrid un centro de excepcional importancia, el *Museo pedagógico nacional*, antes *Museo de instrucción primaria*, creado en 1882, muy digno de ser atendido, como sus fines y su abundante material lo requieren, con todo cuidado y recursos de parte de los Gobiernos. El objeto de esta institución, dice su dignísimo director D. Manuel B. Cossío:

«Es cooperar al progreso de la educación nacional, reuniendo medios de trabajo y utilizándolos en estudios é investigaciones de carácter pedagógico; ayudar con sus colecciones, biblioteca y enseñanzas, especialmente, a la obra de las escuelas normales primarias; sustituir, hasta donde sea

posible, la enseñanza normal de los otros grados de estudios donde aquella no existe todavía: informar al Gobierno, á las autoridades académicas y al profesorado, así como a los particulares, cuando deseen consultarle sobre cualquier extremo relativo á la educación y á la enseñanza, é iniciar y propagar en España nuevas instituciones pedagógicas ensayadas ya en otros países.»—(*Boletín de la Institución libre de enseñanza*, 28 de febrero de 1889.)

El personal que presta en él sus servicios tiene carácter técnico y facultativo, y en su constante trabajo se ocupa de la referida información pedagógica; de adquirir el material selecto nacional y extranjero; de su estudio é instalación; de estimular la fabricación en España de toda clase de material y mobiliario escolares; de fomentar las colecciones del Museo; de formar la Biblioteca pedagógica, enriqueciéndola por medio de toda clase de gestiones; de aumentar el número de lectores de sus libros con el establecimiento del sistema *circulante* para fuera del establecimiento; de practicar la misma propaganda con el material á los centros de educación públicos y privados; de reunir los resultados prácticos de las escuelas é informar acerca de su situación; de catalogar las existencias del Museo; de desenvolver su influjo por medio de lecciones, cursos breves, excursiones y conferencias, y de ensayar cuantos medios y recursos pedagógicos den buenos resultados en otras partes.

Sus colecciones son muy numerosas; la Biblioteca contiene más de 10.000 volúmenes, y recibe las mejores revistas y publicaciones pedagógicas de Europa y de América. Cuenta con dos laboratorios: uno de antropometría y psicología experimental, y otro de física y de química. Ha publicado gran número de libros y folletos y muchos informes, y ha fundado las *Colonias escolares de vacaciones*, que han hecho interesantes viajes á diversas localidades de España.

Ya queda indicado á qué se refieren los trabajos de enseñanza. En el curso actual se explican: Historia elemental de la civilización, y especialmente del arte; Historia del arte del Renacimiento; Métodos y material de enseñanza en la escuela primaria, y Construcción y mobiliarios escolares, por el Sr. Cossio; Antropología pedagógica, por el Dr. Simarro; Química, por el Sr. Suárez; Física, por el Sr. González Martí; Geología y Mineralogía (con excursiones), por el Sr. Calderón (D. Salvador); Botánica (con excursiones), por el Secretario del Museo Sr. Rubio; Fisiología y Zoología, por D. Ignacio Bolívar. El personal del Museo se compone: de Director, dos Secretarios, un Profesor ayudante de Antropología, otro de Ciencias, un Inspector, un Conserje y un Escribiente.

IX. Locales de escuelas.—Juntas.—Inspección escolar.— Inspección médica.—Educación económica: ahorro y caridad

Dada la importancia extraordinaria que concedemos á la primera enseñanza en sus diversos períodos, no hay para qué decir con qué interés creemos que debe atenderse á la construcción y conservación de los locales de las escuelas, que en los pueblos que tienen conciencia de su valer, constituyen la verdadera gala y orgullo del vecindario. Capitales hay que desde hace medio siglo alzaron hermosas escuelas modelo, de niños y de niñas; y pueblos afortunados existen también en los que han instituído centros semejantes, dotados con arreglo á las modernas exigencias pedagógicas, poderosos y espléndidos fundadores. En cambio, se observa con pena en muchas ciudades cómo están distribuidas las escuelas en reducidas y miserables habitaciones, sin ninguna condición higiénica, descubriéndose muchas veces que su instalación sólo responde al logro de un alto arrendamiento, conseguido por la amistad y mediación de algunos concejales ó caciques.

Ya comprendemos que no es dado construir de nueva planta, en solares céntricos, que cuestan mucho dinero, espaciosos locales para escuelas o para grupos escolares, y que á esta urgente necesidad no hay más remedio que ir atendiendo poco á poco, para que se logre al fin destruir todo lo viejo y malsano y poder contar con una serie de edificios que respondan dignamente a la importancia del pueblo; pero de esto al abuso de instalar las escuelas en algunos locales como los que desgraciadamente conocemos, hay una enorme diferencia.

Por vergüenza y por respeto á la salud de la niñez, por caridad verdadera, debe desde luego emprenderse, por los vecinos de las ciudades y centros populosos, una enérgica campaña para que no se consienta que continúen instaladas ciertas escuelas como lo están, aun á pesar de pagarse por los locales rentas tan subidas como las que se exigirían si ocuparan edificios de mucha mayor importancia. Hemos visto bastantes villas y pueblos que han tenido el buen acuerdo de instalar sus escuelas en las mejores dependencias de los edificios municipales, como recordamos, en cambio, otros muchos en los que las escuelas son verdaderos rincones, expuestos á la intemperie, y en los que nunca han podido ni podrán encontrar asiento la estética, la comodidad, la consideración humana, ni la salud.

En todos los tratados de pedagogía están expuestas las prescripciones higiénicas á que ha de satisfacer la instalación de una escuela; y como todas ellas son de sentido común, y se ocurren fácilmente á cualquiera persona de claro criterio, no hay necesidad de repetir las aquí. Podrán ser ma-

yores ó menores en su número y calidad las mejoras que se realicen en la construcción y disposición de una escuela ó de un grupo escolar; y es natural que, cuando los recursos sobran, como ocurre en el caso en que la enseñanza cuente con buenas dotaciones, se podrán extremar en calidad y número dichas condiciones, cual sucede en tantas escuelas modelo, levantadas con abundancia de fondos, de inteligencia y de buen gusto, que pueden estudiarse en el extranjero y en algunas localidades de España; pero prescindiendo de tales perfecciones y lujos, nos referimos ahora á las escuelas modestas, que, buenamente acondicionadas y dotadas, debieran constituir el tipo de las de nuestra patria, donde ni los fondos de los municipios, de las provincias y del Estado sobran, y donde no es fácil encontrar generosos donantes, que los destinen, en alguna cuantía, á estas obras de caridad y regeneración.

* * *

El cuidado de la marcha de la enseñanza y de la apreciación de sus resultados, ha venido encomendado aparentemente á ciertos organismos que, como las Juntas locales, las provinciales y la Inspección, vienen funcionando con grandes deficiencias y cuya reforma es de absoluta necesidad.

La primera condición que la Junta local ha de tener, es la de que todos sus individuos posean sentido práctico, cultura ó elementos de información suficientes para cumplir con su deber. Si esto no es hacedero, suprimase.

Muy común es el que los que las componen, desconozcan las prescripciones de la ley y las exigencias de la enseñanza, y por esto, como no saben cumplirlas ni atender á ellas, resulta que hay un número de escuelas mucho menor del debido; que la instalación de la mayor parte continúa en malas condiciones; que no ejercen la debida autoridad sobre los padres para que sus hijos asistan con regularidad; que no se cuidan del sistema de enseñanza que el maestro practica, y que se niegan en muchos pueblos, por inveterada costumbre, á satisfacer las consignaciones que á la enseñanza se asignan.

Reina en este punto una verdadera anarquía en muchas localidades, como si á los padres de familia y á las Juntas que tienen su representación no les importara nada la instrucción, educación y porvenir de sus hijos. Este abandono que radica en el hogar de las familias, es la primera causa del atraso de nuestra enseñanza. Rarísima es la ocasión en que la Junta presidida por el alcalde gira una visita detenida á la escuela; y la verdad es que nada se adelantaría con que lo hiciera, porque con la ignorancia de los veci-

nos, de los alcaldes y de muchos secretarios, resultaría ineficaz y estéril su inspección sobre la enseñanza. Envuelta la población rural en las miserias de la política de campanario, ó el maestro se somete pacífico y apartado de las luchas al turno anárquico de los caciques, o se ve constantemente perseguido y molestado por todos ellos, privándole de tranquilidad y de paz, y de cuantos elementos son necesarios para que pueda dedicarse, con alguna fe y constancia, al cumplimiento de su sagrado deber.

En las poblaciones mayores, dada la superioridad intelectual de alguna parte de sus vecinos, las Juntas locales suelen cumplir mejor con sus deberes; pero abundan también el abandono y la indiferencia, y es atención ésta que suele preocupar muy poco á la generalidad de las gentes de todas las clases sociales.

Las Juntas provinciales suelen ser hechura política de los gobernadores, ó de sus adláteres, y en ellas sólo el secretario es el alma que puede dar importancia á los trabajos y gestiones, si tiene conocimientos, actividad e independencia suficientes. El cargo de secretario, que se reserva ya á maestros de acreditada práctica, puede, con esta garantía, ser fundamento de saludable mejora en los servicios.

Positivamente quien está llamado a mantener el orden, el progreso y la dignidad de la enseñanza, conforme ésta debe ser, es el Inspector provincial, verdadero consejero y guía de las Juntas locales y provinciales, conocedor de las necesidades de la enseñanza y á quien es preciso relevar de todo cargo que no sea el de la inspección, para que pueda realizarla con la mayor frecuencia posible. De su gestión ha de dar cuenta detallada semestralmente, por medio de una memoria, que se circulará gratuitamente á todos los padres de familia y en la que, concediendo á los cuadros estadísticos la estricta importancia que deben tener, y no la aparatosa de interminables é inútiles datos, con que por lo común se suelen rellenar, cuando alguna vez se publican, contenga sus observaciones personales acerca de los efectos de la instrucción y de la educación en cada Ayuntamiento de la provincia, del estado de sus escuelas, de la marcha económica de las mismas y de las reformas y mejoras que a su juicio puedan realizarse en cada una de ellas. El Inspector debe tener la garantía de ser inamovible, siempre que cumpla con su deber; estar en relación constante con el Rectorado del distrito y con la Inspección general, y ser recompensado tan oportunamente, como castigado sin atenuación ninguna, por su manera de proceder. Cuidará muy con firmeza este funcionario de vivir por completo apartado de la influencia de los políticos de la provincia; y tendrá siempre como principal empeño el demostrar su superioridad pedagógica, su conocimiento de las leyes, su competencia como

consejero de los maestros y su energía en la corrección de los abusos, para que de esta manera le sostenga siempre la gran base en que debe apoyarse, la de su autoridad moral.

* * *

Otra intervención absolutamente indispensable en cada escuela es la de la inspección médica.

El médico titular ó los titulares, si hubiera varios, girarán frecuentes visitas á las escuelas para que se cumplan, sin excusa alguna, las prescripciones de la higiene. El médico completa la obra del maestro, imponiendo en los alumnos el cuidado de la conservación de la salud; y este deber, á que generalmente no se le ha dado importancia alguna, por haber pasado desapercibido, debe cumplirse en adelante, donde quiera que haya padres de familia y municipios que tengan sentido común.

El médico inspecciona, cuando lo crea conveniente, los locales y servicios escolares; reconoce el estado de los alumnos, y aconseja, sin cesar, á los maestros acerca de las exigencias que la higiene reclame en cada escuela. Su servicio comprende todo cuanto se refiera á evitar y propagar el desarrollo de las afecciones y de los malos hábitos entre los niños. Llevará la nota de si todos están ó no vacunados; observará si hay la debida limpieza en el local y en sus enseres; si la atmósfera ó el ambiente de la clase puede ventilarse ó no con facilidad, y si en torno de ella existen focos de emanaciones gaseosas nocivas, que puedan impurificar el aire; ordenará que en las perchas y guardarropas no se hacinen y revuelvan las prendas de alumnos, que puedan tener algún germen morbífico, con las de los que estén sanos; dirigirá, si es posible y hacedero, la instalación de cuartos de baños ó lavabos para el mayor número posible de niños; deschará toda clase de libros de caracteres pequeños, que puedan insensiblemente producir la miopía; impedirá el empleo de los libros usados durante algunos años, que conservan gérmenes orgánicos infecciosos; analizará bien la dentadura y los oídos de los niños, dándoles reglas para conservarlos del mejor modo posible; dispondrá, del modo más acertado, la distribución de la luz en las clases nocturnas; apreciará constantemente la temperatura de las clases, observando los termómetros, que no deben faltar en ninguna de ellas, y mantendrá, á una con el maestro, la prohibición de que ningún alumno entre en la escuela sin llevar la cabeza y las manos perfectamente limpias, y las ropas, aun siendo pobres y remendadas, con el mayor aseo posible. El médico instruirá al maestro en el uso sencillo del botiquín escolar, á que muchas veces hay que acu-

dir, para remediar, de primera intención, cualquier accidente casual que los niños sufran. Toda escuela que carezca de esta inspección médica, es un asilo peligroso.

* * *

Á la educación intelectual, física y moral, sirve de remate y complemento lo que pudiera denominarse educación económica, que tiene por objeto acostumbrar á los niños, desde la escuela elemental, á emplear las exiguas cantidades de algunos céntimos ó contadas pesetas, que por obsequio de sus padres y protectores puedan recibir, ya en la costumbre del ahorro, ya en la virtud del socorro y de la caridad para sus compañeros, ó ya en la acertada elección de adquirir algo que, más que para regalo del estómago, sirva para recreo de la inteligencia. La costumbre del ahorro, arraigada desde los primeros años de la niñez, les da clara idea del valor del dinero y les facilita mejor que ningún otro procedimiento el ejercicio del cálculo mental. La virtud del socorro ó ayuda á sus compañeros pobres por medio de donativos semanales, y las cajas escolares administradas por el maestro, bajo la inspección infantil de los mismos niños, abren en su corazón los nobles sentimientos del amor al prójimo, al amigo, al compañero pobre y al discípulo, y produce la satisfacción incomparable de ser como una digna cooperación, que unida á la de los demás discípulos que puedan tomar parte en ella, proporciona á los desgraciados un traje decente, unos libros para la clase, una ayuda en sus dolencias ú otro socorro cualquiera; cuyo recuerdo sella para siempre la amistad y la gratitud de los que aprendieron á practicar estas virtudes en la misma escuela.

La educación económica, que impone el conocimiento del valor del dinero, dirigida con la prudencia necesaria de parte de los profesores y padres de familia, para que jamás sirva de germen á la avaricia, produce admirables resultados en la formación del carácter íntimo de los niños, y suele ser maravilloso fundamento de ulteriores aptitudes utilísimas, en el buen sentido de la palabra, de las que depende la formalidad en las empresas humanas, el digno aprovechamiento del tiempo, la claridad en la comprensión de los negocios, la firmeza en su realización y muchas veces el fundamento de la fortuna.

Las sorprendentes consecuencias que resultan de hacer intervenir á los niños en algunas funciones de la administración económica y régimen de los centros instructivos á que pertenezcan, se han observado bien en diversas escuelas y colegios; mereciendo especial mención, por ejemplo, los de los fundados en Lyon por la *Enseignement professionnel du Rhône*, en cuyas

clases los alumnos eligen, entre ellos, un comisario por cada diez, al año; y éstos se encargan de llevar los registros de matrículas, perciben su importe y son los intermediarios entre sus compañeros y la administración. La retribución escolar es muy moderada. Treinta años hace, según dice M. A. Bertrand, que se sigue esta práctica, con mayor éxito cada día. Los niños, acostumbrados durante seis ó más años á administrar los fondos de una escuela ó liceo, ¿no tienen ya mucho de hombres prácticos cuando llegan á la plena juventud?

La Segunda enseñanza

I. Existe y es un grado distinto de la primera

La enseñanza se divide y extiende en tres direcciones completamente distintas, para el alumno que ha de continuar educándose, desde el momento en que ha terminado el estudio de la primaria, elemental ó superior, y cada una de las cuales se acomoda á la situación, aspiraciones y voluntad de las familias ó del alumno mismo. Existe de hecho, y es un grado distinto de cultura, que el de la primera enseñanza y no un período del mismo grado que ésta. Á su arraigo, desarrollo y perfeccionamiento dedican todas las naciones extraordinaria atención y empeño, demostrando de este modo la gran importancia que tiene en la educación individual y social, como fondo de la cultura y como base de la preparación para los estudios facultativos. Semejante universal empeño contrasta con la manía ridícula de algunos compatriotas nuestros, que pretenden suprimirla, considerando que los conocimientos que en ella se adquieren son propios de la escuela superior, y que se debe pasar desde ésta á la Universidad, por pura virtud revolucionaria didáctica plagiada. La historia de lo que ocurre en los demás pueblos civilizados del mundo se encarga de desmentirlos. Las tres divisiones á que nos referimos son éstas: El mayor número de los jóvenes pertenecientes á las clases obreras se dedica, al llegar á dicho término, en la edad de nueve á diez años, y por consiguiente sin imponerse en la superior, al aprendizaje de los oficios ú ocupaciones con que ha de ganar de comer, sin que nadie tenga la culpa de que, hasta el presente, hayan quedado tantos obreros, no en la base de la ignorancia, como algunos suponen, no formando una clase ínfima inculta, como se ha repetido, sino con la posesión de los ligeros conocimientos de la instrucción elemental.

Para éstos pedimos el establecimiento de la enseñanza gratuita y obligatoria de adultos, á fin de que, insistiendo en el estudio de lo que ya apren-

dieron en la escuela, lo amplíen todo lo posible, hasta, si fuere necesario para algunas profesiones, en la enseñanza superior, para pasar después á la especial aplicada a la agricultura, á las artes ó al comercio.

Otros alumnos, que siguen la dirección de las carreras facultativas ó universitarias, y que no pertenecen exclusivamente á la mesocracia, sino también á las clases más elevadas, cursan ó deben cursar la primera enseñanza superior; y, una vez impuestos en ella, entrar de lleno á adquirir los conocimientos generales, mucho más numerosos que los de la primera enseñanza, estudiados por otros procedimientos que ésta, y con los cuales adquieren una cultura íntegra, propia de todas las gentes de carrera, que en ningún otro período de la vida se estudia, y que prepara para el conocimiento de las materias que comprenden las llamadas facultades universitarias.

Otra dirección es la que siguen los contados jóvenes que se dedican á las carreras especiales, para cuya preparación se exigen conocimientos especiales también, mucho más detallados y profundos, aunque sea menor el número de asignaturas que las que forman el conjunto de la Segunda enseñanza.

Dedúcese de esta división verdad, de los estudios que hacen los alumnos desde los doce hasta los diez y seis ó diez y ocho años, lo siguiente:

- 1.º Que hay una enseñanza primaria elemental, y en algunos casos superior, que se amplía después con los conocimientos aplicables á los oficios y artes, que no es la denominada Segunda enseñanza.
- 2.º Que hay otra enseñanza, que después de la primaria se reduce á la de los conocimientos concretos y exclusivos que sirven para el ingreso en las carreras especiales, la cual tampoco es la Segunda enseñanza, y
- 3.º Que hay una enseñanza general, de conocimientos más numerosos que los de la primaria elemental y superior, que á la vez es fundamento de cultura y de preparación para los que hayan de seguir una carrera universitaria; y que por ser de un grado distinto en su contenido, extensión y concepto que la primera, recibe el nombre de Segunda enseñanza, denominada también por algunos, aunque impropriamente, secundaria.

No cabe confusión alguna entre estas tres direcciones, perfectamente determinadas por las condiciones de vida, necesidades y exigencias de los que las estudian; y en vano es querer sostener que la enseñanza primaria es la que se da á los alumnos desde los seis hasta los diez y siete años, porque esto resulta puramente ficticio, y no hay uno solo que sujete la marcha de sus estudios a semejante plan.

La realidad de los hechos impone el que la división indicada responda á un concepto racional; y la cultura y el progreso públicos nada pierden con

que cada grupo de la juventud, que sigue esas distintas direcciones, se imponga en los conocimientos que están considerados como imprescindibles para el logro de sus propósitos.

Lo artificial y lo quimérico es pretender que haya una instrucción primaria tan perfecta que comprenda el concepto entero del mundo y las condiciones en que el hombre debe producirse en todos los círculos de la sociedad, y que esta instrucción se dé y aplique á las clases obreras y trabajadoras y á los contados elementos que viven dedicados á las carreras especiales, además de aplicarse, hasta el grado que sea posible, á los que han de seguir una carrera universitaria, con toda la cultura general que debe servirle de base.

La instrucción primaria, «que abraza cuanto el hombre puede y debe saber respecto al concepto entero del mundo», no se ha enseñado, ni se enseña en ninguna parte, y sólo cabe que se bosqueje y entrevea como una generosa aspiración irrealizable, en el cerebro de los que ocupan los puestos más elevados de la sabiduría humana.

La Segunda enseñanza existe de hecho con todos los caracteres de una verdadera institución racional, y no puede confundirse ni con la instrucción primaria, ni con la facultativa ó universitaria, ni con la especial. Y esa existencia está consagrada por haberlo así aceptado todas las naciones, excepción hecha al parecer, pero no en realidad, de la libérrima y caótica distribución que ofrece en los Estados Unidos, en los que, no tardando, ha de venirse á acordar lo que en Inglaterra se pide casi por unanimidad y puede decirse que está acordado, esto es, la organización y funcionamiento de la enseñanza secundaria, como un grado perfectamente definido, distinto de los demás.

Los adversarios de la Segunda enseñanza, tal cual en la mayor parte del mundo culto está establecida con esa denominación, sostienen que en Inglaterra y en los Estados Unidos no existe grado semejante. Un poco tarde, pero aleccionados por la experiencia, los ingleses han caído en la cuenta de que también dentro ellos existe, y de que debe afirmarse, reorganizarse y arraigarse, con su centro oficial directivo, con su Consejo é Inspección y con su profesorado especial, no teniendo ya reparo alguno en denominarla como se denomina en otras naciones.

En efecto: á fines de 1897, los directores de los colegios, que allí no se consideran de primera enseñanza elemental ni superior, sino de otro grado distinto, celebraron varias conferencias, que presidió Mr. E. Lyttelton. En ellas se aprobaron las siguientes proposiciones: Que se constituya una autoridad central de instrucción pública para reformar la Segunda enseñanza (presentada y apoyada por el Dr. Fearon de Winchester y por el Reverendo

Bell); que se establezca la distinción debida entre el fin y plan de estudios de la enseñanza primaria y secundaria (presentada y sostenida por Mr. H. Keeling de Bracfort), y que se constituyan consejos de autoridades encargados de vigilar la marcha de la Segunda enseñanza en los condados ó provincias.

Las Universidades de Oxford y Cambridge y la de Durhard han celebrado también en 1898 repetidas conferencias acerca de la Segunda enseñanza, para que se creen un departamento de educación en el Ministerio, encargado exclusivamente de la Instrucción pública, y un Consejo de personas entendidas que le auxilie; que se organice por condados o distritos dicha enseñanza, y que se conceda libertad completa a las asociaciones laicas ó religiosas para establecer colegios, liceos ó institutos de dicho grado, los cuales podrán obtener subvención del Gobierno cuando demuestren las positivas ventajas de su existencia. Véase lo que más atrás queda dicho acerca del *bill* presentado por el duque de Devonshire, Presidente del Consejo privado, cuya proposición ha producido la creación de un Centro que resuma y dirija las atribuciones de organización, inspección y examen que tenían los condados. Después de este paso decisivo para centralizar la Segunda enseñanza, vendrán otros, como el de la creación del Ministerio especial, que todo lo organice y encauce.

Aunque en los Estados Unidos no existe separación marcada entre la primera y la segunda enseñanza, la fuerza de las cosas les obliga á considerar y tratar esta última como si existiera, lo mismo en las aspiraciones de reforma, de que hemos dado cuenta, que en la manera de redactar las estadísticas y cuanto á este grado de la educación se refiere. Importantes trabajos se están publicando con este epígrafe: *The problem of Secondary Education*. Equivalen allí los establecimientos denominados *high schools* a los nuestros de Segunda enseñanza, y los alumnos que a ellos asisten se llaman *Secondary students*. Cursan idénticas asignaturas que en España: Latín, Geografía, Álgebra, Geometría, Historia, Filosofía natural, Física, Química, Francés, etc., y en los datos estadísticos contenidos en los *Reports of the commissioner of education*, constan textualmente estas denominaciones:

Secondary students (1895-96)

In public high schools	350.009
In private high schools	118.343
In both (suma) classes of schools	<u>468.442</u>

Las *Early common schools* y las *City schools* son escuelas primarias; los *colleges* son centros intermedios entre el Instituto y la Universidad, y las *high schools*, aunque á la letra parece que deben ser *escuelas superiores*, no tienen de escuelas más que el nombre, y ni los estudios, ni el profesorado son como los de la enseñanza primaria. Tanto en estos centros como en los *colleges*, en sus dos primeros años, se estudia la Segunda enseñanza.

Á pesar, pues, del reducido número de sectarios que han aprendido que no debe haber un grado de instrucción intermedio entre la primera enseñanza y la superior inmediata, y que han querido y pretenden, con excusa de enseñar lo mismo á todas las clases sociales, suprimir dicha enseñanza, lo cierto es que la Segunda existe de hecho en todas las naciones, aunque reciba diferentes nombres.

Preciso es, al cabo de casi un siglo, repetir lo que Roger Martín decía al tratar de instalar la enseñanza primaria superior, á saber: que á los obreros y clases poco pudientes no se les debe dejar sólo con la enseñanza elemental, y que hay que ampliarla ó reforzarla estableciendo la superior, «ya que la Segunda enseñanza no está al alcance de ellos».

No es á la enseñanza primaria, elemental ó superior, á la que se dedica con insistente empeño la atención al tratar de las grandes reformas que exigen los progresos de los tiempos, sino á la Segunda enseñanza, á la que contiene y sintetiza toda la cultura de los hombres distinguidos, á la que resume la serie íntegra de conocimientos generales que demanda la educación de la inteligencia, y a la que, bien estudiada, sirve de base para el estudio de las carreras universitarias. La tarea de la reforma y del progreso acertado, data ya de algunos años atrás, y en ella han tomado parte muy antigua los pedagogos más reputados de Europa y de América.

II. Tentativas de reforma en España

De todo se nos podrá acusar á los españoles menos de no haber intentado establecer un plan de Segunda enseñanza acomodado á las exigencias de nuestra época y á las conclusiones pedagógicas. En el período de medio siglo se han proyectado por los Poderes hasta diez y siete planes diversos de organización, poniéndose en vigor algunos que alcanzaron muy varia duración, entre ellos el del Sr. Moyano, de 1857, en parte modificado por el del señor marqués de Corvera en 1858 y por el señor Bustos en 1861, que duró hasta 1866, sufriendo entonces la modificación más profunda, por la reforma del Sr. Orovio. Quedó derogada ésta por el decreto-ley de 1868 del Sr. Ruiz Zorrilla, que suprimió, en una de sus divisiones, el estudio del latín, y que puede decirse que sirvió de base al plan del Sr. Chao de 1873, y en las que, adelantándose cerca de treinta años á las reformas de Inglaterra y de Francia, quedaba formulado el cuadro de la enseñanza *moderna* integral. Pero englobada ésta en la más amplia libertad de enseñanza, abusaron de la libertad sus mayores enemigos, para lograr aprobaciones, títulos y derechos, renegando después de ella y escarneciéndola, cuando á ella debieron, y aún deben hoy muchos, todo lo que son.

En 1874 se restringió en parte aquella libertad, disponiendo las asignaturas de modo que se necesitaran por lo menos tres años para aprobar todas.

La reforma dictada por el Sr. Lasala en 1880 duró hasta 1894; pero en 1885 se dió á conocer la del Sr. Pidal, y en 1893 otra del Sr. Moret, discutida detenidamente en el Consejo de Instrucción pública, y en septiembre de 1894 se puso en práctica el plan del Sr. Groizard, modificándose en noviembre del mismo año por el señor Puigcerver. En 1895, el Sr. Bosch decretó otra reforma anulando cuantas recientemente se habían dictado, y en 1898 se publicó el plan del Sr. Gamazo, restableciendo el sentido moderno en este grado de la enseñanza. Antes de 1850 se habían decretado además numerosos planes.

En todos estos proyectos y modificaciones no reina, es claro, la misma tendencia. En la mayor parte de ellos se da mayor importancia á los estudios literarios que á los científicos, y se atiende de preferencia más á lo tradicional que á lo presente; pero preciso es confesar y dejar bien consignado que hace cincuenta y cuatro años se dictó un plan por el ilustre señor D. Pedro José Pidal, en el que en sus dos grados, *elemental* y de *ampliación*, para llegar á obtener el grado de bachiller en Filosofía, no sólo estaban comprendidos los conocimientos de la enseñanza clásica, sino el inglés, el alemán, el árabe, la economía política y el derecho político, el álgebra superior, la geometría analítica, la química general, la mineralogía, botánica y zoología, en cursos separados, y la astronomía física. Respondía aquel plan á la idea que tenía tan animoso estadista del verdadero fin de la Segunda enseñanza, muy bien expresado por el Sr. Gil y Zárate en estas frases: *Más que á instruir, á educar se debe dirigir la Segunda enseñanza, fortaleciendo el cuerpo, el alma y el entendimiento*. No se podría decir mejor en 1900. Conste, pues, que la idea de educar mejor que la de instruir, y la de que la educación sea física, moral é intelectual, son muy viejas en España, y que no necesitábamos tomarlas ni plagiarlas de ningún programa extranjero.

Los trabajos de reforma llevados a cabo después, para el planteamiento de la enseñanza moderna, han sido los siguientes:

El plan segundo de 1868, que comprendía estas asignaturas: Gramática castellana, Geografía, Aritmética y Álgebra, Historia antigua, Geometría y Trigonometría, Fisiología e Higiene, Historia media y moderna, Física, Antropología, Química, Cosmología, Lógica, Principios de Arte y sus aplicaciones, historia del mismo en España, Biología y Ética, Literatura, Derecho, nociones del civil español, Derecho político, administrativo y penal español, Agricultura, industria fabril y Comercio. Este plan, á consecuencia de tener tantas asignaturas, no fue seguido por la mayor parte de los alumnos, que prefirieron cursar el publicado con la misma fecha, que comprendía el latín y se diferenciaba muy poco de los planes anteriores.

El del Sr. Chao, junio de 1873, dividido en cinco grupos de asignaturas, con las debidas reglas de prelación para estudiarlas, y sin número determinado de años para aprobarlas. Comprendía en el grupo primero: Lexicografía española, Gramática, Principios é historia del Arte, Literatura é historia de la española; en el segundo: Geografía y Etnografía, Historia antigua, media y moderna; en el tercero: Antropología, Lógica, Biología y Ética, Cosmología y Teodicea; en el cuarto: Principios de Derecho natural y nociones del civil y mercantil, ídem del político, penal y procesal, Economía; en el quinto: Matemáticas, Física, Química, Uranografía y Geología, Botánica y Zoología, Fisiología e Higiene, Tecnología. Además lengua francesa, estudiada libremente. No se puso en práctica.

El proyecto del Sr. Moret, presentado en 1893, distribuía las enseñanzas en dos períodos de tres años cada uno en esta forma: Primer período, primer año: Castellano y Latín, Geografía, ejercicios de Aritmética, ídem de Geometría, Dibujo, Gimnasia.—Segundo año: Castellano y Latín, Geografía, Historia universal, Aritmética y Álgebra, Dibujo, Gimnasia.—Tercer año: Castellano y Latín, Historia universal, Principios de Retórica y Poética, Geometría y Trigonometría, Francés, Dibujo, Gimnasia.—Segundo período, cuarto año: Historia universal, Literatura (ejercicio de composición y estilo), Francés, Filosofía (Psicología), Física, Geología y Mineralogía, Arte (teoría é historia).—Quinto año: Historia de España, Literatura (tercer curso), Lógica y Ética, Física, Botánica, Derecho natural y actual.—Sexto año: Literatura extranjera, Metafísica é Historia de la Filosofía, Zoología, Química, Tecnología, Derecho actual y usual, Fisiología e Higiene. Este plan, clásico á la vez que moderno, en el que se daba a la lengua latina y á la literatura patria, á la filosofía y al arte tanta importancia como á las ciencias, fue detenidamente discutido en el Consejo de Instrucción pública, y antes de que se aplicara salió del Ministerio su autor. El estudio se debía hacer sin bifurcación, íntegro e igual para todos los alumnos, concéntrico o progresivo, sin exámenes de prueba de curso para los alumnos oficiales, pero con dos exámenes para los grados, al final del primero y del segundo período.

El Sr. Groizard, sucesor del Sr. Moret, publicó en septiembre de 1894 un nuevo plan de estudios, dividido en dos períodos: el primero, de estudios generales, que comprendía cuatro años, y el segundo, de estudios preparatorios, con una sección para Ciencias morales y otra para Ciencias fisiconaturales. En este plan de bifurcación, los estudios generales comprenden: Primer curso: Latín y Castellano, Francés, Ejercicios prácticos de Aritmética y Geometría, Geografía astronómica y física, Historia de España.—Segundo curso: Latín y Castellano, Francés, Aritmética y Álgebra, Geografía descriptiva, Historia universal.—Tercer curso: Latín y Castellano (preceptiva elemental literaria), Geometría y Trigonometría, Elementos de Física, Psicología, Cuadros de Historia natural.—Cuarto

curso: Química, Lógica y Ética, Derecho usual, Organografía y Fisiología, Agronomía y nociones de las principales industrias. Se prescribía además el estudio de la Caligrafía en dos cursos; del Dibujo en los cuatro, y de prácticas diarias de Gimnasia en los mismos.—Estudios preparatorios (Ciencias morales): Primer curso: Ampliación del Latín, Antropología y Psicología, Estética y Teoría del Arte.—Segundo curso: Lengua griega, Sociología y Ciencias éticas, Sistemas filosóficos, Historia de las Literaturas.—(Ciencias fisiconaturales): Ampliación del Latín, Ampliación de las Matemáticas, Mineralogía y Geología.—Segundo curso: Lengua griega, Ampliación de Matemáticas, Ampliación de Física, Ampliación de Química, Botánica y Zoología. Tiene también este plan, como el del señor Moret, un carácter mixto, clásico moderno, más clásico que técnico, por sus muchos cursos de latín y por el restablecimiento del griego, y presenta el inconveniente de la bifurcación, que quita á la Segunda enseñanza todo su carácter de educación integral, sin ofrecer positiva ventaja alguna.

El plan del Sr. Gamazo de 1898 está inspirado también en los propósitos de realización de la enseñanza moderna. En un cuadro único, y sin bifurcación, tiende á satisfacer las exigencias de la cultura literaria y las de la científica, comprendiendo en la primera la lingüística, las ciencias históricas, las morales, las bellas letras y las bellas artes; y en la segunda, las matemáticas, las ciencias fisicoquímicas, las naturales, y la educación física y artística. La distribución de las materias es ésta: *Primer curso*: Doctrina cristiana, Castellano, Geografía, Aritmética y Contabilidad, Gimnasia y Fisiología é Higiene.—*Segundo curso*: Historia sagrada y nociones de Religión, Castellano, Geografía, Aritmética y Álgebra, Literatura preceptiva, Dibujo.—*Tercer curso*: Francés, Historia de España, Literatura española, Geometría y Contabilidad, Dibujo, Gimnasia, con Fisiología é Higiene.—*Cuarto curso*: Francés, Latín, Historia universal, Geometría y Trigonometría, Física, Química.—*Quinto curso*: Latín, Historia universal, Psicología y Lógica, Física, Zoología, Química y Mineralogía.—*Sexto curso*: Latín, Ética y Derecho usual con Economía política, Teoría é historia del Arte, Zoología, Botánica y Agricultura, Técnica industrial y agrícola.

Después del plan del Sr. Chao, de 1873, la primera campaña para el establecimiento de las prácticas de la enseñanza o educación moderna se debió á la *Institución libre de enseñanza*, fundada en 1878* por los catedráticos oficiales que fueron separados de sus clases, á consecuencia de haber protestado contra los decretos de Instrucción pública de 1875. Aquel cen-

* La ILE fue fundada en 1876, aunque Becerro mencione el año 1878. Páginas antes se refirió al mismo año, 1878, pero en alusión al inicio de la enseñanza primaria dentro de la ILE (originalmente surgida como centro de estudios superiores), lo cual es correcto [N. del Ed.].

tro empezó á vivir y vive sostenido por la cooperación privada, sin auxilio oficial alguno, y, según sus estatutos, «es completamente ajeno á todo espíritu é interés de comunión religiosa, escuela filosófica ó partido político». Cúrsanse en él los estudios de la primera y segunda enseñanza, comprendiéndolas en un grado único y continuo, por secciones de reducido número de alumnos, empleando el método intuitivo, individual, de observación y práctica, siguiendo el procedimiento cíclico, fijándose en los programas oficiales ampliados y aplicados á la enseñanza privada y adicionados con nociones de derecho, sociología, teoría e historia de las bellas artes, dibujo, música, trabajo manual, juegos y ejercicios corporales y algunos ensayos de modelado y jardinería; sin libros de texto, pero con cuadernos de apuntes formados por los alumnos en la clase misma; sin exámenes en el establecimiento y sin más premios ni castigos que los que resultan de la satisfacción ó pesar de cumplir ó no con sus deberes. Como gran elemento de educación, se realizan frecuentes excursiones geográficas, geológicas, botánicas, agrícolas, arqueológicas é industriales, durante las épocas de vacaciones. Las clases duran cuarenta y cinco minutos, con quince de intervalo para descansar y recrearse al aire libre. Los alumnos, para dar validez á sus estudios, se matriculan y examinan como libres en los Institutos oficiales. La *Institución* pública un *Boletín* mensual, que es la revista más notable que existe en nuestro país en cuanto se refiere á estudios pedagógicos y á la información del estado y progresos de la educación en todas las naciones cultas. Á la historia de este centro va unido el recuerdo de la decidida y generosa cooperación con que lo han sostenido hombres tan reputados por su saber como los Sres. Moret, Giner, Pedregal, Montero Ríos, Azcárate, Quevedo, Quiroga, Figuerola, Rubio, Simarro, Labra, Linares, Saavedra, Rodríguez, Sardá, Cossío, Piernas y Hurtado, Flores Llamas, Costa, Caso, Sama y Lledó.

Con marcadas tendencias á las prácticas de la educación moderna se da también la Segunda enseñanza en el colegio denominado *El Porvenir*, fundado en 1880, y que dirige el profesor alemán Friz Fliedner, en el suntuoso edificio construído con ese fin. Comprende la enseñanza las asignaturas que en cualquier plan formen el programa de los estudios oficiales, y no se examinan anualmente de ellos para ganar curso, sino que una vez bien impuestos por el procedimiento progresivo en todas ellas, á juicio de sus profesores, se presentan á sufrir el examen total en el Instituto y á adquirir inmediatamente el grado de bachiller. Respecto al fundamento de este sistema, dice el profesor V. Fliedner: «Es mucho más racional ir explicando las asignaturas en consonancia con la edad y el desarrollo intelectual del alumno, comenzando por lo más sencillo de cada una de ellas en los prime-

ros años del estudio y elevándose paso á paso á cuestiones más difíciles y abstractas, según crece el alumno en fuerzas físicas y mentales, que explicar en toda su extensión una asignatura, sin que esté en aptitud de comprender más que sus elementos.» Hay alumnos externos é internos. Éstos viven en familia, dándoles toda la expansión compatible con sus trabajos y estudios, y no gastan uniforme alguno; realizando frecuentes excursiones á los alrededores de Madrid, en uno de cuyos sitios más pintorescos é higiénicos está situado el colegio.

Como manifestaciones elocuentes de las ideas y propósitos que abrigan algunos de nuestros distinguidos hombres de Estado y varios ilustres profesores de nuestra Universidad central, respecto del transcendental problema de la reforma de la Segunda enseñanza y de la implantación de la moderna, recomendamos á cuantos en él están interesados la lectura de los luminosos preámbulos que figuran al frente de los proyectos y decretos de los Ministros de Fomento D. Segismundo Moret (1893), D. Alejandro Groizard (1894) y D. Germán Gamazo (1898), y los concienzudos dictámenes redactados por los Sres. D. Julián Calleja y D. Felipe Sánchez Román, y discutidos en el Consejo de Instrucción pública en 1893 y 1894. Conocemos los trabajos de análoga índole presentados antes y después de esas fechas en Francia, en Inglaterra y en los Estados Unidos, y en obsequio á la verdad y á la justicia, debemos declarar que no aventajan en nada, ni en la profundidad de los conocimientos, ni en la discreción del criterio, ni en la claridad y método de la exposición, á los de nuestros ilustres compatriotas, que en tan difícil tarea dejaron bien acreditada su competencia. ¡Lástima que en España dos grandes males no consientan que tomen mayores vuelos sus aspiraciones reformistas, seguramente coartadas. Esos males son: la falta de recursos para poder plantear la enseñanza como nuestros tiempos lo exigen; y el respeto á algunas tradiciones, que gran parte de la opinión pública, erróneamente inspirada entre nosotros, se empeña en sostener, sin razón ni provecho alguno.

Las aspiraciones de gran parte del profesorado de escuelas, institutos y universidades al planteamiento de las reformas que demandan los progresos de la educación, quedaron perfectamente determinadas en el *Congreso pedagógico de 1892*, al tratarse, en las diversas secciones en que estuvo dividido, de la enseñanza en general, de la primaria, de la secundaria, de la técnica, de la superior y de la de la mujer. Presidió aquella memorable asamblea, siendo el alma de sus trabajos, el infatigable propagandista de los adelantos de la enseñanza y de la cultura en nuestra patria, D. Rafael María de Labra, que con sus profundos conocimientos en esta materia, y con arraigada fe y entusiasmo en la bondad de su obra, viene hace

tantos años trabajando sin descanso en la prensa, en las asociaciones y en el Parlamento por encauzar la corriente, la dirección de las tareas educativas y pedagógicas hacia los horizontes, que la experiencia y el éxito demuestran que son los mejores.

Diez años antes habíase celebrado otro *Congreso pedagógico*, por iniciativa de la sociedad *Fomento de las Artes*, que presidió el ilustre general y publicista D. Antonio Ros de Olano, en cuyas sesiones se trataron los temas que más interesan en el transcendental problema de la instrucción primaria y en la educación popular. Grato recuerdo se conserva también en estas campañas de otras asambleas relativas a la primera enseñanza, y entre ellas la reunida en Pontevedra en 1887, por iniciativa del presidente honorario de la Asociación Pedagógica, D. Eduardo Vincenti, que tanto ha trabajado por el desarrollo de la enseñanza nacional, como Director y como Consejero de Instrucción pública; el *Congreso Nacional Pedagógico* celebrado por la Asociación de maestros de Barcelona en 1888, bajo la presidencia honoraria del sabio catedrático, adalid animoso de la enseñanza moderna, señor D. Eugenio Montero Ríos, ministro de Fomento, que había presidido también el de Pontevedra, y con la efectiva del digno rector de aquella universidad D. Julián Casaña; el Congreso de sociedades de educación popular en Madrid (1890), y la Asamblea nacional de maestros (1891).

Por su parte, la *Asociación de catedráticos numerarios* ha publicado en su revista la *Segunda enseñanza*, ha discutido en sus asambleas anuales y ha elevado á los ministros de Fomento, entre muchas razonadas peticiones, cuyo fin es el de contribuir á plantear cuantas mejoras y progresos caben dentro de este grado de la educación de la juventud, planes completos de reforma, como el redactado y presentado en 1893, después de la oportuna consulta á todos los profesores pertenecientes á la Asociación. Las bases de aquel proyecto fueron:

Fijar en seis cursos la duración de los estudios; conceder la importancia debida al elemento patrio en la Segunda enseñanza, ó sea al estudio del idioma, Geografía e Historia de nuestro país; ampliar el latín, como base de la cultura literaria; conservar las actuales asignaturas; añadir las de dibujo y nociones de derecho; señalar la edad de diez años cumplidos para el ingreso; sostener la práctica de los exámenes con todas las garantías necesarias, haciéndolos orales y escritos; no aumentar el número de catedráticos; dar mayor independencia á los claustros en su gobierno interior é iniciativas; aumentar el material científico; crear pensiones para alumnos pobres, y remunerar los trabajos extraordinarios de los profesores.

Este plan, resumen de las opiniones de la mayoría de los asociados, llevó las firmas de la Comisión ejecutiva, en representación de ellos, y entre

ellas la nuestra, como presidente, por más que, particularmente, fuera opuesto siempre al estudio obligatorio de las lenguas muertas en la Segunda enseñanza.

III. Ingreso.—Duración y división de la enseñanza

La causa fundamental que hace ineficaces cuantos esfuerzos se realizan para obtener un resultado satisfactorio en la Segunda enseñanza, es la falta de edad en los alumnos que acuden á cursarla, y á la cual corresponde, como es natural, la falta de desarrollo en las facultades y la imposibilidad de que comprendan, como es debido, algo de lo que se les explica y de que puedan formar juicio acerca de ninguna materia. Hay en general de parte de los padres extraordinaria prisa por hacer avanzar á sus hijos en las carreras, importándoles muy poco el que se instruyan y eduquen regularmente, con tal de que vayan ganando los cursos y obtengan un título, cuando todavía apenas son hombres, pero cuando ya los consideran aptos para terminar pronto una carrera.

Todos los sistemas, procedimientos y métodos de enseñanza que se apliquen á la instrucción de los niños, que por la falta de edad no han adquirido el desarrollo físico é intelectual necesarios, son ineficaces para conseguir nada provechoso ni útil. De aquí el que haya necesidad de exigir determinada madurez para el ingreso en las clases de la Segunda enseñanza. No haría falta que la ley lo exigiera así, si se cumpliera con regularidad lo que pedagógicamente debe exigirse; esto es, que el alumno que haya de empezar á cursarla esté bien impuesto en la enseñanza primaria superior, porque como ésta requiere, por lo menos, un período de dos a tres años, y la elemental por su parte, ha de ocupar otros tres, resultará que ningún escolar se matriculará en la Segunda enseñanza hasta haber llegado á la edad de once á doce años, siendo preferible y mucho más beneficioso y acertado el que fueran doce en vez de once.

Todo el que se dedica á la enseñanza habrá podido observar la diferencia extraordinaria que en el desarrollo de las facultades se nota en los niños por cada año que pasa; y no tiene, por consiguiente, nada de extraño el ver con qué facilidad y aprovechamiento los alumnos de doce años cumplidos estudian, por ejemplo, las materias del primer curso, mientras que apenas son comprendidas ni asimiladas por muchos de los que concurren á las clases cuando cuentan sólo de nueve á diez años. Y esto, que es tan fácil de observar, por comparación, en el primer curso, resulta de mayor relieve y más digno de ser apreciado en los cursos sucesivos, ya que al dificultarse la comprensión por lo más extenso y profundo de las asignaturas, los alumnos

de corta edad se ven materialmente imposibilitados para entenderlas, mientras que los mayores las dominan sin gran trabajo.

Lógico es, pues, exigir el conocimiento de la enseñanza primaria superior para el ingreso, mediante un detenido examen escrito, que comprenda diversos puntos o temas de ese grado de conocimientos, con sujeción á un programa uniforme.

* * *

Cualquiera que sea la norma que al fin se adopte para formar el cuadro de la Segunda enseñanza como que ha de comprender un número de asignaturas no excesivo, pero sí suficiente para que sirva de fundamento durante toda la vida á la cultura personal, un conjunto no muy minucioso, pero sí cimentado con firme arraigo, con repetidas prácticas relativas á las aplicaciones más usuales, necesarias y generalizadas para que no resulte superficial, de pura erudición, y poco menos que estéril, es preciso que la duración de este período de la enseñanza, dentro del programa oficial, dure por lo menos seis años. Mucho mayor tiempo se emplea en otras naciones; pero bien puede admitirse el que aquí se ha propuesto en anteriores planes, y que nosotros aceptamos como mínimo, ya que la experiencia indica que resulta suficiente para los fines que se apetecen.

Los aspirantes que por circunstancias especiales no hayan seguido los cursos con arreglo á la distribución y al tiempo que oficialmente se adopte, es decir, aquellos que estén comprendidos en la enseñanza libre, podrán, como se viene haciendo hasta ahora, presentarse á sufrir las pruebas de suficiencia necesarias para la aprobación sucesiva de las asignaturas y grado, sin que se les exija haber invertido un tiempo determinado en estudiarlas.

* * *

No habrá en lo sucesivo más que dos clases de enseñanza: *la oficial y la libre*, como está establecida para los estudios universitarios; debiendo comprenderse en esta última la que hoy se denomina *privada*.

IV. Carácter y contenido de la Segunda enseñanza

Queda dicho ya que la enseñanza, tal cual ha venido dándose entre nosotros, con dos cursos mixtos del castellano y latín, y uno de retórica, no puede ni debe denominarse *clásica ó literaria*; y tampoco ha podido llamar-

se *científica, técnica ó moderna* al comprender sólo dos cursos de matemáticas, uno de física y química muy incompletas, uno de historia natural y fisiología é higiene imposible también, y uno de aplicación á la agricultura é industrias. Malogrados los proyectos y decretos de reforma de los Sres. Moret, Groizard y Gamazo con aplazamientos y derogaciones, no ha habido en realidad más enseñanza que la decretada en 1880, calcada con ligeras variantes en los planes de 1857, 58, 61 y 66; de modo que bien puede asegurarse, que no sólo no ha sido clásica ni científica por la deficiencia de su contenido, sino que apenas ha variado en estos treinta años.

Clásica podía denominarse con razón la contenida en el plan de 1845, que comprendía con carácter obligatorio el estudio de la teoría y práctica de los lenguas latina y castellana en cinco años, y en el que á las ciencias se concedía muy poca importancia; si bien en el grado de ampliación, y entre los estudios no obligatorios, figuraban los conocimientos más esenciales de lo que entonces podía constituir la enseñanza moderna. Clásica era también la dispuesta en el plan de 1852, lo mismo en su período primero de latín y humanidades, que en el segundo de estudios elementales de filosofía, con tres años de gramática castellana y latina y otros tres de clásicos latinos y castellanos; pero desde entonces acá no ha habido ningún plan que exclusivamente merezca esa denominación. Por eso repetimos, como lo indicamos al tratar de la contienda que se sostiene en el extranjero entre la enseñanza clásica y la moderna, que aquí apenas hay que suprimir nada clásico, y que es preciso, en cambio, transformar casi todo lo mixto é incompleto que hoy existe, para establecer de hecho un plan de educación, que sin que nadie pueda impedirlo viene imponiéndose y se impondrá en breve, constituyendo el fondo y base de la cultura en el siglo XX.

La enseñanza TOTAL ha de estudiarse en la vida del presente, refiriéndose á nuestra nación y á la manera de ser de cuantas están en relación con nosotros; ha de tener siempre fija su mirada en el porvenir, no prescindiendo de nada de cuanto la inteligencia humana descubra ó invente, para que no quedemos preteridos; y ha de tomar del pasado tan sólo aquello que sea hoy positivamente útil, para contribuir á la existencia social ó para sostener la elevación y distinción del espíritu. Al cuidado de la cultura de la inteligencia acompañará siempre el que exige el mantenimiento y desarrollo de la salud, por medio del ejercicio activo de los órganos y de los músculos; y como resumen de la educación de las actividades del cuerpo y de la inteligencia, tenderá á producir la satisfacción espiritual resultante del cumplimiento de los deberes morales, exponiendo y practicando todo cuanto pueda contribuir á establecer y aumentar la armonía del hombre con Dios, consigo mismo y con sus semejantes.

De esta síntesis del carácter ó concepto de la enseñanza *general*, cuyo contenido es propio de la Segunda, dedúcense, una por una, las enseñanzas particulares que deben constituirla, á saber:

- I. La vida del presente exige el estudio detenido y la práctica correcta de la lengua castellana y de la composición hablada y escrita, como única para imponerse en el conocimiento de cuanto á la vida actual de la nación se refiere.
- II. Las relaciones recíprocas que debemos sostener con otras naciones imponen la enseñanza de la Geografía y dos ó tres lenguas vivas extranjeras: el francés y el inglés, ó el alemán.
- III. Para estar á la altura de los progresos científicos, es imprescindible una cultura científica seria, basada en el conocimiento y práctica de la Lógica, Matemáticas, Física, Química, Ciencias naturales, Cosmografía, Aplicaciones técnicas é industriales, y dibujo y Arte.
- IV. De las obras del pasado se estudiarán, como elemento de la ciencia social, la Historia patria y las extranjeras, en su relación con la nuestra; y como elemento de cultura y distinción del espíritu, la literatura de los prosistas y poetas griegos y latinos, en las traducciones correctas que existen; la literatura y arte nacional en nuestros clásicos y obras artísticas, y las extranjeras en las lecturas francesa, inglesa ó alemana, que podrán hacer los alumnos en los últimos cursos de esta enseñanza.
- V. Cuantas prácticas de higiene, de gimnástica natural, de excursiones, juegos, natación y trabajo manual se puedan realizar en los centros educativos, deben figurar en el programa general, á fin de que, llevadas á cabo, contribuyan á sostener y desarrollar el organismo, la salud y la destreza.
- VI. La armonía de la vida del hombre de bien en su íntima y constante relación con Dios, con su propia conciencia, con sus semejantes y con la sociedad en general, como individuo de ella, requiere el mantenimiento de la fe en un Supremo ideal, que nos impulse al cumplimiento de nuestros deberes para con Él, para con nosotros mismos y para con el prójimo, misión difícil que impone la enseñanza de la Religión y de la Moral en primer término; y después, la del Derecho en sus más elementales prescripciones, para la defensa de nuestra vida, de nuestra honra y de nuestros intereses, y para el respeto de los de los demás.

El plan de la Segunda enseñanza ha de comprender, pues, los siguientes conocimientos:

Educación intelectual	Lengua castellana: lenguaje, composición escrita (Preceptiva literaria): Literatura castellana, nociones de las literaturas griega y latina (en textos traducidos), y de la extranjera. Lenguas vivas: Francés é inglés. Geografía. Historia de España y universal. Matemáticas elementales, Contabilidad. Física. Química. Fisiología. Zoología. Botánica. Mineralogía y Geología. Filosofía, Psicología y Lógica.
Educación moral	Religión, Ética. Derecho usual.
Educación física	Gimnástica natural, Higiene. Trabajo manual.
Educación artística	Dibujo. Historia del arte.

La enseñanza será elemental aplicada; intuitiva, práctica y personal; gráfica en las asignaturas que no se presten á otra exposición; y basada en abundantes ejemplos en aquellas que no permiten la práctica experimental ni la exposición gráfica.

El sistema que debe seguirse es el progresivo; cíclico según unos; sectorial según el sabio é ilustre filólogo y pedagogo D. Eduardo Benot.

V. La reforma en la vida escolar

Para que la educación se cimente bien, es absolutamente necesario que acompañe á la reforma del plan de estudios la de las prácticas de la vida escolar, dentro y fuera de los establecimientos. Las horas de la mañana deben dedicarse á la enseñanza intelectual y moral; las de la tarde, á la física y artística, y las primeras de la noche, desde principios de noviembre á fines de marzo, á la preparación de las tareas del día siguiente. No hay necesidad de disminuir el tiempo de duración de cada clase, que será, como hoy, de hora

y media; procurándose por los catedráticos no entrar en ellas con habituales y vergonzosos retrasos de media hora y de tres cuartos de hora, como en algunos de los institutos y universidades suele ocurrir. Se ha censurado el procedimiento corriente de la enseñanza, que consiste en que el profesor explique y los alumnos oigan, y que luego se establezca un diálogo entre aquél y cada uno de éstos. ¿De qué otro modo se da la enseñanza oral en todas las cátedras del mundo? El profesor, ó ha de explicar, ó no; ó ha de preguntar, ó no. Si ha de hacerlo, lo lógico es que distribuya el tiempo diariamente entre ambos trabajos. No es cierto que en los institutos el profesorado ocupe todo el tiempo pronunciando discursos, ni que la forma de la enseñanza sea exclusivamente verbalista; y es verdad, en cambio, que en todas las clases se pregunta á diario, más que para explotar la memoria, para preparar la costumbre del uso del raciocinio. En muchas clases orales de la universidad es donde los profesores hablan durante toda la duración de ellas, sin preguntar á los alumnos más que de tarde en tarde, y á algunos nunca. Al achacar estos defectos á la Segunda enseñanza actual, se han confundido y trocado los términos.

El sistema progresivo, cualquiera que sea la otra denominación que se le dé, exige, más que el antiguo, el que las clases duren hora y media, ya que en vez de ser diarias, sólo habrá tres ó dos de cada una por semana. Ese tiempo hace falta, si se quiere llevar el registro diario de la asistencia y comportamiento de los alumnos, y explicar brevemente la lección, y hacer la práctica que le corresponda, y preguntar á varios alumnos y repasar la parte de la asignatura que va quedando atrás, trabajos todos indispensables, á fin de que los jóvenes cumplan con su deber y obtengan fruto de las lecciones. En las cátedras donde se explica mucho y no se abarca cuanto el Programa comprende, y no se repasa, no es posible enseñar nada. Las clases de una hora incompleta, ó de tres cuartos de hora, no bastan para realizar esas tareas; no son más que una fórmula, una ilusión.

Dada la explicación clara, sencilla y concreta de la lección, con todos los elementos de práctica posible en el espacio de media hora, durante la cual los alumnos, ya adiestrados desde los primeros años en apuntar en sus respectivos cuadernos todo aquello que oigan y que no esté en sus libros de texto, se procederá á preguntar, durante tres cuartos de hora, al mayor número de discípulos, que podrán servirse de los apuntes tomados, cuya redacción hará corregir el profesor, si es defectuosa; excitándoles además á que repitan en el encerado y en los cuadernos los trazados gráficos de los aparatos, aplicaciones y las fórmulas para facilitar las descripciones. Ni con clases de una hora, ni con las de hora y media cabe establecer segundas clases de repetición, porque la tarea diaria resultaría enorme, y porque ocupa-

da parte de la tarde, no habría medio de practicar la educación física ni la artística. Ya hemos dicho que los estudiantes ingleses y norteamericanos ignoran lo que es la *clase de estudio*. Terminadas las clases de la mañana, cada escolar estudia donde quiere, en todas partes, menos en un espacio cerrado, donde haya muchos alumnos, mucho silencio, mucha vigilancia aparente y mucho aburrimiento.

Se pide en el equilibrio de la vida escolar que alternen el trabajo intelectual y el corporal, y resultaría todo lo contrario de esto, una constante encerrona antihigiénica, deprimente é inmoral, si se aumentaran las horas en que los jóvenes estuvieran sujetos á la presión de la enseñanza, con el catedrático primero, y con el pasante, repetidor ó cooperador, después. Tres asignaturas diarias, que es el *mínimum* que podrá tener un estudiante, son, con la clase y la repetición, seis horas de labor casi continua. Pretender que se establezca este sistema es ir contra la corriente de la pedagogía moderna. El pasante de colegio, *pion* francés, no enseña ni repasa; vigila, y nada más. El *tutor* didáctico particular inglés, ese, en su casa, prepara á los alumnos que pueden satisfacer los honorarios que se les exigen, costumbre que aquí también se practica por bastantes auxiliares ó ayudantes de las universidades. Los auxiliares de los institutos debieran encargarse de la enseñanza de una de las secciones en que se dividirán las clases cuando el número de alumnos sea mayor de 40, además de sustituir á los catedráticos en sus enfermedades y ausencias, disfrutando por ambos conceptos de mayor sueldo que el exiguo que hoy tienen, siempre en el supuesto de que sean tres los auxiliares en cada sección y de que no haya ninguno que deje de percibir sueldo. Éste es el único personal docente que debe existir en los institutos y universidades, sin más agregados, *privat docens*, inspectores, censores, tutores, repetidores, maestros de estudios, ni apéndices didácticos y demás vividores parásitos de la enseñanza, que suelen, en general, tener tan suelta la lengua como cerrado el entendimiento.

Cuando en muchas instituciones docentes del extranjero se tiende á suprimir el internado, hay aquí personas que, por aparecer innovadoras, restaurando cosas viejas, intentan establecerlo en los centros oficiales de enseñanza. Esto es imposible, dada la manera de ser económica de las familias que envían sus hijos á los institutos, y dada la organización administrativa y los recursos y medios materiales de los establecimientos. La pretendida reforma de la creación del internado en ellos fracasaría, como ha fracasado siempre. ¿Sería voluntario el internado en sus dos ó tres formas? Pues no se inscribirían en él los escolares. ¿Sería obligatorio? Pues las familias protestarían contra ese aumento de gasto en ellas y contra la separación forzosa del hogar, que se impondría á los jóvenes. La vida interior sin internado de los

institutos españoles, tal cual la hemos hecho en este medio siglo alumnos y profesores; la vida de la asistencia puntual á las clases, del régimen formal en ellas, del trato íntimo y digno con los condiscípulos, del respeto á los catedráticos, de contacto no interrumpido con los padres, de libertad y esparcimiento decentes y ordenados fuera de las horas de clase, de honrada emulación en las tareas, esa vida que hemos practicado y practicamos a través de tantos cursos y generaciones de escolares, sin más organismos internos que el profesorado numerario y auxiliar y la reglamentación aconsejada por la práctica, no tiene nada que envidiar al internado de los liceos y colegios del extranjero.

El que sostenga lo contrario, es, sin duda, porque hace muchos años que no ha penetrado en ningún instituto; que no conoce la Segunda enseñanza *por dentro*. Las únicas reformas que se necesitan realizar para obtener todo el fruto apetecido de la enseñanza, son: Severidad en el examen de instrucción primaria superior para el ingreso; edad de once á doce años; aumento del profesorado auxiliar; aumento del material de enseñanza; enseñanza no interrumpida ó aislada de las asignaturas por el planteamiento del sistema progresivo, lo que traerá necesariamente la reducción del volumen de los libros de texto; práctica, no iniciada aún, de aprovechamiento de las horas de la tarde en tres días por semana y en grupos separados, de cada curso, de paseos, ejercicio físico al aire libre, trabajo manual y visitas á fábricas, talleres, museos y edificios notables; exámenes orales y escritos para poder pasar de un curso á otro, y examen final de suficiencia y de aptitud.

El profesorado ha sabido demostrar de sobra que tiene aislada y colectivamente verdadera personalidad, y que en su mayoría sigue ya el sistema práctico, intuitivo, moderno, en la enseñanza. No hay, pues, que crear profesorado necesario, ni restaurar los claustros, ni inspeccionar su gestión. Véase la historia actual de nuestros concurridos institutos de Madrid: ¿qué hay que pedir en ellos á la disciplina? A pesar de la corta edad de los alumnos, reina en los establecimientos el mayor orden; jamás hay tumultos ni asonadas; la presencia de cualquier profesor es recibida con profundas muestras de respeto; ni en sus trajes, ni en sus modales, ni ricos ni pobres ostentan el sello de la falta de cuidado y educación; apenas hay necesidad nunca de constituir el consejo de disciplina; se desconocen los antiguos cuartos de encierro; no se maltrata de palabra ni de obra á ningún joven; y mientras que en otros centros, que debieran dar el ejemplo, se anticipan y se prolongan en muchas clases las demoledoras vacaciones, concurren á nuestros institutos, sin protesta alguna, los alumnos hasta el 20 de diciembre, reanudan los trabajos el 2 de enero, y jamás, con ninguna excusa, en el resto del año, se falta colectivamente, mientras los catedráticos acudan, como acuden, á su puesto.

Esta vida regular académica es la que se observa también en los demás institutos de España. Si alguien lo pusiera en duda, tendremos mucho gusto en hacerlo ver en nuestros institutos, ó podrán informarse de los alumnos que á ellos acuden; no de los que dejaron de asistir á sus clases, y de las que tal vez salieron aprobados después de mendigar rastreramente esa merced, para injuriar con perversa ingratitud después, al creerse hombres, á los centros y profesores, á quienes deben lo que nunca podrán pagar. Hemos dicho que en las apasionadas censuras á los institutos se han trocado y confundido los términos, é insistimos en ello. No es exacto que en estos centros falten disciplina, ni plan, ni vida docente, ni escolar, ni que se hayan perdido tradiciones y hábitos docentes en profesores ni alumnos, ni mucho menos que la vida estudiantil haya degenerado hasta disiparse (!!), ni que la educación moral no parezca por ninguna parte, ni que los institutos estén convertidos en centros caóticos (!!!). Si estos males existen, no será en los institutos; búsquelos, para corregirlos, en otros centros escolares, y allí se encontrarán. Algunos críticos, que rara vez acuden á su cátedra, hablan del aislamiento y falta de relaciones entre los alumnos y el catedrático, detalle característico también de la vida regular de las universidades y de las escuelas especiales, que demuestra que no es el instituto el centro docente que se halla más aislado y con menos relaciones con nuestra sociedad. Suponen que la vida interior de los gimnasios y colegios de Alemania, Inglaterra y Francia es muchísimo mejor y aceptable que la nuestra. Y todo, ¿por qué? Porque allí existe el internado; en creciente desprestigio y decadencia por cierto. Sin inconveniente alguno regalamos esa ventaja, la que esclaviza la voluntad y hace autómatas en vez de hombres, á quien la desee.

* * *

El buen escolar debe vivir con su familia, en su hogar; y, por consiguiente, los padres de familia que no sean descuidados, indolentes y egoístas, han de ser los primeros cooperadores de la enseñanza de sus hijos, después de los profesores. Éste es el verdadero internado; éste es el gran procedimiento tutorial; aquí están el alma, el nervio y la médula de la cuestión que tratamos; ésta es hoy por hoy toda la cuestión y lo esencial de la reforma. Si la reforma no había de llegar hasta la influencia y acción de los padres de familia en la enseñanza; si éstos no han de tomar en ella más parte que la de juzgarla; si se apartan en absoluto de sus hijos desde que van al internado hasta que entran en la universidad, y aún muchos de ellos hasta que salen de ella, ¿para qué los tienen? ¿Qué afecto, ni qué temor, ni qué sentimiento alguno ha de abrigar para con sus padres el joven que ha vivido

seis, ocho ó diez años lejos del calor del hogar? ¿Por qué en las familias de las clases bien acomodadas y pudientes hay muchos más hijos descartados que en las modestas de la clase media?

La reforma debe alcanzar, pues, á la conducta de los padres para con los hijos, y si no, fracasará. No basta sacrificar el dinero; es preciso sacrificar algo de tiempo diario, algo de los pasatiempos, algo de comodidad en obsequio á la educación doméstica de los hijos. Repetimos lo que hemos afirmado más de un millón de veces: «No hay capital que produzca un interés más grande en la familia, que un hijo bien instruído y educado.»

Para los jóvenes que vivan lejos de los pueblos en que existen los centros de enseñanza, conviene el internado en los colegios ó casas de pensión bien reputados y atendidos, que hayan dado indudables pruebas de los legítimos éxitos alcanzados por sus alumnos, y que no deslumbren y seduzcan á las familias con rebuscados oropeles y recompensas, ni sean, en suma, más que centros de constante explotación.

VI. Armonía de los conocimientos.—La bifurcación

Dada la necesidad de que el hombre posea una instrucción lo más íntegra ó completa posible, no puede admitirse el que la enseñanza se divida en *clásica* ó humanista, casi exclusivamente literaria; y *moderna*, casi totalmente científica ó utilitaria. La cultura general que la Segunda enseñanza debe proporcionar está en absoluto reñida con esa instrucción parcial. Hasta ahora ha sido muy común el encontrar entendimientos educados á medias. No debe resentirse nadie por lo que digamos; pero es lo corriente el observar que la mayoría de los literatos, filósofos, abogados, eclesiásticos, diplomáticos y arqueólogos ignoran los conocimientos más sencillos de las ciencias y de sus aplicaciones, deficiencia que ellos mismos confiesan, cuando se trata de los fenómenos ordinarios de la Naturaleza, de la meteorología, del organismo animal y vegetal, de la distinción vulgar y caracteres de los minerales y metales de más uso, de los aparatos ópticos que todo el mundo maneja, del fundamento y mecanismo de las máquinas de vapor, del telégrafo, del teléfono, de la composición del agua, de los alimentos, del aire, de las operaciones corrientes del cálculo y de la denominación y medida ó capacidad de las superficies y cuerpos geométricos. En cambio, se observa asimismo que gran parte de los hombres científicos, médicos, farmacéuticos, ingenieros, arquitectos, químicos, astrónomos y geólogos desdeñan los estudios literarios, clásicos, históricos y filosóficos, y consideran como tiempo perdido el que se dedica á la investigación y esclarecimiento de los

hechos del pasado, á los múltiples y transcendentales problemas de la filosofía, a la literatura antigua, á la poesía en todos los tiempos, á la filología y a todas las manifestaciones que ilustran, entretienen y halagan á la imaginación y á la fantasía. Aquéllos y éstos, á la verdad, son hombres á medias. Cierto es que en España la cultura que les ha proporcionado la Segunda enseñanza, dados los mandatos oficiales, ha sido deficiente, no continua, superficial; ni clásica, ni científica, ni cumplidamente enciclopédica; y que sólo han cultivado con algún fruto su inteligencia, cuando, en edad á propósito, siguieron un rumbo determinado en sus estudios en la Universidad ó Escuelas especiales primero, y en el ejercicio de sus profesiones después. Son, en suma, como á modo de especialistas, sin el complemento necesario de una educación ó cultura general.

Para remediar esta falta, en lo sucesivo, proponemos el plan que queda bosquejado, y con el cual, por medio de la enseñanza no interrumpida en los seis cursos, con desarrollo progresivo, y en la que los alumnos tomen la parte esencial de trabajar personal y prácticamente, sujetándose a un método ordenado y severo, adquirirán todos los conocimientos de la enseñanza clásica en el perfecto conocimiento y uso de la lengua patria y de su literatura secular, en la lectura y comentario de los autores griegos y latinos vertidos al castellano, en la literatura extranjera, en la historia local, nacional y universal, y en los principios de la filosofía y trabajos de los filósofos de la antigüedad, y de los españoles y principales pensadores extranjeros; y conocerán también la enseñanza *moderna* ó científica con el estudio de las matemáticas, de la contabilidad, de la geografía, de las ciencias físico-químicas y naturales, de las aplicaciones industriales, de la filosofía y del dibujo. Á constituir la educación moral contribuyen en este plan la religión, la ética y el derecho; y figuran en él como contrapeso indispensable para mantener el equilibrio de la actividad humana los ejercicios de la educación física. Bien puede hacerse esta campaña didáctica, esta labor íntegra educativa, en el mejor período de la vida del escolar, desde los once ó doce años hasta los diez y siete ó veinte. Pretender realizarlo antes y en menos tiempo, es engañarse á sí mismos, es decidirse á no servir para nada en el resto de la vida, como hombres cultos y educados. Con un programa de estudios tal cual el que ha imperado en la mayor parte del tiempo, desde 1857 hasta estos últimos años, y con el empeño de terminar la Segunda enseñanza á los catorce ó quince, tenían que malograrse, sin remedio, todos los propósitos y todos los esfuerzos. La instrucción, que no era educación, de nuestra juventud, adolecía del ruinoso mal del raquitismo. Con bachilleres de quince años y doctores de veinte ó veintiuno es imposible ir á ninguna parte, como no sea á la impotencia nacional, que es adonde hemos ido todos. ¡Felices, á

pesar de ello, para nuestra íntima satisfacción, los pocos que tuvimos la suerte de ingresar en el Instituto a los doce años, después de bien estudiada la instrucción primaria superior en escuelas modelo, gratuitas municipales, y fuimos bachilleres á los diez y ocho muy cumplidos! Por lo menos, no encontramos dificultades en la Segunda enseñanza ni en la universitaria, ya que el organismo podía en su desarrollo soportar la carga de los estudios, y cuya resistencia natural nos dió alientos para aumentar, fuera de las clases, los conocimientos adquiridos en ellas y otros muy diversos, aprendidos en el hogar, en el trato con los hombres entendidos y en las modestas excursiones alrededor de nuestra residencia de estudiantes.

Con profesores que tengan conciencia de su deber y no se aferren á las cómodas rutinas del pasado; con escolares que comprendan el bien inmenso que el estudio produce, y que lo realicen con constancia y entusiasmo, y con padres sensatos que ayuden con sus consejos, con su actividad y con su buen ejemplo á sus hijos y á los profesores; con la formalidad por norma en todo, fácil y muy hacedero es el adquirir esa educación total en los seis años, dado el sistema de enseñanza que proponemos, y lo concreta, sencilla y práctica que ésta debe ser, ajena á toda confusión, a toda dificultad y á todas cuantas causas puedan hacerla incomprendible é insufrible, é inútil para la juventud.

Clásica y científica á un tiempo, cumplirá en su integridad los dos fines que se persiguen: el de ser fundamento perpetuo de la verdadera cultura individual, y el de servir de firme base á la preparación para las carreras universitarias.

* * *

Las anteriores consideraciones demuestran lo inconveniente de la división de los estudios en dos períodos, uno general y otro bifurcado en dos secciones preparatorias, de letras o ciencias morales la primera, y de ciencias exactas y físico-naturales la segunda. Aun comprendiendo cuatro años el general, resultan agrupadas, amontonadas muchas asignaturas en cada uno, incluyendo el dibujo y la gimnasia; y por fuerza la enseñanza ha de ser, más que elemental, superficial, dándose todas, como se pretende, en lección alterna y de una hora. Ni por la extensión de los estudios, ni por la edad podrán tener los alumnos conciencia de su verdadera vocación para decidirse á cursar la preparación de letras ó la de ciencias. Imposible será el formar idea de lo que son las ciencias físicas y naturales con el brevísimo tiempo que se concede á su estudio. No es posible poseer la cultura general con este procedimiento, que desnaturaliza el verdadero fin que, en primer término,

persigue la Segunda enseñanza. Los alumnos que después de generalización tan deficiente sigan el preparatorio de ciencias morales, si no se arrepienten de ello, desconocerán realmente las utilísimas y ya vulgares aplicaciones de la física y de la química, y en absoluto la zoología, la botánica, la mineralogía y la geología; y los que cursen el período preparatorio de ciencias, nada sabrán de estética y arte, ni de sociología, ni de moral, ni de historia de la literatura; y ni unos ni otros conocerán más lenguas vivas que el francés, habiéndose entretenido en cambio en estudiar cuatro cursos de latín, que á los científicos no les sirve para nada, y á la mayor parte de los de la sección de letras tampoco; y unas ligeras nociones de griego, que por su misma ligereza no se podrían utilizar, aunque sirvieran para algo. Este sistema de la bifurcación, ideado con mala fortuna por Mr. Fortoul, ministro de Instrucción pública del Imperio francés en 1852, está en abierta oposición con el carácter integral de educación completa que ha de tener la enseñanza intermedia entre la escuela y la universidad. De él acaba de decir Mr. Alexis Bertrand, con su habitual franqueza: «No es una combinación de los nuevos estudios con los del griego y el latín, sino una mezcla grosera de estudios disparatados.» En la discusión de la reforma de la enseñanza en nuestro Consejo de Instrucción pública, recordó el Sr. Calleja, entre otras declaraciones de pedagogos ilustres adversarios de la bifurcación, ésta de Mr. Hippéau: «Este sistema, hecho demasiado pronto, trae sólo funestos resultados; de diez á diez y seis años, la enseñanza no debe ser especial ni profesional, sino de educación general, para desarrollar la inteligencia y formar el corazón.» El debilitar la cultura general precipitándola y achicándola, y el sacrificarla á la pretendida preparación para las carreras, es un grave error pedagógico, en el que nadie debe volver á incurrir, aunque á las reformas les falte el atractivo ilusorio de esa novedad.

Plan de Segunda enseñanza

EDUCACIÓN INTELECTUAL

Lengua castellana: Gramática y Literatura

El conocimiento y correcto uso de la lengua castellana ha de ser la base más firme de nuestra cultura, y para poseerlo y realizarlo, dada la preparación recibida en la instrucción primaria, se ampliará su estudio sucesivamente con toda la extensión de la Gramática completa de la Real Academia Española, dedicando el mayor tiempo y trabajo posibles á los ejercicios prácticos de pronunciación, análisis, sintaxis y escritura correcta al dictado. El desarrollo progresivo de esta asignatura, y el de la de su complemento inmediato, continuación y aplicación, que es el de la composición hablada ó escrita, de sus reglas, clasificación, empleo é historia, es decir, de la Retórica ó Preceptiva literaria, se hará en cinco años de cátedra alterna, de hora y media, con sujeción á un plan, que pudiera ser este:

1.º Gramática: repaso y estudio ampliado de la analogía y sintaxis.—Ejercicios de análisis gramatical y lógico.—Lectura, explicación y recitación de trozos escogidos de autores castellanos y de trozos traducidos de autores griegos y latinos.—Ejercicios elementales de composición.

2.º Estudio más detallado de las reglas gramaticales del curso anterior.—Ejercicios de ortografía.—Continuación de los ejercicios prácticos de lectura, explicación y recitación y composición.

3.º Formación de la lengua castellana; noción histórica de sus elementos componentes: iberos, latinos, visigodos y árabes, elementos modernos.—Lectura, explicación y recitación de prosistas y poetas castellanos.—Idem de textos traducidos de griegos y latinos.—Ejercicios escritos fuera de la clase.

4.º Preceptiva literaria.—La obra literaria: Generalidades: El pensamiento, el lenguaje y la elocución.—Sus formas conceptivas, expresivas y expositivas. (Figuras y formas.)—Plan y estilo.—Estudio práctico de las reglas de la preceptiva en los textos.—Composiciones y ejercicios literarios.—Nociones de la historia de la literatura castellana.

5.º Cualidades de la obra literaria.—Géneros literarios.—Poesía.—Oratoria.—Didáctica.—Composición y ejercicios.—Historia de la literatura castellana.—Nociones de la historia de la literatura griega, romana, francesa, italiana, inglesa y alemana.

La exposición de las reglas generales y particulares de la Gramática y de la Preceptiva será concreta, breve y clara; los ejercicios prácticos de análisis y explicación hechos por los alumnos constituirán la parte principal de la enseñanza, y la composición gradual de trabajos escritos literarios, todo lo más sostenida y abundante posible, revisada y corregido por el profesor en su casa primero, y ante los alumnos después. Para realizar con desahogo estas labores, son indispensables las clases de hora y media, y es necesario también que los profesores dediquen diariamente algún tiempo, fuera de sus cátedras, á examinar los ejercicios y á llevarlos juzgados al volver á ella.

Las lenguas muertas

La discusión sostenida desde hace algún tiempo fuera de España entre los partidarios de la llamada enseñanza clásica y los de la moderna, tiene por punto de partida y base el que se estudien ó no se estudien las lenguas muertas: el griego y el latín.

Consideran los primeros que son absolutamente necesarias para la verdadera cultura humana, y sostienen los segundos que no ofrecen ninguna utilidad.

Si el conocimiento del griego y del latín en el uso corriente de la lectura y estudio son tan importantes y tienen tanta transcendencia, preciso es confesar que en España hace mucho tiempo que no se sigue el camino de la enseñanza clásica, porque aquí, prescindiendo de los eclesiásticos cultos que, por exigencias de su carrera, dominan el latín, de los profesores de esas lenguas y de algunos antiguos jurisconsultos que las conocen, apenas hay quienes puedan traducir al castellano, y, por consiguiente, entender, dos ó tres palabras de griego ó media docena de renglones del latín.

De los literatos más correctos que escriben el castellano no hay seis que dominen el latín; y de nuestros numerosos, correctos y elegantes ora-

dores, preciso es decir exactamente lo mismo. Se saben de memoria algunos aforismos, algunas frases, algún verso secularmente repetido, que por estar en latín se encajan con más ó menos oportunidad en los textos hablados ó escritos, y que ante la insignificancia del vulgo dan especial mérito á los que los emplean; pero prescindiendo de estos toques de puro artificio, es lo cierto que, á consecuencia de lo difícil que resulta la posesión del griego y del latín, sobre todo cuando se estudian en edad imposible para adquirirla y por procedimientos totalmente ineficaces, es muy raro el encontrar quien conozca y utilice para nada dichas dos lenguas muertas, en nuestra patria. Y aun de los mismos que las posean, ¿quiénes entre nosotros se dedican á leer y meditar las obras admirables de los escritores griegos y latinos? Si de ellas se deducen tantas ventajas para la educación del espíritu, para la gula y norma de las acciones y para el uso de nuestra propia lengua y literatura, conste que en España bien puede decirse que nadie se aprovecha de tales ventajas. Y esto, que con entera sinceridad debe decirse, porque es cierto, lo confiesan también de buena fe cuantos en el extranjero, no dejándose arrastrar por las apariencias, ni por la hipocresía de afectar una cultura que no tienen, declaran que ningún provecho positivo obtienen para la vida los alumnos, que durante tantos cursos de la enseñanza secundaria, como ellos la denominan, se han ejercitado en la versión de textos latinos y griegos.

Mucho tiempo hace que fué puesta en tela de juicio la utilidad del conocimiento de las lenguas muertas, y sin referirnos á lo que Montaigne, Rousseau, La Chalotais, Guizot, Lamartine, Prévost-Paradol, Tocqueville, Saint-Marc Girardín y otros dejaron dicho, nos encontramos con las opiniones de Herbert Spencer, de Mattheu Arnold, de Emilio Girardín, de Jacquemat, de Raoul Frary, de Jules Lemaître, de Bonvalot y de Du Bois-Reymond, completamente opuestos al estudio de dichas lenguas.

Tal cual se viene dando hace mucho tiempo la enseñanza del latín, resulta inútil para poder sacar partido de él, y perjudicial asimismo, porque ocupa mucho tiempo, que debiera dedicarse á otros estudios. Enseñar lenguas para no saberlas es la labor más estéril que puede darse. Hay inmensa diferencia entre la manera de estudiar, apreciar y usar hoy la lengua latina y la que servía de norma en los siglos pasados, hasta el XVIII. Entonces, no solamente se aprendía y se sabía bien, sino que se escribía y se hablaba. Era la lengua universal de las personas entendidas; se estudiaba con verdadero afecto, y contribuía á formar inteligencias distinguidas, que miraban con desprecio á los labradores, artistas y mercaderes. Después esas aficiones y esos estudios han ido desapareciendo poco á poco, en todos los pueblos, á medida que se ha aumentado el número y extensión de otros estudios. La

decadencia de las lenguas muertas continúa, y nuestros nietos no se ocuparán de ellas para nada. Eso ha ocurrido ya con el griego, y eso sucederá muy pronto con el latín. Los eclesiásticos, los profesores de Letras, los historiadores y archiveros lo seguirán empleando por exigencias naturales de sus respectivas profesiones; pero los demás, no.

Lejos de constituir una gimnástica para el espíritu, la enseñanza del latín se convierte, dice Mr. Fouillée, el animoso defensor de las lenguas muertas, «en una *chinoiserie*, que no sirve para otra cosa que para embrutecer á los alumnos, en lugar de cultivar su entendimiento». Todo ello por el abuso de las nimiedades, reglas complicadas, reglillas y comentarios de la gramática, y por las exageraciones y pretensiones de la filología.

Habiendo desaparecido de la Segunda enseñanza el griego, con todas sus virtudes, excelencias, tesoros y aplicaciones, sin que apenas haya protestado nadie, idénticos méritos no impedirán que desaparezca el latín. Cuantos razonamientos se emplean para que subsista la enseñanza de éste, se emplearon en pro de la de aquél, y, sin embargo, se suprimió, y no se echa de menos en la cultura general. Y, como dice Mr. Fouillée, «lo que ha muerto, ha muerto: nadie podrá resucitarlo».

Nadie ha sabido explicar qué quiere decir eso de que, el estudio de las lenguas muertas constituye la mejor gimnástica para el espíritu y el medio más adecuado para desarrollar la inteligencia. Apenas existen hoy gentes doctas en latín y griego, para hacer la prueba; pero entre la mayor parte de los que por necesidad han estudiado esas lenguas, se ve que ni el espíritu ni la inteligencia han adquirido energías y amplitudes superiores á las que caracterizan á los demás hombres. Si la persona es despierta y de talento natural, brilla en estos conocimientos como en los demás que adquiere; y si es uno de tantos, torpe y corto se queda, aunque estudie diez años de latín y otros tantos de griego. La afirmación de que se trata es vana palabrería. Observe el lector á los hombres de carrera, á quienes trate, y se convencerá de ello.

Ya hemos dicho lo que ocurre respecto á las ventajas que el conocimiento del latín proporciona, para el uso de la lengua castellana. Si esto fuera cierto, no habría en Castilla cien personas que hablasen bien su lengua propia, porque no pasarán, ni acaso llegarán á ese número, las que hayan aplicado sus conocimientos en la lengua latina, para hablar correctamente en castellano. Lo mismo repetimos de los escritores. Á excepción de media docena de literatos veteranos, ¿quiénes entre nuestros escritores más correctos y de mejor estilo dominan el latín ó pueden emplearlo como norma y elemento de su magistral arte de escribir? Ninguno. Es España, por naturaleza, el país de los grandes oradores. ¿Cuántos de ellos saben latín?

Ponderar las excelencias y ventajas del latín y no poderlo usar, por no haberlo estudiado bien, es una de tantas hipocresías como corren por el mundo. Si se oye á muchos graves personajes, obligados por su condición social á aparentar fina cultura y buen gusto, se verá que no hay uno solo que no pondere los grandes beneficios que en la ilustración, educación, raciocinio, moralidad y culto al ideal produce el estudio del latín, y es de suponer, al escuchar esto en personas de crédito social, que ellas saben el latín tan perfectamente, que pueden utilizarlo cuando quieran. Pues bien, á estos señores no hay más que someterles á la sencilla prueba de que traduzcan una página ó diez renglones de un clásico latino cualquiera, y se verá con qué especiosas razones procuran disfrazar su ignorancia y como concluyen por no traducir un párrafo, ni deshacer un hipérbaton. Si ellos, pues, no saben latín, estarán muy lejos de poseer esa cultura, instrucción, buen gusto, ideal elevado y demás relevantes cualidades de la inteligencia. Si ellos no saben latín, y hacen á maravilla el papel de ser sus grandes defensores, representando una cómoda farsa, lo sabrán otros. Pues acudid á éstos, si es que alguien os dice quiénes son, y se repetirá la misma escena. Es decir, que aquí, por puro convencionalismo, fuera de los que por exigencias de su carrera necesitan saber latín, todos los demás ponderan sus ventajas «de oídas», como suele decirse, y ninguno lo sabe. Y no lo saben porque no lo estudiaron en condiciones de poderlo emplear; y no lo emplean porque no les hace falta.

¿Por qué no hemos de consignar estas verdades á fin de concluir con una farsa social? Si el latín sirve para conocer las etimologías de la lengua castellana, ¿por qué no estudiar árabe, vascuence y sajón y griego, cuyas lenguas dieron también tantos elementos á la formación de las palabras castellanas? Y si sabemos cuál es el origen etimológico latino de una palabra, ¿por qué no hemos de ir más allá, hasta saber la raíz ú origen etimológico de la palabra latina o de la griega? El castellano, se dice, es hijo del latín. Y qué, ¿el latín no era hijo de nadie? ¿Se cuidaron los griegos, en su admirable lengua, de conocer las otras lenguas orientales, de donde la suya procedía? Seguramente que no. Y á pesar de ello, ¿quién es capaz de decir que Homero y Demóstenes no sabían escribir ni hablar? Y si vamos á la utilidad de ese conocimiento, ¿qué se adelanta ni se pierde con saber la etimología de una palabra usual, más que la satisfacción de una simple curiosidad? Respecto á las etimologías técnicas y científicas de las palabras que modernamente se han introducido en nuestra lengua, basta un vocabulario de diez páginas para conocerlas todas.

Se repite que para conocer bien nuestros clásicos hay que estar bien impuestos en los helenos y latinos. Sin duda nuestros escritores de los si-

glos XVI y XVII, viviendo en medio de una atmósfera literaria latina, los conocieron y se pudieron inspirar en ellos; pero ¿en qué latín? ¿En el que usaron los escritores de las épocas de Cicerón ó de Augusto, ó en el decadente y adulterado de la Edad Media? ¿Sabría mucho latín el autor del *Quijote*, ocupado casi desde la niñez en la lucha de ganarse pobremente el pan de cada día? ¿Es que los escritores clásicos de dichos siglos, suponiéndoles saturados de latín, escribieron mejor que nuestros eminentes prosistas de estos últimos cincuenta años, que no saben latín?

* * *

Hay aún gentes que inspiradas, como queda dicho, por el afán de aparentar una cultura de que carecen, é impulsadas por la influencia del atavismo, se empeñan en sostener que el latín y el griego son necesarios para estudiar con fruto el Derecho, la Medicina, la Farmacia y las Ciencias. ¿Para qué hemos de repetir lo ya apuntado? Respecto al Derecho, es evidente que ningún abogado consulta ya una obra latina para nada, como no sea para recordar algunos textos breves ó aforismos, con objeto de intercalarlos, no como razonamiento, sino como adorno de erudición en cualquier discurso, donde para nada hacen falta, más que para dar lustre al orador. ¿Y el Derecho romano?, se preguntará. Conteste por mí el primer Presidente honorario de la Audiencia de Caen, Mr. C. Houyvet, autor del interesante libro-alegato bien probado, *Le grec, le latin et l'Enseignement secondaire moderne*: «ni como abogado ni como magistrado he conseguido jamás ningún provecho del Derecho romano; y no he tenido nunca, en mi vida, necesidad de recurrir á él.» Lo mismo opinan cuantos jurisconsultos eminentes han trabajado en aquel Tribunal.

El insigne abogado general del Tribunal Supremo de París, Mr. Sarrut, ante una consulta acerca de estos estudios, hecha por su amigo Mr. André Baiz, le dijo: «Dejemos á la docta Facultad de Medicina la tarea de demostrar la relación que existe entre el latín y el griego, y el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades. En cuanto á los estudios jurídicos para la magistratura, el foro y el notariado, el latín y el griego son *inútiles en absoluto*. El Tribunal Supremo, por la naturaleza de sus atribuciones, se ve obligado á profundizar el Derecho teórico, á llegar hasta sus orígenes, á utilizar las tradiciones históricas. Pues bien; jamás consultamos ni los textos ni los comentarios del Derecho romano.

(...)

»Pretender que sin su estudio no se puede ser jurisconsulto, magistrado competente, ni abogado distinguido, es desconocer la realidad de los hechos.»

El sabio catedrático de la Facultad de Derecho, Mr. Leveillé, dice: «Bajo el punto de vista jurídico, puedo manifestar una opinión; si no la de mis entendidos compañeros de la Facultad, en general más respetuosos que yo con las tradiciones antiguas, por lo menos la mía, perfectamente desinteresada y libre. Durante cuarenta años he visto desfilar ante mí, en los exámenes, millares y millares de futuros juristas; nunca he encontrado uno solo que haya usado una sola frase de griego, que según los certificados habían estudiado y conocían, y en cambio he visto muchos, y los sigo viendo, que en presencia de un texto de Derecho romano, apenas aciertan á leerlo penosamente. La deificación de la enseñanza del griego y del latín, y su consagración por el bachillerato, han producido frecuentemente tristísimos resultados.»

Tratando de esta misma cuestión, expuso á Mr. Naquet sus convicciones, uno de los más ilustres juristas y mejores magistrados, en esta forma: «El latín no es más necesario al abogado que al magistrado ó al médico. Usted, Sr. Naquet, ha estudiado muy bien la cuestión del divorcio, una de las que más relación tienen con el Derecho romano; ¿y qué? ¿le ha servido para algo el latín, ni el griego que estudió? Treinta años hace que soy magistrado, y nunca he tenido ocasión de utilizar el poco latín que sé. ¡Cuánto más me hubiera valido conocer bien el inglés, el alemán y el italiano, para estudiar las legislaciones modernas y estar siempre al tanto de sus progresos! Sin saber una palabra de latín, se puede conocer cuanto de útil haya en el Derecho romano, y las grandes líneas que permitan darnos cuenta de su evolución. El latín se enseña en francés, y no hay uno, entre cada mil abogados, capaz de traducir el *Digesto*.»

Con todo el respeto debido á la tradición, con toda la cortesía académica que se quiera reservar para ocuparse de lo pasado, es lo cierto que si los abogados de valía quieren hablar con franqueza y rendir culto á la verdad y decir lo que hacen en su profesión, repetirán lo mismo que han dicho esos juristas extranjeros. La influencia atávica desaparecerá, y los abogados de mañana, conocedores de las admirables obras modernas, que se escriben sobre todas las ramas importantes del Derecho, se burlarán con razón de los tiempos en que se sostenía que el conocimiento del latín era absolutamente necesario en estos estudios.

¿Para qué esforzarse en demostrar que en la Medicina, ciencia modernísima en todo lo que tiene de fundamental y de grande, que la Farmacia, hija predilecta de la Química actual y de los profundos estudios recientes de las ciencias naturales, y que las ciencias puras y sus aplicaciones, reflejo de los grandes trabajos de nuestro siglo, en su parte principal, no necesitan para nada el conocimiento de las lenguas muertas? El que estudió en latín

algunos aforismos, leyes y descripciones allá en su juventud, que debe estar bastante lejana, natural es que conserve cariño á esos superficiales conocimientos, rastro inolvidable de «aquellos tiempos»; pero que la juventud médica y científica, en general, sostenga esas ilusiones, cosa imposible es, y, por serlo, no se observa, salvo en algunos raros individuos, que padecen la monomanía de mezclar la ciencia con el latín y el griego, y con otros conceptos é ideas de más elevado origen.

La lectura frecuente y el estudio de los grandes escritores griegos y latinos podrá ser, no lo dudamos, una gran base de cultura; pero para obtener ese fruto se necesita dominar bien tales lenguas y poderlas leer, poco menos que como si estuvieran en castellano. ¿Quiénes poseen ese profundo conocimiento? Ninguno, entre los hombres de carrera que no pertenezcan á las de letras ó á la eclesiástica, y aun en éstas, muy contados. ¿Y merece la pena de invertir seis ú ocho años en el estudio del latín y del griego, el poder imponerse en la cultura que se deduzca de los trabajos de aquellos remotos siglos? Lo mismo decimos de la cultura moral que puede aprenderse en tales obras; añadiendo que hay enseñanza en ellas para todos los gustos: para el bien y para el mal. Aquel pueblo romano idólatra, fatalista, mantenedor de la esclavitud más cruel; en el que la mujer no era nada; en el que los padres disponían de la vida de sus hijos; el pueblo de los emperadores y de los gladiadores; sometido en absoluto á Venus, cuyos poetas describían las mayores obscenidades, cuyos prosistas, lascivos también muchos de ellos, adulaban á los tiranos; aquel mundo, mezcla informe de Catones y Calígulas, dejó en las obras de sus escritores profundas huellas de sus pocas virtudes y de sus muchos vicios, de las cuales escasa enseñanza moral se puede sacar, por lo que ha habido necesidad de expurgarlas siempre, antes de que vayan á parar á manos de la juventud.

Se ha repetido por los partidarios del estudio sostenido de las lenguas muertas, que en Alemania, por ejemplo, se cursan durante todos los años de la Segunda enseñanza; pues bien: á pesar de que, según parece, la enseñanza clásica en aquellos gimnasios ha llegado á ser todo lo perfecta que deseaban los pedagogos, hé aquí lo que el eminente profesor de Berlín Du-Bois Reymond dice acerca de los resultados de esa enseñanza:

«En general, la instrucción clásica de los alumnos que concurren á la facultad de medicina deja mucho que desear. La mayor parte están muy mal en gramática latina; sus vocabularios latino y griego son muy limitados; desconocen la etimología de los términos técnicos tan frecuentes en medicina, y esto poco tiempo después de haber sido aprobados en su examen de humanidades; de donde se deduce claramente la insuficiencia de su instrucción, disimulada por una preparación rápida y artificial en

el acto del examen. La mayor parte en ellos hablan y escriben el alemán de un modo incorrecto y vulgar. Desconocen los clásicos alemanes; lejos de haberse encariñado con los clásicos, estos alumnos procedentes de los gimnasios, los miran con indiferencia, cuando no con aversión. Y para llegar á semejante resultado á los diez y ocho ó veinte años, pasaron treinta horas semanales en las clases (!). ¿Y para esto estudiaron el latín, el griego y la historia?»

Insisten estos profesores al combatir como inoportuna é inútil semejante enseñanza en los liceos, colegios y seminarios, en que, si aún existe, es por conformarse con las ideas ó con la moda que las impuso; que lo que hacen es falsear el juicio de la juventud; exaltar su imaginación y hacerles creer que todo lo que no se parece á lo antiguo no tiene grandeza ni transcendencia alguna; que no es verdad que resulte en el espíritu un vacío moral por desconocer lo clásico, y que lo que realmente dominaba en las producciones antiguas era la fatalidad, y no el sentimiento de la justicia ni de la responsabilidad humana; que con esa educación, el individuo quedaba sacrificado al Estado, debiendo desearse precisamente todo lo contrario; y que, en resumen, el conocimiento y enseñanza de las lenguas llamadas clásicas, lejos de constituir una lección de moral, lo son sólo de retórica y escepticismo.

Nuestro espíritu puede sublimarse y llegar á poseer una aureola de luz, de cultura y de moralidad tan grandes como poseyendo á fondo, como muy pocos lo poseen en Europa, el dominio de los clásicos griegos y latinos, con la lectura y estudio de los clásicos españoles de los siglos de nuestra literatura monumental y de las obras de los que, en tiempos más recientes, han manejado con toda concisión, pureza y elegancia la lengua castellana. Y si se quiere familiarizarse con las obras de Grecia y de Roma, así como con las de los grandes escritores de los siglos XVI en adelante de las naciones extranjeras, á la disposición de todo el mundo están las versiones castellanas, que de todos esos trabajos existen.

El hombre del día, el obrero del progreso y de la civilización, estudia menos en los libros que en el conocimiento del mundo, recorriéndolo por todas partes. Y con el latín, dígase lo que se quiera, ya no se va á ninguna parte, mientras que con nuestra lengua y con la francesa, ó la inglesa, ó la alemana, se puede penetrar en todas las regiones del globo.

* * *

No parecen, pues, por ninguna parte la ventaja ni la utilidad de incluir el latín entre los estudios de la cultura general, que debe proporcionar la

Segunda enseñanza. El tiempo que la juventud invierta en ellos es tiempo perdido. Hoy, podrá discutirse esto con más ó menos calor, porque aún están muy cercanos los tiempos en que la manía y la rutina imponían el latín y el griego, y porque aún quedan en pie bastantes intereses creados á su sombra, y entre otros el de la petulancia de ponderar sus ventajas, sin saberlo traducir siquiera; pero el movimiento de la opinión ha marcado ya su rumbo; el latín se va, como se fué el griego, por ser conocimientos inútiles en la cultura general y en la mayor parte de las carreras.

Las que lo necesiten, como la eclesiástica, la del profesorado de letras y la de los rebuscadores de la historia (en sus diversas denominaciones), pueden estudiarlo con gran resultado, en repetidos cursos, en los seminarios, en la Facultad de Letras y en clases particulares. Como aún hay muchos padres que repiten inconscientemente el rum rum tradicional de las grandes ventajas que el estudio del latín produce, y no quieren que sus hijos dejen de hacer como que lo estudian, y como que lo saben, y no se deciden á prescindir de esa parte de los estudios *clásicos*, como si éstos no se pudieran hacer cumplidamente en castellano sin saber una palabra de latín, necesario es, para no contrariar la libertad de las familias, que continúen los jóvenes cursando todo el latín que gusten. Al efecto, en todos los institutos se autorizará á los catedráticos de la asignatura que hoy se denomina «de latín y castellano», y que en adelante se llamará «de castellano», á abrir cátedras libres de latín, con matrícula, y con derechos aparte para estos profesores y con exámenes para los alumnos que deseen acreditar que han cursado esta asignatura, que tendrá, desde luego, el carácter de voluntaria. Estas clases, á juzgar por la firme convicción que abrigan muchas personas de la incomparable utilidad del estudio del latín, se verán concurridísimas, así en los institutos como en los demás centros de la enseñanza libre, colegiada ó no.

Toda la juventud podrá, pues, continuar estudiando latín, pero voluntariamente, sin que haga falta cursarlo ni aprobarlo para completar la Segunda enseñanza y obtener el título de bachiller ó certificado final de suficiencia en ésta. Tales son las razones por las cuales no figuran ni el latín ni el griego en este plan. Aun se reñirán rudas batallas para sostener su estudio; aún durarán algún tiempo los platónicos defensores de una lengua muerta, que no usan para nada. Pero tenemos la seguridad de que la situación final será la que proponemos; y puesto que así ha de ser, después de varios y estériles combates, en ella nos colocamos, y de hecho prescindimos en este plan del latín, que mal estudiado, como viene estudiándose hace medio siglo, no sirve para nada; y que bien sabido, como lo sabían los escolares de los siglos XVI al XVIII, ninguna utilidad tiene en las carreras moder-

nas, en que hay admirables textos completos en lengua castellana, más numerosos cada día, de todos los conocimientos clásicos y científicos, que satisfacen todas las exigencias del saber actual.

Lenguas vivas

Para estudiar á fondo y seguir los progresos de la sabiduría moderna, y para sostener nuestras relaciones con el mundo, hace falta poseer bien las principales lenguas vivas: el francés, y el inglés ó el alemán.

Difícil es determinar con acierto cuál de estas dos últimas debe preferirse, porque ambas han adquirido una importancia extraordinaria, lo mismo como auxiliares para el estudio de las ciencias, que como necesarias para comunicarnos con la mayor parte de los pueblos que no pertenecen á la raza latina.

Convendría desde luego adquirir el conocimiento de la lengua inglesa además de la francesa en la Segunda enseñanza, y procedería después, para los que estudian las carreras cuyo fundamento son las ciencias naturales y físico-químicas, conocer el alemán, en los primeros años de los cursos universitarios.

Su estudio y dominio ha de ser práctico, siguiendo en él, como dicen los mejores profesores de idiomas, el mismo sistema que se sigue naturalmente al aprender la lengua materna. No deben estudiarse como se estudian las lenguas latina y gallega, es decir, á fuerza de reglas gramaticales llenas de abstracciones, excepciones y casos parciales, sino hablándolas, procurando emplear en las cátedras el menor número posible de palabras y diálogos en la lengua patria; aprendiendo de viva voz el significado de los objetos más usuales y el de los verbos más comunes y necesarios, ejercitándose desde luego en la traducción de sencillos temas por el procedimiento comparativo de los dos textos, el de la lengua que se conoce y el de la que se trata de aprender, y dejando para un segundo curso y para los siguientes el hacerse cargo de la gramática de ésta, que así se llega á comprender mucho mejor que por el procedimiento inverso hasta hoy usual. Para realizar la enseñanza en dicha forma preciso es que el profesor domine perfectamente la lengua que trata de enseñar; y á esto obedece el que en las naciones más adelantadas, y en que se da tanta importancia al conocimiento de las lenguas vivas, se elijan para enseñarlas profesores que procedan de los países cuya lengua se trata de aprender, y los cuales, por su cultura y educación, conocen también la del país en que enseñan.

El trabajo didáctico requiere mucha atención para no dejar pasar una sola frase que no esté bien vertida, bien pronunciada, y que no se aplique con toda corrección. Los alumnos se acostumbran á oír y á entender y traducir, por la pronunciación del maestro, el significado y sentido de las frases; y al cabo de poco tiempo las repiten y combinan con toda facilidad. Las reglas generales de lectura y pronunciación caben en dos páginas, y se pueden conocer y empezar á practicar desde la primera semana del curso. Á lo que hay que acostumbrarse es á saber oír, á traducir lo que se oye y á atreverse á hablar. De este modo salvan el principal obstáculo que se presenta para la adquisición de estos conocimientos.

Suele ser lo general el que, estudiada una lengua viva desde las primeras lecciones, como se estudian las muertas, es decir, á fuerza de gramática y dominando siempre en las explicaciones la lengua propia, los alumnos llegan á saber de memoria el cúmulo de reglas, excepciones y ejemplos, leen con dificultad, traducen abusando del diccionario, y rara vez llegan á saber escribir algunos renglones con corrección; encontrándose completamente á oscuras en cuanto á poder usar, entender ni hablar la lengua extranjera, por no haberse acostumbrado á asimilarla por el oído, que es el verdadero medio para dominarla.

Los niños, los obreros, las mujeres, dedicados á humildes servicios, aprenden rápida y perfectamente el uso de la lengua de un país, cuando, procedentes del extranjero, y sin cultura gramatical alguna, llegan al mismo, y por necesidad se comunican á todas horas con sus habitantes; y esos niños, y esos obreros, y esas mujeres, luego que se han asimilado la nueva lengua oyéndola y hablándola, la leen sin trabajo alguno y la escriben á expensas de poco ejercicio; y si se les exige, por circunstancias especiales, que aprendan su gramática, lo hacen en un período de tiempo muchísimo más breve que el que emplean las personas más cultas de un pueblo, cuando pretenden aprenderla por el procedimiento didáctico rutinario.

El profesor expone desde el primer día en su cátedra, en la lengua que va a enseñar, la idea y actos más sencillos que se refieren á cuanto dentro de la misma cátedra se hace, como, por ejemplo: el saludo, el tratamiento, las órdenes de aproximarse á entregar un libro, sentarse y levantarse, leer, escribir, hablar y formar las más sencillas oraciones referentes á la vida escolar y doméstica, para ir de ese modo enriqueciendo la memoria y el arte con la pronunciación, que de día en día aumentan su dominio y alcance, realizándose así sorprendentes progresos en el conocimiento de la lengua.

Con este método natural y con el ejercicio constante y graduado de la lectura y versión de los textos de la lengua extranjera, la mayor parte del trabajo queda pronto vencido; y después el conocimiento de la gramática

sirve para completarlo. El fin que se proponen estos estudios es el siguiente: Entender al oído la lengua extranjera; hablarla vulgarmente con facilidad; traducir de corridos los textos, y escribir lo que se pueda, progresando cada día algo. La gramática, con todos sus detalles, reglas y excepciones, viene después, y se aprende mejor. Un joven que hable el francés ó el inglés y escriba algo en estas lenguas, es siempre preferible á un profundo gramático, que no sabe entender ni pronunciar una palabra. Es decir, que se impone el sistema didáctico contrario al seguido hasta aquí: mucha práctica y poca teoría.

Distribución

Lengua francesa: 1.^{er} curso.—Pronunciación y acentuación.—Ejercicios de vocabulario.—Lectura.—Gramática elemental: analogía.—Recitación de textos sencillos (de memoria).—Traducción.—Temas orales y escritos.—Ensayos de conversación.

2.^o curso.—Ampliación de los ejercicios anteriores.—Gramática elemental: analogía y sintaxis.—Recitación de viva voz de textos sencillos (de memoria).—Traducción.—Temas orales y gramaticales.—Ensayos de composición escrita.—Conversación.

Lengua inglesa: 1.^{er} curso (tercer año de la enseñanza).—Idéntico programa que el de la lengua francesa.—Continuación de los ejercicios prácticos de ésta.

2.^o curso.—Idéntico programa que el del 2.^o de francés.

3.^{er} curso (quinto año).—Repaso, composición y conversación de francés é inglés.

Geografía é historia

El estudio progresivo de la geografía y de la historia debe hacerse, sin interrupción, durante cuatro cursos de la Segunda enseñanza, por la gran importancia que tiene en el concepto científico, social y literario.

No ha de ser el de la geografía un trabajo de memoria, de acumulación de nombres, sino gráfico, lo mismo en las ligeras nociones astronómicas que en la parte física, que en la denominada política. Con los conocimientos que se traen de la escuela primaria superior es muy sencillo arraigar bien el conocimiento, puramente elemental, de las relaciones de nuestro planeta con los demás astros que componen el sistema solar y de los fenómenos celestes que se realizan. El manejo acertado de los aparatos demostrativos, y la costumbre que adquieren los alumnos de representar gráficamente en sus

cuadernos esos mismos fenómenos, facilita sobremedida la comprensión racional de las nociones de astronomía; y un procedimiento gráfico, también por medio de imágenes, con explicaciones lo más concretas y sencillas que sea posible, sirve para recordar y fijar lo relativo á la geografía física respecto á la configuración y estudio de la tierra.

Es un error el creer que estas nociones deben tener carácter matemático, ó que exigen el conocimiento de las leyes y estudios de la física. Su índole sencilla no requiere más que una ampliación de lo que en la enseñanza primaria superior se ha aprendido. Por esto procede, y no hay inconveniente alguno en ello, seguir el acertado método de estudiar la parte astronómica ó cosmográfica antes de la descriptiva y de sus aplicaciones.

La geografía política ha de ampliarse todo lo posible, en cuanto se refiera á la nación en que vivimos, extendiéndose al conocimiento de la disposición de su suelo, del régimen de sus aguas, de su clima, de las grandes regiones naturales y por provincias, y que comprenda la orografía, hidrografía y producción, y las costumbres y tradiciones.

Se estudiará la población, su densidad, sus relaciones con otros países del globo, las principales vías de comunicación, fronteras, régimen político y administrativo, y la comparación de su riqueza y poder con los de los demás países.

En otros cursos ha de comprenderse la geografía general de Europa, respecto á la raza, instituciones, riquezas, producción, comercio, colonias y vías de comunicación marítima y terrestre de los diferentes pueblos; así como cuanto se refiere á América, a su descubrimiento, colonización, emancipación, razas indígenas, población moderna y vida de la latina y de la anglosajona; completando el estudio con la relativa á Asia, á las civilizaciones primitivas, religiones, invasiones, intervención de las naciones europeas, descripción de los grandes Estados, sus riquezas y sus relaciones con el Occidente; en Oceanía, las grandes posesiones coloniales, su producción, los principales puertos del Océano Pacífico; y en África, la civilización antigua, la invasión europea contemporánea, las exploraciones, el comercio y las relaciones que España puede desenvolver en ese continente.

Íntimamente ligado con el estudio de la geografía y para desarrollarlo también en varios años, está el de la historia, en sus dos fases diversas: la del conocimiento metódico de los hechos, y la del de la explicación ó interpretación, más ó menos acertada, de los mismos.

Trazado el bosquejo, en uno ó varios cuadros cronológicos, de la historia de la humanidad, y determinado en ellos el puesto que le corresponde á España, se estudiará también con todo método, y en el doble concepto indicado, el desarrollo de los sucesos más importantes, la formación de la na-

cionalidad, la procedencia é importancia de los elementos que han venido á constituirla, el desarrollo de sus instituciones administrativas y políticas, su influencia en la marcha de las demás naciones y la de éstas en ella, las manifestaciones más culminantes de su valía y progreso en el campo de la inteligencia, y las causas de su prosperidad ó decadencia. Todas las lecciones de la historia deben enseñarse con los mapas históricos á la vista, porque éste es el modo más fácil y lógico de seguir su desarrollo.

Hasta aquí no se ha enseñado, verdaderamente, la Historia de España, sino la de los reyes de España. El estudio resultaba ser un entretenimiento, más que una enseñanza racional y útil. Nada tiene de particular que fueran muy pocos los que llegaban á formarse una idea clara del carácter histórico y desarrollo de nuestra vida nacional; y, en cambio, la mayor parte de las personas de carrera adquirirían un concepto falso de ella. En el aprendizaje de la Historia universal procede aligerar todo lo posible el contenido de la de los pueblos antiguos, para que no absorba su estudio más tiempo y trabajo que el que merecen, y con esos concretos datos ir comprendiendo cómo se relacionaron y prosperaron los pueblos en edades más adelantadas, fijándose principalmente en aquellos que más contacto tuvieron con el nuestro, y dedicando á éstos, en los tiempos modernos, mayor atención y estudio que los que hasta ahora se les ha dedicado, porque la edad moderna es la que nos interesa y viene influyendo sobre el presente, y no la antigüedad, que nada influye, y cuyo conocimiento, sin utilidad positiva ni inmediata, no pasa de ser uno de tantos elementos de amena erudición.

Hay que transformar, pues, casi por completo el método expositivo de la Historia, dando á ésta su verdadero carácter, haciéndola útil como enseñanza y concretando mucho el trabajo, cuya comprometida labor didáctica será muy fácil para el profesorado que, dominando estos conocimientos, quiera emprenderla, prescindiendo de todo lo platónico y superfluo, y fijándose tanto, por lo menos, en las enseñanzas que se deducen de los hechos históricos, como en los hechos mismos. Por el procedimiento progresivo en varios cursos, puede practicarse este positivo adelanto sin dificultad alguna.

Distribución

1.^{er} curso.—Repaso de las nociones de Geografía astronómica, física y política de la instrucción primaria superior.—Nociones ampliadas de la astronómica.—Mapas: Trazado y uso de los meridianos y paralelos.—Geografía física y política de España.—Divisiones antiguas y modernas.—Geografía física y política de Europa.—Naciones antiguas y modernas.

2.º curso.—Geografía física y política de Asia, África, América y Oceanía.—Ampliación de la Geografía de España; Comunicaciones, producciones, comercio.

3.º curso.—Estudio detallado de los Estados de Europa y América.—Pueblos antiguos y modernos de Asia.—Indicación de las exploraciones y distribución del África.

Historia: 1.º curso (1.º año de la enseñanza).—*Estudio preliminar*: Pueblos antiguos de Oriente y del Mediterráneo.—*Historia de España*: División general y caracteres de sus diversas épocas.—Primitivos pobladores: Íberos, celtas, fenicios y cartagineses: Marcha de sus invasiones (en los mapas).—España romana.

2.º curso.—Desde la época visigoda hasta el fin de la Reconquista.—Constitución y desarrollo de los reinos de León, Castilla, Navarra, Aragón, Cataluña y Portugal.—Los pueblos, los concejos, las libertades municipales, las cortes, el feudalismo, los reyes y las leyes.—*Historia universal* (1.º curso): Historia de Grecia.—Historia de Roma.

3.º curso.—*Historia de España*: Desde la conquista de Granada hasta nuestros días.—*Historia universal*: Historia de Europa durante la Edad Media, en las naciones relacionadas con la nuestra.

4.º curso.—*Historia universal*: Desde el siglo XVI hasta nuestros días.

Matemáticas

Los ejercicios prácticos de aritmética y geometría del primer curso, realizados en el tablero, en clase, por los alumnos y en los cuadernos, en su casa, sirven de enlace á la suma de los conocimientos adquiridos en la primera enseñanza superior, con el desarrollo que las matemáticas han de tener en la Segunda. La tarea del profesor ha de ser sencilla, y la del alumno muy continuada.

Después se procederá al estudio de la aritmética, prácticamente también, con toda la extensión posible y acostumbrando á los alumnos al empleo prudente del raciocinio teórico, fundamental de esta clase de conocimientos; no olvidando nunca que en la sencillez, y sobre todo la claridad en el lenguaje y en los conceptos con que se exponga la teoría, está el secreto de la comprensión rápida de cuanto, en general, suele aparecer muy difícil para los alumnos y motiva la aversión que sienten hacia estos trabajos. El principal del profesor ha de ser la exposición clara y correcta de los principios, de los teoremas y de las demostraciones, descendiendo, sin excusa ni pretexto alguno, en su lenguaje al vulgar de los alumnos; y elevándose después, poco á poco, con ellos hasta poder emplear el más es-

cogido tecnicismo y el raciocinio más ampliado que quepa, dada la edad de los discípulos.

Requiere del mismo modo el álgebra que no se olviden, ni en una sola lección siquiera, estas prescripciones, para que se habitúen de tal manera los escolares á discurrir sobre materias que exigen un maduro desarrollo intelectual, que apenas tengan necesidad de obras de texto; y que, en cambio, por el ejercicio repetido del cálculo hallen completa facilidad en el empleo de dicho raciocinio y en la resolución de los problemas.

Con tales trabajos, y dada la mayor amenidad que por su carácter gráfico ofrecen la geometría y sus aplicaciones, podrán seguir sin obstáculos el desarrollo cíclico de esta asignatura, usando, y abusando muy poco, de los libros, pero poniendo toda su atención en los problemas prácticos que ejecuten, ya por encargo de sus profesores, ya por su propia afición e iniciativa. Nada resulta más sencillo y admirable que las matemáticas, si se enseñan con claridad, método y constante ejercicio, desde las primeras lecciones.

Distribución

1.^{er} curso.—Ejercicios prácticos de Aritmética y Geometría.

2.^o curso.—Cuadro general de las matemáticas elementales: Conceptos y exposición de las materias que comprenden.—*Aritmética*: Operaciones.—Cálculo mental.—Divisibilidad.—Fracciones ordinarias.—Números decimales.—Sistema métrico.—Raíz cuadrada.—Razones y proporciones.—Reglas de tres, interés y descuento.—*Álgebra*: Empleo de las letras para representar las cantidades.—Generalidades.—Operaciones con las cantidades enteras, fraccionarias, radicales é imaginarias.—Progresiones.—Ecuaciones de primero y segundo grado.—Explicación de la aritmética teórica.

3.^{er} curso.—Geometría: Plana y del espacio.—Nociones de trigonometría.

4.^o curso.—Resolución de problemas de Aritmética, Álgebra y Geometría.—Nociones de contabilidad.

Ciencias naturales y físico-químicas

El estudio de los conocimientos de las ciencias físico-químicas y naturales, dentro del carácter muy elemental, pero práctico y de aplicación, ha adquirido hoy, en los cuadros de enseñanza de todas las naciones cultas, una importancia extraordinaria. No se puede admitir ya el que conoci-

mientos tan extensos y complejos, siquiera se concreten todo lo necesario, como los de la historia natural y los de la fisiología, se estudien en un solo curso; ni que suceda lo mismo con la física y la química, cada una de cuyas materias exigiría dos ó tres por lo menos. Dentro del sistema progresivo, esta labor se distribuye con todo acierto, y poco á poco se logra adquirir su conocimiento elemental práctico, lo más completo posible.

Es claro que nada ha de hacerse en él, que se encargue exclusivamente á la memoria, sino teniendo á la vista los ejemplares, ya del establecimiento en que se de la enseñanza o ya de los que los mismos alumnos se proporcionan por medio de adquisiciones recíprocas, por compra directa, por regalos ó, lo que es mejor, siempre que sea posible, por su adquisición en la naturaleza, en las excursiones, viajes y visitas á minas, fábricas, bosques y playas, ó en cuanto á las prácticas de física y química se refiere, por la construcción ingeniosa y preparación hábil de algunos aparatos y productos.

La geología y mineralogía ofrecen bajo este punto de vista gran diferencia en la adquisición de material, y por consiguiente, de conocimientos. La geología, de no poderse estudiar en largos viajes, lo cual es difícil, tiene que aprenderse por medio de cuadros y láminas metódicamente preparadas; y tan sólo resulta fácil el formar colecciones de los fósiles más conocidos, que caracterizan á los diversos terrenos. En cambio la mineralogía se presta, una vez conocidos los caracteres generales, á coleccionar numerosos ejemplares, cuyas variedades se pueden aumentar de día en día, y con cuya posesión y manejo el estudio aparece tan fácil y asimilable, como difícil es cuando se realiza de memoria, como se ha venido haciendo generalmente.

La mineralogía, lo mismo que las demás ramas de la historia natural, debe tener en su aplicación un carácter nacional, tanto en el conocimiento de los criaderos, como en el de desarrollo de las industrias derivadas. Estos detalles dan un carácter utilitario, de verdadera importancia y trascendencia, á tales estudios.

Escogido durante el curso el período en que está más lozana y viva la vegetación, se hará prácticamente el estudio de la botánica, así en la organografía y fisiología, como en la parte descriptiva, procurando que los alumnos, con los ejemplares en la mano, estudien todas esas nociones y conocimientos.

En la Botánica descriptiva ha de aprovecharse todo el tiempo posible en hacer, fuera de las cátedras, prácticas en el campo, con objeto de que lo que principalmente conozcan sean los ejemplares que constituyen la flora local; y procurando que adquieran facilidad en su clasificación, determinación, descripción y conocimiento de sus aplicaciones. En cuanto á las plantas ajenas á la localidad, el estudio se practicará en herbarios ó colec-

ciones bien preparadas, que contengan los ejemplares más útiles de la flora española; y, por último, sea por medio de herbarios ó ya por medio de láminas coloreadas, estudiarán las plantas de mayor uso y aplicación del resto del globo, prescindiendo, tanto en la flora local, como en la nacional, como en la extranjera, de todas aquellas cuya aplicación sea de escasa importancia.

En la preparación de la Zoología se hará el estudio, gráfico, y con modelos artificiales de la organografía humana, y con el mismo material como base, se darán las nociones de fisiología. En la clasificación de los animales, la importancia del estudio ha de ser proporcional á la de aquellos que sean útiles al hombre, prescindiendo de cuantos detalles se refieran, á los que, realmente, no pasan de ser una curiosidad científica. También aquí ha de concederse toda la atención posible á los que están comprendidos en la fauna local y nacional, siempre que realmente presenten ese carácter de utilidad.

Como los progresos y aplicaciones de la Física y de la Química son cada día más numerosos, y estas ciencias han adquirido tan extraordinario desarrollo, preciso será concretar su estudio á lo puramente práctico y utilizable, dentro del sistema progresivo.

En la Física preciso es no regatear nada de cuanto se refiera á la adquisición de material, así como el procurar la instalación de talleres didácticos de trabajo manual, en los que los alumnos más dispuestos se ejerciten, bajo la dirección de los profesores, en la construcción de sencillos aparatos, que sirvan para las demostraciones de las leyes y aplicaciones de la Física, sin necesidad de que sean tan complicados y costosos como los de la fabricación especial. Sabido es que, en muchas de las lecciones de la Física, cabe realizar esas demostraciones y aplicaciones por medio de ingeniosos y sencillos aparatos, que son como un intermedio entre el aparato complicado, perfecto y costoso, y el juguete físico; y que tanto el profesor entusiasta como los alumnos, que tengan aptitudes especiales y sus imitadores, pueden construirlos, ejercitándose de este modo en el trabajo manual de diversas clases de materiales, y aprendiendo al mismo tiempo multitud de manipulaciones prácticas, que después son de gran provecho en diversas necesidades de la vida.

Como desde el primero al último año de la Segunda enseñanza los alumnos han de cursar el dibujo, según diremos más adelante, podrán utilizar este conocimiento para trazar con toda sencillez y verdad, tanto en botánica, como en zoología, como en física y química, el bosquejo de aquellos aparatos, órganos, ejemplares y experiencias, cuyo material no tengan á mano ó traten de confeccionar.

El estudio de la física se presta mucho á la observación práctica, y de aquí el que no se deba prescindir, en la enseñanza, de las visitas, hechas por secciones de alumnos bien dirigidos, á los depósitos de máquinas fijas y móviles, á las obras hidráulicas, á las de construcción de edificios, á las fábricas de todas clases, á los centros productores de electricidad, á los gasómetros y, en una palabra, á todos aquellos establecimientos en donde se utilicen las energías de la naturaleza y de la inteligencia humana, aplicada á ellas.

Ha de ser práctico y muy repetido en materia de experimentación el estudio de la química, concretándose, en el elemental, á lo puramente útil, y no ocupándose de cuanto no tenga ese carácter. Constituye hoy la química un conocimiento de primer orden en materia de aplicaciones, tanto en las demás ciencias puras, como en las especiales; y ha llegado á ser cual la clave maravillosa que explica, no sólo, por ejemplo, los fenómenos de la vida orgánica, sino en la que están basados los mayores progresos de la industria y multitud de hechos y usos en la vida doméstica; pero por lo mismo que ha adquirido tan grandes vuelos, no cabe estudiarla sino con entero método y acertada distribución y selección de las materias que comprende, para que la juventud deduzca de ella sólo lo que le interesa en los casos más comunes de la vida, y prescinda del inmenso cúmulo de trabajos y de aplicaciones de otra categoría, que están reservados á los estudios especiales. De aquí la dificultad y el mérito de exponer su enseñanza de tal modo que, haciéndola fácil, práctica é inmediatamente utilizable, no resulte confusa y estéril para los escolares, en gran parte de su contenido.

Distribución

Física: 1.^{er} curso (4.^o año).—Cuadro general: Definición de sus partes: Relación que existe entre ellas.—Constitución y propiedades de los cuerpos.—Mecánica.—Acústica.

2.^o curso.—Óptica.—Calórico.

3.^{er} curso.—Electricidad.—Meteorología.

Química: 1.^{er} curso.—Cuadro general.—Combinación: Teorías y leyes: Nomenclatura.—Material de laboratorio.—Metaloides.—Manipulaciones.—Aplicaciones é industrias.

2.^o curso.—Metales: Aplicaciones.—Química orgánica.

3.^{er} curso.—Química orgánica: Principales aplicaciones.—Nociones de análisis química.

Historia natural: Fisiología y Zoología: 1.^{er} curso (5.^o año).—Anatomía y Fisiología humana.

Zoología: Vertebrados. (Conocidas sus clasificaciones, se estudiarán las especies útiles ó perjudiciales más comunes, prescindiendo de todas las demás.)

2.º curso.—Articulados.—Moluscos.—Radiados.—Protozoos. (Idéntico procedimiento.)

Botánica: 1.º curso (5.º año).—Anatomía y Fisiología vegetal.—Fitografía.—Estudio exclusivo de las especies útiles, más comunes, comprendidas en las subclases y clases.

2.º curso.—En las excursiones y prácticas de clase: Trabajos de herborización, clasificación y catálogo, locales, regionales y exóticos.—Flora de España.

Mineralogía y Geología (6.º año).—División de la Geología: Estudio físico del globo.—Mineralogía.—Caracteres físicos y químicos de los minerales.—Mineralogía descriptiva: Estudio especial de los criaderos minerales de España.—Nociones de Petrografía y Geología.—Clasificación de los terrenos.—Fósiles más característicos.—Geología de la Península Ibérica.

Técnica industrial

Los conocimientos adquiridos en las ciencias matemáticas, fisicoquímicas y naturales tienen su inmediata aplicación y útil complemento en el estudio de la tecnología industrial, que en la Segunda enseñanza no será otra cosa que un resumen expositivo de la obtención, preparación y aplicación, á los usos más comunes, de las primeras materias y sus derivados, á cuyo trabajo teórico acompañará, siempre que sea posible, la observación práctica de las tareas industriales que se ejecutan en las fábricas, talleres, laboratorios, campos y granjas. Esta ampliación del programa educativo es más racional y provechosa que la del estudio exclusivo de la agricultura, cuyo conocimiento elemental formará parte de esta asignatura de tecnología. Nuestra patria, que á pesar de su fama tradicional, ya reducida, de ser eminentemente agrícola, no ha logrado en muchísimos años serlo, ni salir de su rutina, tanto por sus nulas condiciones topográficas y meteorológicas, como por la pobreza de su corta población, está tan llamada, por lo menos, á poder vivir de su industria, como de sus cultivos. Y ya que no pueda llegar en largo tiempo, ó tal vez nunca, á lo que en la agricultura han sabido hacer Francia, Bélgica, Alemania, Inglaterra y Austria-Hungría, que viven á inmensa altura sobre nosotros, procuremos, al ir mejorando poco á poco nuestro actual estado, compensar sus deficiencias con el aprovechamiento industrial de las otras riquezas naturales, como la minería y metalurgia, las

industrias derivadas de la ganadería y pesquería, las artísticas y otras, con las que podremos sostener la competencia. Respecto á la enseñanza agrícola, téngase en cuenta que si ha de realizarse lo que ya hemos apuntado al tratar de la enseñanza de los adultos, esto es, que los que habitan en la parte rural se impongan en la escuela, desde los doce á los veinte años, en el conocimiento de las nociones científicas, teórico-prácticas de los cultivos y de su aprovechamiento, si, por consiguiente, esta enseñanza ha de formar labradores bastante entendidos, y si, por otra parte, las carreras especiales de ingenieros agrónomos, de ingenieros de montes y de peritos agrícolas suministran un personal directivo y concienzudo que encauce y guíe los esfuerzos de dichos labradores, no resultaría absolutamente preciso, ni mucho menos, el que en este grado de la enseñanza cursaran agricultura los alumnos, que en su mayor parte siguen después carreras universitarias, cuyo ejercicio, ó se hace lejos de la zona rural, ó aunque se practique en los pueblos comprendidos en ella, es por su naturaleza completamente ajeno á la explotación de la tierra. Abogados, médicos, farmacéuticos, profesores, notarios, funcionarios públicos y militares de carrera, no necesitan el conocimiento de la agricultura, sino es como complemento de una educación enciclopédica. Es verdad que, bastante número de abogados y no pocos hombres de las demás profesiones citadas, serán modestos ó ricos propietarios rurales, y que les convendrá poseer ese conocimiento, única razón que puede haber para que se obligue a estudiar agricultura á los que si no lo son, no han de acordarse jamás de ella. Por esto, sin duda, esta enseñanza no figura en la mayor parte de los cuadros de los liceos, colegios, gimnasios y centros análogos del extranjero. En cambio, como complemento de la educación de la juventud, resulta muy conveniente el que tengan una noción concreta y clara de las principales industrias nacionales y extranjeras, porque este conocimiento, si no se adquiere después, como suele hacerse por las contadas personas que se dedican á las carreras especiales y determinadas de la industria, no há lugar á adquirirlo en ninguna otra ocasión de la vida. La misión de enseñarlo corresponde perfectamente á los que hoy enseñan la agricultura y han enseñado también algunos rudimentos de dichas industrias, porque las carreras que han cursado los doctores y licenciados en ciencias físico-químicas y los ingenieros agrónomos se prestan muy bien á servir de base á tales enseñanzas.

Distribución

Técnica industrial (6.º año): Lección alterna.—Repaso de los elementos de mecánica y máquinas de vapor.

Industria agrícola: Cereales, fabricación del pan.—La vid: viticultura, fabricación de vinos, aguardientes y alcoholes.—El olivo, fabricación del aceite.—Fibras textiles: el algodón: su cultivo en España, utilización.—El lino, el cáñamo, la pila, las palmas, el abacá.—El azúcar: de caña y de remolacha, fabricación.—El tabaco: cultivo y aprovechamiento en España.—Frutas principales.—Productos de la horticultura.—Productos tintóreos.—Sericultura.

Industria pecuaria: Lanas, carnes, leches, mantecas, cueros.

Industria minera y metalúrgica: Cuadro de los principales criaderos minerales de España.—Nociones del laboreo de las minas.—Hierro y acero.—Carbones naturales y artificiales.—Plomo y plata.—Mercurio.—Cobre.—Manganeso.—Azufre.—Sales de potasa y de sosa.—Fosforita.—Abonos.—Principales criaderos minerales del extranjero.

Industrias especiales: Cerámica, alfarería, fabricación del vidrio.—Esencias, jabones, papel, cerillas.—Abonos.—Fabricación del gas del alumbrado.—Fábricas de electricidad: motores naturales.

Filosofía

Con todo el carácter elemental posible, puesto que son ciencias más propias de los hombres que de la juventud, se hará el estudio de esta importantísima y transcendental serie de conocimientos, que requiere en el profesor de esta asignatura, más que en los de las otras, el especial mérito y difícil trabajo de explicarla en lenguaje sencillo y claro, descendiendo de las alturas de la ciencia, sin rebajarla en lo más mínimo, al terreno de los hechos, única práctica posible para comprenderla y utilizarla. Estudiadas en un curso anterior la organografía y fisiología humanas, poseen ya los alumnos una de las bases necesarias para que el conocimiento de la Psicología tenga el sentido psico-físico que le es propio, pero sin llegar nunca á confundirle con la Antropología, porque, como afirmó acertadamente el profesor doctor Calleja, «los campos están perfectamente deslindados, y á la sociedad importa no llevar al espíritu por corrientes tales que resultará la creencia de que el alma es más bien sierva y producto del cuerpo, que no su señora y guía».

En el desarrollo de la Filosofía científica, la enseñanza ha de ser tanto teórica como histórica. No basta la exposición abstracta de las reglas de la Lógica, sino que conviene demostrar su origen y su aplicación con el mayor número posible de ejemplos, tomados de la historia de los métodos, de las ideas y de los descubrimientos científicos, añadiendo siempre que sea oportuno las reflexiones y comentarios que nos legaron los grandes filósofos.

Distribución

1.º curso.—Filosofía: su división y objeto (5.º año).— *Psicología*: Hechos psicológicos y hechos fisiológicos: caracteres respectivos.—Métodos subjetivo y objetivo.—Hechos psicológicos: sensibilidad, inteligencia, voluntad.

Lógica: Lógica formal: Lógica aplicada.—Las ciencias: clasificación.—Ciencias exactas: método, axiomas, definiciones, demostración.—Ciencias físicas y naturales: división, métodos, observación, experiencias, hipótesis, inducción.

2.º curso.—*Ciencias morales*: método: la inducción y la deducción; papel histórico de las ciencias morales; la crítica histórica.

Filosofía moral: La libertad; la responsabilidad; la personalidad moral.—La conciencia.—La ley moral.—Fines de la vida humana.—Deberes del individuo, de la familia, de la sociedad.—Sanción de la moral.—La religión.

EDUCACIÓN MORAL

Religión

Tan incomprensible y perjudicial es el que, desde que los niños dejan la enseñanza primaria no vuelvan en su mayor parte á recibir instrucción alguna, como el que, desde esa misma época, cese para casi todos ellos la enseñanza religiosa. No existe abandono semejante, según queda atrás demostrado, ni en Alemania, ni en Inglaterra, ni en las prácticas de los colegios norteamericanos, ni en Austria, ni en la mayor parte de los cantones suizos, ni en Suecia y Noruega, ni en Rusia, países todos de superior cultura á la nuestra y en los que abundan pensadores más radicales que los nuestros. La enseñanza severa y pura de la religión, sin virus político alguno, es absolutamente indispensable en España, donde, preciso es decirlo muy claro, reina, en materia de creencias, la indiferencia más absoluta, y en materia de prácticas un puro formulismo. Contadas, muy contadas son las familias en las que la religión del hogar se conserva y se respeta y donde los padres den á sus hijos el ejemplo de su fe y de su temor á Dios. En general, las madres españolas son piadosas y respetables por sus virtudes, cuyas nobles cualidades se reflejan en sus hijas; pero los hijos, que aprendieron de corrido la doctrina cristiana en la escuela, sin haberla vuelto a recordar después, ni en el Instituto (hasta estos últimos años), ni en la Universidad, no prestan atención ni conceden importancia alguna á las prácticas de sus madres y

hermanas, imitan á sus padres en la indiferencia, y resumen toda su religión en ir á misa los días festivos (si es que van), entrando y permaneciendo en el templo y saliendo de él con la cabeza y el corazón vacíos, sin saber dirigir á Dios una súplica.

Y es indudable; el que no tiene fe ó ideal religioso en su espíritu es poco menos que indiferente, en lo que á la familia se refiere; y es en absoluto indiferente en cuanto atañe á la patria, porque, no importándole nada estos afectos, aunque en su palabrería los exagere y sublime, sólo le interesa aquello que toca á su propia conveniencia ó perjuicio, y resulta, lo único que de la indiferencia puede resultar: el egoísmo, la ruin egolatría.

Á esa indiferencia, producida por la falta de fe y de ideal, se debe la plaga de la indiferencia general que nos abrumba á los españoles en todos los terrenos y en las más sencillas aspiraciones, y el bajo nivel en que, en la moralidad, en el aprecio de los demás y en el respeto y estimación internacional, nos encontramos.

El resumen del humano saber, de la educación íntegra y perfecta, se escribió hace muchos siglos en estas sencillas frases: «El principio de la sabiduría es el temor de Dios». Quédese para los colosales sabios, que detrás de cualquiera esquina asoman, lo mismo en España que fuera de ella, el saber que no hay Dios; pero dejen á la inmensa familia de los que no han llegado á saber tanto como ellos, el incomparable consuelo espiritual de creer en Él, y de temerle y llamarle Señor, y consuelo y esperanza de la pequeñez humana.

No se dé el caso que tan frecuentemente se da, entre los creyentes abandonados á sí mismos, y faltos de enseñanza religiosa, de no saber dirigirse á su poder infinito, con frases y sentimientos nacidos de la propia inteligencia y del propio afecto, incapaces de «levantar el corazón á Dios y pedirle mercedes», como admirablemente lo dejó dicho el sabio salmantino P. Astete, cuyo Doctrinario es una obra de texto, modelo, en la que está resumido y condensado cuanto el *fiel* cristiano debe saber.

Enseñemos á nuestra juventud a creer y á orar y a cumplir con los deberes del Decálogo.

Enseñémosles á ser hombres de bien. No hay cosa más fácil que el serlo, teniendo firme voluntad; ni tampoco cosa más difícil, para el que es ignorante ó indiferente. La recompensa del hombre de bien, aun mirando esta grave cuestión bajo el punto de vista utilitario y terrenal, es inmediata. El que lo sea disfrutará de salud, de paz y de gran economía en sus intereses.

Empresa arriesgada ha sido y será la de enseñar bien la religión á la juventud, por lo necesario que es no separarse de la justicia, de la verdad y de la fortaleza, para resistir el influjo de las pasiones mundanas. No sirven tanto

para ello los sabios y los retóricos, ni los habladores que mezclan lo respetable con lo vulgar, como los profesores de irreprochable moralidad, conocedores del corazón humano, de sobria y clara palabra y de bondadoso trato. Esta enseñanza ha de infiltrarse por el afecto y por la convicción, y ha de darse durante cuatro cursos en los institutos y en las escuelas de adultos¹, respetando siempre la voluntad de aquellas familias que no deseen que sus hijos cursen esta enseñanza.

Distribución

1.º curso.—Repaso y explicación del catecismo.—Nociones de historia sagrada: Antiguo Testamento.—Dios y el hombre.—La religión.

2.º curso.—Historia de Jesucristo.—Credo ó símbolo de la fe: Explicación de cada una de sus partes.—La Oración: El Padre Nuestro: Explicación.—El Ave María; la Salve: Explicación.—Nuevo Testamento; los Evangelios.

¹ En los Estados Unidos, no solamente se realizan diariamente las prácticas religiosas en la mayor parte de las escuelas y colegios, no sólo figuran en los horarios la asistencia á la capilla antes de las primeras tareas de la enseñanza y después de las de la tarde, sino que en las Universidades mismas se dan numerosas conferencias de carácter religioso. Hé aquí los temas de las pronunciadas en la célebre de Harvard, por los profesores pertenecientes á diversas religiones, durante el curso de 1897-98:

Las aspiraciones religiosas.—*Campo de acción del espíritu religioso.*—*La salud eterna.*—*La visión divina.*—*La vida interior, preparada contra la duda.*—*Influencia del ritual en la educación del alma.*—*El Altísimo.*—*Erudición y cristianismo.*—*El peligro de la exageración del amor propio.*—*Ética de la usura.*—*El placer.*—*La ética en la vida política.*—*Iniciativa personal y disidencias religiosas.*—Aquellos profesores y doctores, aquellos *seniors* alumnos, que creen cumplir un gran deber con estas prácticas, son republicanos federales, demócratas acérrimos, y nunca han sospechado que, por enseñar la religión, sean reaccionarios. Esto se queda para la menguada educación de nuestro pueblo, que sostiene, en su mayoría, que el liberal no puede ni debe ser creyente ni religioso; y que el no liberal lo es, forzado por la lógica de su fe política. Semejante monstruosa aberración tiene trastornado el sentido de nuestro pueblo, y perpetúa los odios sociales y los peligros de la paz doméstica y pública. Tan burda es la una exageración como la otra. La política no tiene nada que ver con la religión, en tanto que los explotadores de ésta no combatan y anatematizan á aquélla, ó en tanto que aquélla no persiga sistemáticamente á ésta. Los filósofos sectarios, enemigos egoístas de la fe, y sus imitadores callejeros son tan repugnantes como los sectarios hipócritas que las acaparan, cual mercaderes del Templo, para provecho suyo. Unos negando á Dios, y otros haciéndole instrumento de sus pasiones, desprecian y desnaturalizan los tres primeros preceptos del Decálogo. Sólo en los pueblos atrasados é impotentes tienen importancia unos y otros. En las naciones cultas y poderosas nadie les hace caso, porque la mayoría de sus habitantes ostentan como título de dignidad el ser creyentes.

Dentro de estas ideas, el autor de este libro, enemigo de toda hipocresía y de todo espíritu reaccionario, sostiene la necesidad de la enseñanza de la religión, en los diversos grados de la educación de la juventud.

3.^{er} curso.—El Decálogo; Explicación de los mandamientos.—Los Sacramentos.—Las virtudes.—Los pecados capitales.—Las obras de misericordia.—Mandamientos de la Iglesia.

4.^o curso.—Historia del desarrollo de la religión cristiana.—La Iglesia.—El Pontificado.—Historia de la Iglesia en España.

Moral

Todas las aspiraciones de la educación tienden á formar el hombre de bien. Gran empresa es la de conseguir que sea robusto y sano, así como que adquiera la mejor educación intelectual posible; pero, aun poseyendo los tesoros de la salud y de la cultura, nada valdrían éstos si el hombre no fuera bueno, en el cumplimiento de sus deberes y en la práctica de las virtudes.

Por esto los pedagogos más eminentes afirman, que la suma total de la educación debe confluír y resumirse en la educación moral. Desgraciado el hombre que, sintiéndose fuerte en su organismo y en su inteligencia, carezca de sentido moral

La moralidad de los individuos será la primera base para constituir una sociedad que se aproxime á la perfección; y á su vez la sociedad así formada influirá decisivamente en hacer a los hombres lo más perfectos posible y contribuirá á su bienestar

La educación moral se recibe durante toda la vida, con el ejemplo de los que saben cumplir con sus deberes y nos enseñan á cumplirlos. Empieza en el hogar doméstico, donde adquiere su más profundo arraigo, porque las impresiones que actúan sobre el espíritu del niño, en la época en que poco á poco comienza a pensar y discurrir, parece que se identifican con el desarrollo de la vida orgánica y que quedan indelebles, sobreponiéndose á cuantas se suceden después en el curso de nuestra existencia.

Esta primera fase de la educación moral, en la que toman principalísima parte los padres de familia, les impone una gran responsabilidad. Y como generalmente suele ser bastante abandonada, resulta deficiente en su origen, poco sólida en sus fundamentos y poco á propósito, por lo mismo, para afirmar sobre ella nada estable en el curso de la vida. Gran suerte será, pues, para los jóvenes el encontrar en su propia casa dignos ejemplos que imitar; y triste desgracia, en cambio, el hallarse desprovistos de todo ejemplo sano y edificante.

La escuela, en sus diversos grados de desarrollo, ejerce una influencia decisiva también con la dirección moral del espíritu, no sólo por medio de

los consejos, conducta y ejemplo de los maestros, sino por la acción recíproca que en la educación de los mismos niños ejerce entre unos y otros. De aquí la necesidad de que el maestro se preocupe mucho por ser un perfecto educador moral; y de aquí el especial cuidado que maestros y padres de familia han de tener, de que el mal ejemplo de los niños, de educación viciosa ó nula, no influya sobre los que la han recibido más acertada.

No ve el niño en torno suyo otra cosa que á sus padres, á sus maestros y á sus compañeros, y dentro de este pequeño mundo extiende sus facultades, para asimilarse insensiblemente lo bueno y lo malo. Ni aun siquiera su razón está suficientemente desarrollada para comprender otras bondades de los preceptos de la religión, que los que se refieren al amor que debemos á Dios; porque en la edad feliz de la niñez y principios de la juventud, la pureza del espíritu dista mucho de la delincuencia, y no puede hacerse cargo de la necesidad de corregirse, en aquello en que no delinque. Cuanto más tiempo persevera el joven en este equilibrio de la tranquilidad del espíritu, porque la educación moral continúa imponiéndose en él con los buenos ejemplos, tanto más feliz y garantizada para el porvenir resultará la vida del hombre. Pero los efectos de la educación moral deben tomar gran vuelo cuando la juventud, al empezar á ponerse en contacto activo con la sociedad, se ve por todas partes rodeado de peligros.

Esto exige que durante la edad en que se verifica la lenta transformación del joven en adulto y en hombre, sea cuando con mayor intensidad actúe, con su benéfico influjo, la educación moral, para evitar la inclinación hacia el mal y la pérdida de todas las energías morales.

Llevamos en el fondo del alma el sentimiento innato e indestructible del amor á Dios; y Dios, a través de las edades, ha difundido por la conciencia de todos los hombres pensadores las reglas sencillas de cómo se le debe amar. Estas reglas están contenidas en el Decálogo, que contiene, en suma, la ordenación de los deberes para con Dios, para el individuo consigo mismo, para con la familia y para con la sociedad.

Ningún hombre, de cualquiera religión que sea, dejará de admitir como bueno, provechoso y moral lo que en el Decálogo se prescribe; de manera que si el objeto de la moral es formar el hombre de bien, en breves frases está resumido el modo de conseguirlo. Ó la moral se ajusta al Decálogo y está conforme con las aspiraciones más elevadas de los hombres y naciones de tantos siglos, ó se ajusta al libre albedrío, en cuyo caso, por más respetable que parezca, resulta ser una moral acomodaticia. Dentro del primer caso no hay más dilema que cumplir ó no cumplir; ser ó no ser hombre de bien: en el segundo siempre ha lugar á admitir alguna razón para ajustar la moral á la medida de la propia conveniencia.

«No se trata de dar á los alumnos una pretendida moralidad —decía el ministro prusiano von Altenstein, en su circular preámbulo de la ley de enseñanza secundaria—, una moralidad sin profunda base, especie de abstracción en el aire, sino arraigada en las costumbres, fundada en el temor de Dios y en la fe en Jesucristo.»

En la moral basada en el Decálogo, el hombre mantiene el equilibrio de su espíritu y de sus acciones con relación á Dios y al prójimo; en la moral independiente, hija de la presunción personal, que suele disfrazarse con el nombre de convicción, el hombre, aunque sostenía lo contrario, prescindía de hecho de Dios y del prójimo; no hay para él otro ideal que él mismo y los suyos; y en suma es, no la moral la que ajusta sus pensamientos y sus acciones, sino el egoísmo.

Á los que rechazan toda idea de la armonía que debe reinar entre la fe y la educación, bueno será recomendarles que se enteren de cómo se piensa en esta materia en países tan adelantados, tan libres y de opiniones tan radicales é independientes como los Estados Unidos, Alemania é Inglaterra.

Afirman los más eminentes que «la educación ha de acostumbrar al niño á la idea de que al realizar el bien se une con Dios, y la de que es necesario despertar desde un principio en la juventud el conocimiento de Dios, y de sus deberes para con Él y para con sus semejantes» (E. Seeley). «Dios y el niño constituyen el fundamento de la educación, que tiene por objeto dirigir á éste hacia su fin supremo, que consiste en su comunicación con Aquél» (Wghes). «No hay, á la verdad, dice Patterson Du Bois, diferencia real entre la educación social y la religiosa, porque ambas nos enseñan a perseguir un ideal y á cumplirlo con nuestro personal esfuerzo, cuyo ideal es el amor á Dios y la imitación de Jesucristo. La educación logrará sus resultados cuando llegue á satisfacer la idea divina de los niños, lo que Dios quiere de ellos y para ellos.» «La educación producirá la salvación universal. Dios nos ofrece el bien; nosotros lo pedimos; el maestro enseña á pedirlo, y cuanto más perfecta sea esta enseñanza, se podrá decir que el género humano ha entrado en la plenitud de su vida. No debe llamarse maestro quien no sepa cumplir este fin moral. La esencia de la enseñanza y de la educación está en el conocimiento posible del hombre, del mundo y de su Creador», (W. Parket). «El objetivo de los conocimientos de la enseñanza de toda nuestra existencia es la marcha del alma hacia el ideal divino; único fin que ésta debe perseguir.» «La conciencia que de ello tenemos constituye el sentimiento del deber, por medio del cual nos sentimos potentes para elegir el camino derecho que conduzca á ese ideal, hacia el cual tiende el hombre pensando acercarse á Dios, ya que nuestra alma es imagen, aspiración y hechura de Él, adquiriendo para ello la posesión de las leyes del desarrollo del

alma y la conciencia del bien y del mal; favoreciendo su desarrollo y contribuyendo á perpetuar esa creación con su desenvolvimiento» (Hebert Holbrook).

Con estas expresivas manifestaciones de pedagogos y hombres de ciencia tan ilustres, importa poco lo que puedan opinar, por aquí, los que conciertan á su modo las relaciones que puedan existir entre la educación moral y la religión. La moral, no sólo debe atender al cumplimiento de los deberes que tiene por base la creencia, sino también al de los deberes cívicos, que nos obligan, como ciudadanos individuos de una nación. Estudiados los deberes para con nosotros mismos y los que tenemos para con la familia (la educación), y para con nuestros semejantes (el derecho, la justicia y la caridad), procede saber los que nos ligan á la patria: la obediencia á las leyes, la educación de la juventud, el pago de los tributos de dinero y de sangre y el de ejercitar nuestro derecho del sufragio, así como también el conocer las relaciones de la moral con la economía política, en cuanto se refiere al trabajo, á la propiedad y al capital.

Los ejercicios prácticos en la enseñanza de Ética, que tienen por objeto amaestrar y fortificar el sentido moral del sujeto, consisten en el análisis de casos morales, apreciados en todas sus circunstancias, con arreglo á la ley moral, fin de evitar, tanto la aplicación del criterio rigorista, como la del casuista, para ir educando progresivamente la conciencia. La doctrina, teórica, aislada, sin estos ejercicios, resulta ineficaz. Debe conocerse la ley de la voluntad para encaminar á ésta al bien. En la Psicología se estudia la doctrina de la voluntad. La ley determina lo que es constante en ella, en la sucesión de los estados voluntarios, lo que debe ser siempre apetecido y realizado, no como imposición ajena, sino como origen y razón de ella, y que en el querer y en el ejecutar, resulta un mandato imperativo moral. El bien surge de la realización de esa ley, manifestación de la naturaleza moral, y ejemplo para todos.

El estudio de la Ética, al enseñar las leyes de la voluntad, es de gran transcendencia para la vida, tanto individual como colectiva, porque nos sirve de gula en todos los actos humanos, en la conducta y en la consecución de los fines, y da fortaleza al ánimo, paz á la conciencia, calma y consuelo en las adversidades y templanza en la fortuna, acostumbrándonos á gustar de la virtud y á aborrecer el vicio. Las leyes de la voluntad contienen los principios morales verdaderos, y la razón aspira á conocerlas para dirigir las demás facultades y aplicarlas á los hechos, por lo que, siendo acertada y recta, se denomina práctica, y también juicio moral. Los hechos ó acciones moralmente buenos son justos, elocuentes, conformes con la religión, verdaderos y satisfactorios, y en ellos se funda la felicidad, por lo que la Ética,

que enseña á realizarlos como norma de la vida, es propia é interesa lo mismo al individuo que á la sociedad. No debe enseñarse la moral como elemento de saber, sino como regla de vivir. Nadie ha conseguido conocer el fondo común y la esencia íntima y última de todos los sistemas ó dogmas, y ni siquiera las leyes del espíritu humano, por lo que no se puede fundar una moral asentada en tales conocimientos; pero gran parte de la humanidad, lo más culto y potente de ella, viene identificada desde hace muchos siglos con la creencia de que, el cumplimiento de los preceptos del Decálogo es la manera más perfecta de someter la voluntad á la ley moral, para practicar el arte de la virtud y conseguir el fin de formar hombres de bien.

Distribución

(Véase la de la enseñanza de la filosofía.) La explicación de la clase de Ética se hará, ó por el catedrático de Filosofía, ó por el profesor de Religión, según convengan entre ambos.

Derecho y economía

La norma y regla para vivir en la sociedad, la ciencia de las costumbres, la Ética, no sólo comprende la moral, sino el derecho. El ciudadano culto, literato ó científico, obrero ó rentista, y además hombre de bien, camina á ciegas en muchos actos de la vida si desconoce las prescripciones usuales de las leyes, que se refieren á sus derechos y deberes públicos y privados y al modo de ejercitarlos. Preciso es acostumbrarse desde la juventud á conocer las obligaciones que la ley concede y exige al individuo dentro de la familia; al que posee, en las de la propiedad y en los contratos; al que trabaja y comercia, en la naturaleza y formas de la labor y del tráfico; y á todos, en las cuestiones relativas al capital y al trabajo; en el carácter del delito y en el objeto y condiciones de la pena; en el fundamento de la justicia y de la ley; en la organización del Estado; en el contenido esencial de la Constitución, y en la importancia, transcendencia y necesidad del cumplimiento de las funciones de elector y de jurado, y de autoridad ó de representante del pueblo.

La ignorancia de estos conocimientos, abandonados de parte de todos los que no pertenecen a la carrera del Derecho, convierte a la mayoría de los hombres en personas de menor edad, cuyos tutores y explotadores son los abogados. Por eso tantas y tantas gentes obran como súbditos y máquinas. De los males del cuerpo y de sus remedios vulgares, todo el mundo entiende algo; de los que se refieren al ejercicio de nuestros deberes y derechos

jurídicos, nadie sabe nada, excepto los letrados. Preciso es redimirse de ese atraso, completando nuestra educación, con el estudio compendiado del Derecho común ó usual.

Distribución

1.^{er} curso (6.^o año).—Derecho: introducción.—Derecho público; Derecho civil.—Instituciones.—Nociones de Derecho penal, mercantil é internacional.—Economía política: *Producción y distribución de la riqueza*.—Circulación y consumo.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Dibujo y teoría é historia del arte

Decíase antes, para indicar que una persona había recibido la totalidad de la educación elemental: «Sabe leer, escribir y contar»; y hoy, realmente, aun dentro de ese mismo grado de instrucción, el resumen total, para que fuera propio de las exigencias de la actual cultura, debiera resumirse así: «Sabe leer, escribir, contar y dibujar».

No hay, en efecto, complemento más necesario de la instrucción de todo el mundo, que el de saber representar, por medio de los sencillos rasgos del dibujo, la idea que tratamos de exponer, siempre que le sea apropiada la representación gráfica.

Todos los alumnos, desde la niñez, tienen decidida afición á dibujar, tendencia que poco á poco se olvida, dominada por otros estudios. Esa predisposición, más señalada aún en los niños que la afición á escribir y á contar, debe utilizarse desde que ya dominan la escritura, siguiendo el procedimiento más rudimentario y sencillo, de enseñarles á representar con breves rasgos los objetos que más les llamen la atención, y puede servir de base para ampliar el poder de la inteligencia, dándole mayores facilidades de comprensión y representación. Es indudable que el que logra dibujar, con más ó menos regularidad, aquello en que se ha fijado ó en que ha pensado, adquiere insensiblemente la costumbre de tener ideas claras acerca de los objetos y de sus usos.

No se trata en manera alguna de que el dibujo escolar, consecuencia inmediata de la afición personal, se aprenda sólo para que sirva de base á una carrera artística. Nada de eso. Trátase de poner á disposición de nuestra inteligencia un nuevo medio de expresión, tan eficaz por lo menos

como la palabra y la escritura. Por estas consideraciones hemos profesado siempre el principio, y lo hemos sostenido en constante propaganda, en conferencias, discursos y artículos, que el dibujo debe ser parte interesante, necesaria é imprescindible para la educación, y que, cursado desde la niñez, puede constituir una gran base de perfeccionamiento de dicha educación, no sólo durante la juventud, sino en muchos de los casos ordinarios del resto de la vida.

Por lo mismo creemos, que utilizando cuantos elementos se tengan á mano para el trabajo gráfico, se debe enseñar el dibujo á todos los escolares. Habrá casos, tal vez muy numerosos, en que no se pueda vencer buenamente la falta de aptitud de un niño ó de un estudiante para el dibujo, y cuando esto ocurra, desgraciadamente para el interesado, procede, en justicia y lógicamente, no obligarle á continuar en tal enseñanza. Quiere decir, que por más que figure el dibujo en el programa de la enseñanza primaria, elemental y superior, en la de adultos y en la Segunda, no ha de hacerse forzosamente obligatorio su aprendizaje, á los que resulten incapacitados para ello.

Muchas son las maneras de realizar la enseñanza del dibujo; pero como base del procedimiento más acertado, entendemos que después que el alumno haya adquirido facilidad en el manejo del lápiz, del yeso, del papel y del trazado geométrico más elemental, puede, si se quiere, dedicársele durante poco tiempo á la copia de estampas ó modelos dibujados, pero teniendo siempre á no sujetarle á esta clase de copia, que inutiliza las mejores aptitudes; y que debe pasarse, cuanto antes, á la copia del natural.

No ha de entenderse por copia del natural el trabajo de academia con modelos en yeso ni en vivo, sino la de objetos lo más sencillos posible, que se colocan sobre una mesa, á la que rodean unos cuantos alumnos; todos los cuales copian dicho objeto, ó acumulación de objetos después, desde su punto de vista. Una pluma sostenida en el interior de un vaso; un libro colocado horizontalmente que sostiene á otro vertical sobre él; una hoja de un árbol o de otra planta cualquiera, fija en un soporte; dos ó tres piedras de diferentes formas dispuestas en posición adecuada; un objeto doméstico de uso manual; una campanilla, un tintero, unas frutas, algún juguete... etc., procediendo siempre de lo más elemental á lo más complicado, pueden servir de modelos á cada sección de una mesa de dibujo, sin exigirse otra cosa, dentro del tamaño y dimensiones que el alumno quiera, que el trazado lineal, la regularidad en la forma y la proporcionalidad en las dimensiones, de lo que se represente.

El gran problema consiste en aprender á ver, el cual exige al principio mucho trabajo y no poca paciencia, por lo que debe empezarse por la copia de

objetos sencillos de forma regular, con mucha corrección y atención de parte del profesor, que ha de explicar, del modo más correcto y eficaz, cómo se llega á saber ver.

En cuanto los alumnos aprenden á vencer esta dificultad, los progresos que realizan son sorprendentes. Acostumbrados á esta práctica, renuncian á dibujar de memoria, y en todos los objetos, sencillos ó complicados, que se presentan á su vista, encuentran abundantes motivos de composición.

Generalmente el trazado, copia de objetos naturales ó artificiales, sin llegar al ejercicio de las sombras, puede ocupar las horas que se dediquen al dibujo en los cursos de la instrucción primaria, para aprender después por el mismo procedimiento de la copia del natural la determinación y distribución de las sombras en las clases de adultos y en la Segunda enseñanza, sin dejar de proseguir el dibujo en que se vengán ejercitando, y que indistintamente tomado de la naturaleza puede ser de adorno, de figura ó de paisaje.

Aquellos que por la especialidad á que se dediquen necesiten conocer el dibujo lineal y topográfico pueden cursarlos, sin dejar de conocer el anterior en los cursos que siguen á los estudios de Aritmética, Geometría y resolución de problemas gráficos.

Nadie se atreverá á negar hoy cuán necesario es para todas las personas cultas el conocimiento y ejercicio del dibujo, ó sea la facilidad de representar gráficamente mucho de lo que no se puede describir con propiedad y rapidez verbalmente ó por escrito, sin necesidad de ser ni correctos dibujantes, ni artistas, ni cosa parecida, como no es necesaria para redactar una descripción perfecta ser calígrafo, ni para exponer la descripción apropiada de un hecho ó de un objeto ser orador. Los médicos, los abogados en sus investigaciones y trabajos del foro, los profesores en su labor expositiva, los agricultores, los industriales, los mismos literatos, que necesitan tanto el saber ver para hacer sus descripciones con verdad y con arte, todos deben poseer como complemento de su educación general el dibujo.

No hay, pues, que admitir discusión alguna acerca del carácter voluntario ú obligatorio de esta enseñanza; el dibujo es necesario, y la necesidad se impone para todos aquellos que no sean manifiestamente incapaces para practicarle, muchos de los cuales tendrían la misma habilidad que los capacitados si desde la escuela hubieran querido someterse á la práctica de tan amena y apacible enseñanza.

Complemento indispensable de la enseñanza del dibujo es el conocimiento de la Teoría é Historia del Arte gráfico y pictórico que ha de exponerse en un brevísimo programa por el profesor encargado en la Segunda enseñanza de las clases de dibujo, ya que el catedrático de Preceptiva da en

la suya la relativa á la Teoría é Historia del Arte literario. Este conocimiento o asignatura ha de tener el carácter concreto, elemental y útil que los demás comprendidos en este grado, y constará de dos partes: una de la Teoría general del Arte y de sus manifestaciones en los pueblos antiguos, y otra de aplicación y resumen de las obras más notables que ha producido el genio nacional. Como ilustración de este conocimiento, el profesor visitará con los alumnos de cada curso ó sección separadamente aquellos edificios ó centros donde haya alguna obra artística que admirar y en la cual aprender algo; y en caso de que no hubiera en la localidad objetos bastante dignos de llamar la atención por su valor artístico, en el material de las clases de dibujo figurarán los álbums de fotografías y litografías coloreadas, que reproduzcan las obras artísticas de mayor crédito, á fin de que el profesor pueda con ellas completar esta clase de conocimientos. Los profesores de dibujo, si realmente son artistas, ya discípulos de nuestra Escuela nacional de Pintura, ó ya de las Academias provinciales y locales, saben de sobra estos elementos de la Teoría y la Historia del Arte, y están en condiciones de poderlas enseñar con la sencillez y claridad que se pide. Si no lo saben, deben ser separados inmediatamente de la enseñanza. Como las clases de dibujo han de darse en lección alterna por las tardes, durante los seis años hay tiempo de sobra para explicar estos conocimientos en los cursos cuarto, quinto y sexto, intercalándolos en la práctica del dibujo.

Distribución

La enseñanza del dibujo será obligatoria: en días alternos; por las tardes, ya en las clases, divididas en secciones, ó ya en el campo para la copia del natural, durante los paseos.

1.^{er} curso.—En clase: Dibujo geométrico: aplicaciones.—Aprendizaje del manejo de los útiles de dibujar.—Copia de estampa, de modelos sencillos de adorno y figura, como práctica de ese aprendizaje. (Terminado este curso, todos los modelos serán del natural.)

2.^o curso.—Aprendizaje de las sombras.—Copia del natural, en clase, de objetos sencillos y aislados; de objetos combinados y de objetos más difíciles.—Copia de adornos en relieve.—Copia de piedras y plantas en el campo.

3.^{er} curso.—Copia de cabezas y de sus detalles; del torso y de sus extremidades, en modelos de yeso.—Copia de bustos y manos (en clase y en el campo), sirviendo de modelos los alumnos mismos ú otras personas.—Teoría elemental del arte gráfico (en la clase y en las conferencias, al aire libre, con ejemplos acerca de los objetos que la naturaleza presenta).

4.º curso.—Copia de figuras ó estatuas desnudas.—Copia de figuras vestidas.—Modelos en yeso ó vivos (en la clase ó en el campo).—Continuación de la Teoría.—Resumen histórico de los principales dibujantes y pintores.

5.º curso.—Copia de figuras combinadas y de los objetos inmediatos (soportes, muebles, armas, adornos, árboles, trozos de paisaje).—Continuación de la Teoría.—Continuación de la Historia.—Aplicaciones del dibujo.

6.º curso.—Paisaje.—Composición: (figuras y paisaje).—Nociones de los estilos de Arquitectura ó Arqueología.—Resumen y revisión en grabados y fotografías de los principales monumentos de España y de los más afamados del extranjero.

Habrá además en la clase una sección de dibujo topográfico y otra de lineal para los alumnos que necesiten estos conocimientos.

EDUCACIÓN FÍSICA

Caracteriza á la educación moderna la tendencia á practicar aquellos ejercicios físicos que mantengan la energía, la salud y la actividad del organismo humano y le den especiales aptitudes para el desempeño del trabajo.

Ya está dicho y repetido en todas partes que el cuidar sólo de la inteligencia, el atender tan sólo á la cabeza y abandonar el resto del cuerpo es un absurdo, y que jamás el espíritu funcionará bien mientras no le acompañe un cuerpo sano y vigoroso. Por instinto natural, los niños y los jóvenes no descansan un momento, se agitan inconscientemente, buscando el honesto placer del recreo; «no pueden estar quietos»; y esta actividad, esta exigencia que surge de dentro, responde á la necesidad del desarrollo, y es en vano quererla sujetar ó no satisfacer. Sin embargo, en la Pedagogía vieja, de la cual quedan aún tantos rastros, se obligaba á la niñez y á la juventud á refrenar violentamente esas exigencias de la naturaleza, imponiéndoles de parte de los profesores y de los padres, con excusa de una tiránica disciplina, la obligación de no moverse, de permanecer en una postura fija durante las largas horas de clase, y en la del estudio, y aun en el hogar doméstico, y aun en la monotonía del paseo, y casi en todos los actos de la vida. Se aplicaba á la edad de los niños la forzada quietud y formalidad de los hombres, como si aquéllos fueran iguales á éstos, cometiendo el mismo deplorable error que cometen los profesores cuando en la enseñanza hablan a sus alumnos en el lenguaje altisonante de la madurez y tratan de obligarles a razonar como los hombres razonan.

Felizmente vemos que va llegando la época de la emancipación de la vida activa, de la vida física, de la juventud, ya que parece que los hombres

se han hecho cargo al fin de que deben respetar ese derecho al desarrollo de la vida, que niños y jóvenes tienen, porque la naturaleza se lo impone.

Pero preciso es no caer en la exageración. Ni el desarrollo intelectual, en su lento avance, debe impedir todos los cuidados que el desarrollo físico requiere, ni éste ha de amenguar en lo más mínimo la prudente marcha de las facultades intelectuales.

En los países latinos, la exagerada disciplina escolar ha tenido á los jóvenes seis ú ocho horas del día, encerrados en una clase, con gran detrimento del desarrollo de las energías de la vida orgánica; y en los países anglo-sajones, la tendencia opuesta, al querer convertir los hombres en atletas, reduce sobremanera el tiempo dedicado á la cultura del espíritu. Hoy mismo, en muchos de los más afamados colegios ingleses, es la instrucción muy deficiente; continúan, en el escaso tiempo que dedican á ella, estudiando latín, griego y matemáticas, sin adquirir más que muy ligeras nociones de los demás conocimientos, y en cambio se dedican, cada día con más ardor, á los denominados ejercicios físicos, al juego del *football*, al *cricket*, á la natación, á las excursiones, al aprendizaje de la vida del campo, á los trabajos sencillos de los oficios mecánicos, á patinar y á las luchas corporales.

Estos ejercicios suponen la existencia de los centros de instrucción y educación en el campo ó en las poblaciones de no mucho vecindario, en las que los colegios ó liceos tengan anejos amplios terrenos, donde la gente joven pueda moverse al aire libre. Doquiera que esto ocurre no se practica para nada la gimnasia que se denomina «de salón», que se ejecuta en compartimentos cerrados con aparatos especiales, que tienden por lo común a desarrollar los músculos de las extremidades y del pecho, pero que no favorecen las funciones de la respiración y de la circulación como la del campo; por cuyo motivo esta clase de ejercicios va desterrándose del programa de la educación física. Sin embargo, en la mayor parte de las poblaciones, los centros instructivos están dentro de ellas, en locales donde no sobra, sino que falta espacio aún para las clases, gabinetes y dependencias; y allí, por responder á las exigencias de la educación moderna, instálense esos gimnasios cerrados, único recurso de expansión del ánimo y de las fuerzas de que disponen los alumnos internos.

En las capitales de provincia, que no sean de gran vecindario, la juventud escolar tiene grandes facilidades para salir diariamente al campo y utilizar las ventajas del ambiente dilatado y de los accidentes del terreno, para practicar la gimnasia natural, el paseo extenso, la carrera, los saltos y la ascensión á las alturas; y si los establecimientos instructivos disponen de medios para ello, ejercitarse en el campo también en multitud de los diversos juegos de agilidad y destreza más usados en las respectivas localidades.

Quiere decir, pues, que los ejercicios físicos, tan naturales, tan propios de la juventud y tan indispensables, se realizan con arreglo á las condiciones en que se encuentran los centros instructivos o educativos. Como *desiderátum*, recomiéndanse, pues, el campo, el aire libre, el trabajo muscular en él, con el aprendizaje infantil de los diversos oficios ó entretenimientos rurales; y donde esto no sea posible, la gimnasia en grandes patios anejos a dichos centros, sin que deba faltar en ninguno de ellos *el ejercicio físico por excelencia en España, el juego de pelota*, que á un tiempo desarrolla la actividad muscular de todo el cuerpo, la pulmonar y la digestiva, y perfecciona la atención certera en la vista y en el oído.

Recomendamos la lectura de las excelencias de este ejercicio, publicadas bajo el punto de vista de la educación física, por el sabio catedrático de Medicina D. Alejandro San Martín; y los numerosos trabajos que, acerca de la educación física de la juventud en general, viene dando á conocer el popular escritor médico doctor D. Manuel Tolosa Latour.

El desarrollo y ejercicio de juegos ha de estar en relación con la edad de los alumnos, de modo que no sean muy violentos, ni exijan grandes esfuerzos, por ejemplo hasta los doce años, y á ellos corresponden los habituales, á que por tradición y costumbre se dedican espontáneamente todos los niños. Más adelante habitúanse á los de las carreras, luchas, paseos extensos, ascensiones y natación. En plena juventud deben practicarse los que requieren mayor intensidad de fuerzas y destreza; en fin, los propios de los adultos, en los que se comprenden todos los que son indispensables para que el hombre, bien desarrollado y sano, realice cuantos esfuerzos de habilidad, energía, resistencia y de fuerza sean necesarios.

La enseñanza práctica de la gimnasia debe practicarse bajo la dirección de profesores entendidos, que sepan, no sólo encauzar debidamente su desarrollo, sino prevenir y evitar todos los accidentes y acudir al remedio de cualquiera que sobrevenga por la natural impremeditación y ligereza de los alumnos.

No debe haber exclusivismos en la elección de los métodos gimnásticos, sino hacer de todos ellos una verdadera selección y combinarlos para que resulten fáciles y útiles. Así, por ejemplo, si bien debe atenderse al desarrollo muscular o plástico, como lo prescribe el método ordinario, y si no hay más remedio, por la falta de espacio y de elementos, que adoptar el sistema francés, ya antiguo, en espacios cerrados y con aparatos, el cual, á la verdad, constituye una gimnasia violenta y practicada a medias, conviene, en cuantos días sea posible, dedicarse al *sport* inglés al aire libre, en el que toman parte, no uno, ni varios alumnos, realizando ejercicios sucesivos sino muchos á un tiempo, en diversos grupos; con cuyo procedimiento, á la vez

funcionan las energías corporales y las del espíritu, ya que esta clase de gimnasia es de verdadera comunicación, de sensaciones agradables, entre todos los que toman parte en ella.

Se ha dado en Inglaterra extraordinario desarrollo á esta clase de ejercicios, como puede verse en las láminas que acompañan á esta obra, y que representan, tomados del natural, los que ejecutan los alumnos de los colegios de Bedales y de Abbotsholme, publicadas en la obra de Mr. Demolins, ya citada.

Bastantes años hace que en distintas escuelas y colegios particulares de España hay instalados gimnasios, con arreglo al sistema francés, y entre otros hemos recordado el de las escuelas de Llodio, que, como hemos dicho, fundó hace más de treinta años el inolvidable Marqués de Urquijo. Posteriormente se han planteado en algunos centros de verdadera educación moderna, como en la Institución libre de Enseñanza y en el Museo Pedagógico nacional, las prácticas del sistema inglés, por medio de excursiones á diferentes localidades, ya para visitar los centros más notables de trabajo y producción, como los restos y monumentos antiguos, ó ya para utilizar esos viajes en el estudio de la naturaleza, en las montañas y en las playas, formando curiosas colecciones y redactando sencillas mēmorias descriptivas.

El cuidado de la educación física se logra, no sólo con la gimnástica, sino manteniendo la regularidad de todas las funciones orgánicas; por lo cual también los jóvenes aprenden y ejecutan cuanto se les enseña que es conveniente, en materia de alimentación, vestido, trabajo, descanso y aseo, constituyendo verdaderos cursos elementales de Higiene aplicada.

Gran equilibrio produce en la labor y en la fatiga intelectual el dedicar bastantes horas por semana, ó en períodos más largos, á los trabajos manuales, en su multiplicidad de formas; por lo que hay también grandes partidarios de-este entretenimiento.

En todas las prácticas de la educación física ha de ser la prudencia la verdadera guía para que, como queda dicho, no subyugue al fin el atractivo de ella á todas las demás energías, y quede la intelectual, por ejemplo, poco menos que abandonada; no siendo muy racional ni muy conveniente, para la juventud estudiosa, el que prepondere la educación física sobre la del espíritu, como se pretendió en Inglaterra, y contra cuya tendencia ha surgido, cual era de esperar, casi unánime protesta.

Por lo demás, ya es sabido que, si es cristiano y altamente generoso y grande el ayudar á la conservación de la salud de los niños y de los jóvenes, dándoles, como se les da en tantas asociaciones benéficas y por tantas personas caritativas, no sólo instrucción, sino alimentos y vestido, no hay que

olvidar que antes que todo necesitan aire puro, poca vida de hacinamiento entre cuatro paredes, espacio y ejercicio para el desarrollo de los pulmones, y, por consiguiente, lucha y pelea constante contra los enemigos invisibles que pululan en el ambiente de las escuelas y recintos cerrados, y que arrastran al sepulcro un contingente extraordinario de vidas. La educación física se practicará, durante los seis años, por las tardes, en lecciones alternas, fuera de los establecimientos ó en los juegos de pelota de los mismos; por secciones separadas, cada una de las cuales comprenda los alumnos de un curso, dedicándose algunas sesiones, cuando no pueda salirse al campo, á la explicación de las reglas de higiene. Esta enseñanza, así como la del dibujo, debe ser obligatoria.

La necesidad de plantear la educación física ha sido tan bien acogida en el extranjero, que desde hace algunos años todo establecimiento de enseñanza cuenta con varias dependencias anejas, como grandes patios, jardines, campos cercados, estanques, etc., etc., para practicarla. Ningún padre de familia se conforma allí con dejar a sus hijos en un colegio, reducido á clases, pasillos, dormitorios, comedor y sala, incrustado, sin aire y sin luz apenas, entre otros edificios ajenos. De aquí la creación de colegios en el campo, no lejos de las vías férreas ni de los centros de población, pero abiertos entre amplios horizontes, en la proximidad de ríos, colinas, parques, bosques y granjas de labor. El internado en ellos es para corto número de alumnos; pero, al amparo del colegio, constrúyanse cerca de él viviendas, pensiones y centros de hospedaje, en sencillos y económicos edificios, donde viven, cuidados por las familias, numerosos estudiantes que hacen la vida normal del colegio, excepto la de las comidas y descanso. Son verdaderas colonias, con todas las ventajas de la existencia en el campo, al aire libre, y sin los inconvenientes del internado, para la mayor parte de los alumnos inscritos. Así se puede perfectamente dar verdadera expansión á la enseñanza física con los paseos, excursiones, juegos, trabajos del campo, baños, natación y demás ejercicios susceptibles de realizarse en torno al colegio mismo.

Imponderables condiciones de situación para cumplir á maravilla ese fin, de vivir á un tiempo en la clase y en el campo, tienen algunos colegios de las inmediaciones de Madrid, como el de Alcalá de Henares, el de Chamartín de la Rosa y el de Getafe, en los que, á la circunstancia de poderse implantar en ellos el atractivo de la educación física moderna, con todos los adelantos de las escuelas inglesa y escandinava, se añaden la amplitud y perfección de las viviendas, la ostentación artístico-monumental de los edificios y la proximidad á la corte.

El colegio de primera y segunda enseñanza de Alcalá de Henares, dirigido por los PP. Escolapios, ocupa el antiguo local de la Universidad, que

fundó el inmortal Cisneros, y ostenta en su admirable fachada y en su patio Trilingüe el conjunto y delicadas labores del arte del Renacimiento, verdadera joya, que nos legó el genio del maestro Gil de Ontañón. Á un paso del colegio están el campo, la ribera del Henares, las casas de labor, los pueblecitos y las colinas, todo lo necesario para realizar el programa de la vida escolar de recreo, al aire libre.

El colegio de Chamartín de la Rosa, que los PP. Jesuítas dirigen, está próximo al pueblo de este nombre, en situación despejada, con bosque cercano, hermosa huerta, jardín y dilatados paseos. Su conjunto exterior es elegantísimo en todos sus detalles, así en el cuerpo central de la capilla, con sus cuatro esbeltas torres pareadas, como en las galerías de los tres pisos de sus cuerpos laterales y de sus escalonados remates. La iglesia y galerías centrales comunican con otro cuerpo paralelo al de la fachada, y entre las cuales se abren anchurosos patios. Todo el edificio es de reciente y ostentosa construcción, cuyos planos trazó, dirigiéndola después, el inolvidable y eminente arquitecto Sr. Marqués de Cubas, que con esta obra dejó en el arte moderno una prueba muy positiva y muy original de su genio. El vasto colegio comprende gran número de estancias y dependencias, para todos los servicios de enseñanza y residencia. Dase en él la enseñanza en sus dos grados, primaria y segunda, con arreglo a las prescripciones oficiales. Por las condiciones de su situación, se presta también á implantar en él la educación física en todo su desarrollo, siguiendo la norma que la pedagogía moderna prescribe, y que constituye la mitad del programa de la educación inglesa y norteamericana, tan celebradas.

El Colegio de Getafe, de fundación antigua, y especialmente instalado por los PP. Escolapios para la instrucción primaria y secundaria, muy concurrido siempre desde fines del siglo XVIII, ocupa asimismo una excelente situación, casi en las afueras del pueblo de su nombre y en medio de extensa huerta, eras y tierras de labor. Sus antiguas dependencias se han reparado y embellecido bastante, y los alumnos de su internado realizan frecuentes salidas á los dilatados campos de los alrededores. Alcalá, Chamartín, Getafe, como el colegio de Huérfanos de Infantería de Aranjuez, trasladado á Toledo, como El Escorial y algún otro, pueden ponerse de ejemplo, como lo hacemos, para comprender las ventajas que obtendría la vida escolar, fuera de los grandes centros de población, si en estos colegios se establecieron las prácticas de los ejercicios corporales y de la vida social, que se van difundiendo en el extranjero, á imitación de las de los colegios de Abbots-holme y de Bedales, fielmente representadas en los fotograbados que ilustran este libro.

Distribución de la Segunda enseñanza en la educación total

EDUCACIÓN INTELECTUAL						
POR LA MAÑANA: (tres clases alternas, de hora y media.)						
ASIGNATURAS	HORAS POR SEMANA					
	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso
Lengua castellana.	4 1/2	4 1/2	»	»	»	»
Lengua castellana y Literatura preceptiva.	»	»	4 1/2	4 1/2	»	»
Francés.	4 1/2	4 1/2	»	»	} 4 1/2	»
Inglés.	»	»	4 1/2	4 1/2		»
Geografía.	4 1/2	4 1/2	4 1/2	»	»	»
Historia de España.	4 1/2	4 1/2	4 1/2	»	»	»
Historia universal.	»	3	3	4 1/2	»	»
Ejercicios de Aritmética y Geometría.	4 1/2	»	»	»	»	»
Aritmética y Álgebra.	»	4 1/2	»	»	»	»
Geometría y Trigonometría	»	»	4 1/2	»	»	»
Resolución de problemas.—						
Contabilidad.	»	»	»	4 1/2	»	»
Física.	»	»	»	3	4 1/2	4 1/2
Química.	»	»	»	4 1/2	4 1/2	3
Fisiología y Zoología.	»	»	»	»	4 1/2	1 1/2 (Zoología.)
Botánica.	»	»	»	»	4 1/2	Prácticas, en las salidas por la tarde.
Mineralogía y Geología.	»	»	»	»	»	4 1/2
Industrias.	»	»	»	»	»	4 1/2
Filosofía.	»	»	»	»	4 1/2	4 1/2
EDUCACIÓN MORAL						
Religión.	3	1 1/2	1 1/2	1 1/2	»	»
Derecho.	»	»	»	»	»	4 1/2
POR LA TARDE						
EDUCACIÓN ARTÍSTICA						
Dibujo y Teoría é Historia del Arte.	Lección alterna, de hora y media, en todos los cursos, en clase ó en el campo, dada por un Profesor y dos Ayudantes á la mitad del número total de alumnos, divididos en tres secciones.					
EDUCACIÓN FÍSICA						
Gimnasia é Higiene.	Salidas ó paseos, juegos y ejercicios, formación de colecciones, en días alternos, para los alumnos á quienes no toque clase de dibujo; en tres grupos separados, bajo la dirección de un Profesor y dos Ayudantes.					
Estas dos clases resultan diarias para los Profesores y Ayudantes.						

**Ejemplo de la distribución de las clases, en cada curso,
por orden de horas y en días alternos**

Primer curso

Primera hora	Lengua castellana.
Ídem	Geografía.
Segunda hora	Ejercicios de Aritmética y Geometría.
Ídem	Historia de España.
Tercera hora	Francés.
Ídem	Religión.

Segundo curso

Primera hora	Lengua castellana.
Ídem	Geografía.
Segunda hora	Aritmética y Álgebra.
Ídem	Historia de España.
Tercera hora	Francés.
Ídem	Historia universal (dos días).
.	Religión (un día).

Tercer curso

Primera hora	Lengua castellana y Literatura preceptiva.
Ídem	Geografía.
Segunda hora	Geometría y Trigonometría.
Ídem	Historia de España.
Tercera hora	Inglés.
Ídem	Historia universal (dos días).
.	Religión (un día).

Cuarto curso

Primera hora	Literatura preceptiva.
Ídem	Resolución de problemas de Aritmética, Álgebra y Geometría.— Contabilidad.
Segunda hora	Física (dos días).
.	Religión (un día).
Ídem	Historia universal.
Tercera hora	Química.
Ídem	Inglés.

Quinto curso

Primera hora	Filosofía.
Ídem	Prácticas escritas y orales de francés é inglés.
Segunda hora	Física.
Ídem	Fisiología y Zoología.
Tercera hora	Química.
Ídem	Botánica.

Sexto curso

Primera hora	Filosofía.
Ídem	Derecho.
Segunda hora	Física.
Ídem	Mineralogía.
Tercera hora	Química (dos días).
Ídem	Zoología, sólo (un día).
.	Técnica industrial.

Comprende, pues, la enseñanza total, las siguientes asignaturas diversas: Lengua castellana.—Preceptiva literaria.— Geografía.—Historia de España.—Historia universal.—Ejercicios de Aritmética y Geometría.—Aritmética y Álgebra.— Geometría y Trigonometría.—Resolución de problemas y Contabilidad.—Francés.—Inglés.—Física.—Química.—Fisiología y Zoología.—Botánica.—Mineralogía y Geología.—Filosofía.—Derecho.—Religión.—Técnica industrial.—Total, 20.—Y si se añaden: Dibujo, Gimnasia e Higiene, 22.—En los planes que han regido durante muchos años constituían una sola la Física y la Química; otra las tres partes de la Historia natural, y no ha habido en la mayor parte de ellos Ejercicios preparatorios de Matemáticas, Resolución de problemas, Derecho, Religión ni Dibujo.

Los derechos de matrícula, inscripción y examen serán los mismos que los actuales, para cada asignatura diversa, divididos proporcionalmente al número de cursos que cada una comprenda, y satisfaciéndose en cada curso lo que corresponda á cada una de las divisiones. De este modo no resultará mucho más costosa que en la actualidad la segunda enseñanza, puesto que no se aumenta en los seis años más que el importe de cinco asignaturas nuevas.

El número de catedráticos será: 1 de Lengua castellana.—1 de Preceptiva.—2 de Matemáticas.—1 de Física.—1 de Química y Mineralogía.—1 de Fisiología y Zoología y Botánica.—1 de Filosofía y Derecho.—1 de Técnica industrial (que será el actual de Agricultura).—1 de Francés.—1 de Inglés.—1 Profesor de Religión.—1 Profesor de Gimnástica é Higiene.—No se aumentan, pues, más que dos: el de Química y Mineralogía y el de Inglés.

Profesores auxiliares: 3 en la Sección de Letras: 1 para la Lengua castellana y Preceptiva y Francés.—1 para la Geografía y la Historia.—1 para la Fisiología, Religión y Derecho.

3 en la Sección de Ciencias: 1 para las Matemáticas.—1 para la Física, Química y Técnica industrial.—1 para la Fisiología, Zoología, Botánica é Higiene.

Las clases de Dibujo y de Gimnasia tendrán los Ayudantes que el Claustro estime necesarios.

Las clases alternas comprenden de ochenta y cinco á ochenta y ocho días de lección; las bisemanales, de cincuenta y cuatro a cincuenta y ocho; y las semanales, de veintiséis á veintiocho.

No habrá más vacaciones que las de Navidad, desde el 20 de diciembre al 5 de Enero; las de Carnaval cuatro días, y las de Semana Santa nueve días.

PROFESORADO.—OBRAS DE TEXTO

Programas.—exámenes

El ingreso en el Profesorado oficial se hará por oposición. De cada tres cátedras vacantes se proveerán, las dos primeras por oposición directa, y la tercera por concurso de antigüedad y mérito, entre los auxiliares numerarios de la Segunda enseñanza, que hubieran obtenido su cargo por oposición y que lleven diez años de servicio. Desde que se nombren los tres auxiliares por Sección, en cada Instituto, figurarán en un escalafón especial, cuyos primeros números ocuparán, por rigurosa antigüedad, los actuales auxiliares procedentes de oposición.

En el doctorado de todas las Facultades se creará una cátedra de Pedagogía superior, propia de cada una de ellas, cuyo estudio será obligatorio para los que aspiren al Profesorado en las Universidades ó Institutos, y en la que, no sólo se impongan en el conocimiento de las reglas generales de Pedagogía moderna, sino en el del desarrollo, evolución, reformas y resultados de la enseñanza en las naciones más adelantadas.

Ningún aspirante á cátedras será admitido en las oposiciones, si no acredita el haber sido aprobado en dicha asignatura.

Siendo los estudios que comprende el doctorado, supuesto el progreso y aplicaciones de las ciencias y de las letras en la actualidad, tan esenciales y necesarios como los de la Licenciatura, se suprimirá en todas las Facultades el grado de Licenciado, quedando sólo el de Doctor, completándose así de igual modo las carreras para todos los escolares, y evitándose un gasto ó sacrificio pecuniario, que ya no tiene razón de ser.

Al sistema de oposición deben nuestra patria y el Profesorado el brillante personal que en Madrid y en provincias está al frente de la enseñanza; y que en todas partes fomenta el desarrollo de la cultura pública con sus publicaciones, su cooperación en las tareas de propaganda de los conocimientos, y su digna conducta en el ejercicio de su profesión, practicada ya, aun con la carencia de recursos y de estímulo, con arreglo á las exigencias de la Pedagogía moderna, en la mayor parte de los establecimientos. Si hay excepciones y casos censurables, son cada día en menor número, y sería verdadera maravilla que el Profesorado no tuviera sus lunares, como todos los demás elementos y corporaciones sociales los tienen.

No hay procedimiento que pueda sustituir con ventaja al de la oposición para el nombramiento del Profesorado. Cuantas más veces formamos parte de los Tribunales, más nos convencemos de ello. Es una vil calumnia el sostener que en éstos se otorgan las cátedras á los que mayores influencias

tienen, ó que se venden, ó que se reparten entre los recomendados por los personajes políticos. Apelamos al testimonio franco y sincero de los jueces de nuestros Tribunales, entre los que reina siempre un respeto, que nadie es capaz de torcer, al juicio de la propia conciencia y al libérrimo criterio de los compañeros. Si hubiera algún juez criminal, capaz de faltar á sus deberes, merecería la execración del resto del Profesorado. Nosotros no hemos conocido ninguno en la larga serie de oposiciones, de cuyos Tribunales hemos formado parte. Si alguien los conoce, ahí está la prensa, deseosa de ponerlos en la picota del escándalo. Los que murmuran, protestando en la calle o en la tertulia de la injusticia y venalidad de los jueces, hacen muy mal en no acudir á ese remedio. Con su temeroso silencio son cómplices del delito, si el delito existe. Lo que ocurre es que los incapaces siempre quedan postergados, y que esta desgracia da alientos, si no para ganar las cátedras, para manchar la honra de los jueces. La oposición es una verdadera selección; quedan siempre en pie los mejores, y entre éstos se imponen, sin poderlo remediar, los de mayor mérito de modo que aunque entre dos ó tres iguales de estos últimos pudiera la simpatía inclinarse en favor de uno, siempre resultará que el elegido es de los, muy contados, superiores, entre todos los aspirantes. Las condiciones pedagógicas se demuestran, tan bien como el saber, en la oposición, y se aprecian con claridad por los jueces que tienen costumbre de presenciar y juzgar estos ejercicios. Los jueces muestran especial cuidado en conocer, además, la vocación, la moralidad y el celo de los opositores, y no dan importancia alguna, si no es para condenarlos, á los alardes de vanidad retórica, de brillantez superficial, de prurito ergotista y de argumentación sofística y formulista que algunos aspirantes, discípulos de maestros que padecen de incontinencia de palabra, emplean todavía. Toda esa antigua indumentaria intelectual de los románticos de la enseñanza no se usa ya en las oposiciones; y en cambio se ve que, en general, acude á ellas la juventud modesta, estudiosa y bien probada, llena de sinceridad y de amor á la verdad, con una educación cada día más sólida, y animada siempre por el firme propósito de continuar en la investigación científica.

El procedimiento de elección de catedráticos á gusto y por la voluntad de una especie de jurado ó comisión, de personas de crédito popular, es inadmisibile. Estas personas sólo conocen á un número determinado de individuos publicistas y oradores, que se han hecho lugar a fuerza de meter ruido, y que en general maldicen de las oposiciones por no atreverse a tomar parte en ellas; procurando, en cambio, afiliarse en comunidad de ideas, de amistad, y de servilismo algunas veces, en los grupos que dirigen los santones, que creen que han de ayudarles. El que tiene verdaderas aptitudes ha

de demostrarlas en lucha abierta: á la faz de todo el mundo y ante jueces de competencia bien probada, sean estos quienes fueren. Todo lo demás es obra de la pasión y del artificio, y resulta corruptor, deficiente y contrario á su objeto.

* * *

El profesorado se redimió de su antigua mísera situación, con la necesaria elevación de su sueldo, desde 2.000 á 3.000 pesetas, debida á la iniciativa y esfuerzos del director general Sr. Merelo y del ministro Sr. Echegaray; y se redimió asimismo de la dependencia ominosa de la mayor parte de las Diputaciones provinciales, con la incorporación de los institutos al Estado, decretada por el Sr. Montero Ríos en 1886.

* * *

El catedrático, en cuanto, por virtud de la oposición, consigue la propiedad de la cátedra, adquiere el derecho de exponer la ciencia, no sólo en la clase, sino en el libro, que debe resumir, en método y doctrina, lo que á sus discípulos enseñe. Tan legítimo y digno de respeto es el ejercicio de ese derecho en la cátedra, como la obra de texto, y nadie debe ni puede negarlo, combatirlo, ni amenguarlo, mientras el catedrático no infrinja los deberes que tiene para con todo aquello que las leyes obligan á respetar. Todo catedrático puede, pues, si quiere, publicar su libro y enseñar con arreglo a él. *Ese derecho no le da el de imponerlo á sus discípulos.* La imposición la hace la bondad de la obra publicada. El alumno está en la obligación de estudiar y saber, al fin, la asignatura, empleando el libro que mejor le cuadre; pero es lo lógico que éste se halle en consonancia con la enseñanza oral que recibe, por lo cual, es lo común y corriente que estudie en el del profesor.

La crítica de las obras de texto debe ser objeto de los trabajos que la prensa dedica á la de todas las producciones literarias y artísticas, constituyendo una sección especial, encomendada á personas de reconocida competencia. Este fallo de la opinión, difundido, como la prensa puede difundirlo, es mucho más eficaz que el de un ponente de una corporación didáctica. Si el juicio de los alumnos, de los padres de familia, de los particulares y de la crítica de la prensa sería, condenan un libro por sus defectos, el libro cae irremisiblemente, para no levantarse más. No quiere decir esto que si los autores de obras desean conocer la opinión de las corporaciones entendidas no la soliciten, ni que dichas corporaciones no tengan la

obligación de darlas; pero ha de entenderse siempre, que porque un libro bueno, en casi la totalidad de su conjunto, presente algunos errores, no debe ser condenado, sino que procede que los defectos le sean indicados al autor, para que los corrija, y que, si así lo hace, la obra figure entre las útiles para la enseñanza. Con un criterio estrecho y venenoso, como el que caracteriza á bastantes supuestos sabios, en todas las categorías sociales, y que en suma no son más que autómatas, movidos por la hipocondría, la vanidad ó el odio á todo el que se levanta, no hay obra que no pueda ser condenada.

Respétese el derecho de cada profesor para escribir y usar la obra de texto, y empléense las energías de la crítica en hacerla pública, á la luz del día, para que el autor pueda emplear los mismos medios en su defensa, si cree al crítico equivocado y mal intencionado. Con esta libertad de controversia, el verdadero valor de las obras quedará en su lugar.

Censúrase también el excesivo volumen y coste de los libros. Algunos casos se dan, en efecto, en que es de justicia esta censura, por que los autores no han tenido en cuenta la índole elemental y concreta de la Segunda enseñanza, ni el que los alumnos necesitan comprar para sus asignaturas cuatro ó cinco volúmenes distintos; pero, prescindiendo de estos abusos, que son muy contados, la mayoría de las obras de texto ni son más grandes, ni tienen mayor precio que en el extranjero. Extrañará seguramente esta afirmación, pero es indiscutible. Las asignaturas se estudian en España de una vez, y en totalidad, en cada curso, mientras que fuera, se cursan por el sistema progresivo, con una exposición general y por partes, en años sucesivos. Cada curso tiene el texto limitado á la parte que se estudia, y el libro resulta poco voluminoso y barato. Si se compara uno de éstos con uno nuestro, la censura parece fundada; pero si se suman los volúmenes de todos los años, de una materia y su coste, resulta verdad lo que hemos afirmado. Puede convencerse de ello cualquiera que conozca ó revise los catálogos de las obras de segunda enseñanza de Francia, Inglaterra, Alemania é Italia¹.

¹ *Francia.*—Geografía: textos, desde las clases preparatorias á las de Retórica, 13,50 pesetas; Literatura, 18,60; Aritmética, 19; Historia universal, 26; Atlas, 19; Inglés, 21,50; Historia natural, 14,10; Filosofía: texto y lecturas, 23; Química, 12; etc.

Inglaterra.—Latín: Gramática, ejercicios, construcción, 7; obras de lectura y traducción, 9; Aritmética, 4; Álgebra, 8; Geografía, 8; Física, 15; Griego: ejercicios, obras de lectura y traducción, 14; Matemáticas, 14; Historia universal, 7,50.

Alemania.—Química, 9; Mecánica, 12; Aritmética, 4; Botánica, 4; Electrotecnia, 7,50; Meteorología, 2; Física, 10; Geología y Geografía física, 8; etc.

Mucho más difícil es escribir una obra de texto compendiada, metódica, clara y completa, que una de gran volumen; y á realizar ese mérito deben aspirar los catedráticos que tengan verdadera conciencia de su misión. Así no se dará lugar a perpetuar la explotación que algunos realizan; y los alumnos encontrarán mayores facilidades para el estudio. Los libros muy reducidos imponen á los escolares el trabajo de completarlos con apuntes; tarea que resulta muy incorrecta y deficiente, por la falta de hábito y por la poca edad de sus autores. El corregir y poner en limpio los apuntes de clase, roba mucho tiempo al estudio. Este trabajo resulta mucho más útil si se practica en la clase, corrigiéndolo en ella el profesor; pero en este caso también se pierde tiempo en las prácticas diarias de la enseñanza. El libro no ha de ser, pues, ni un manual, ni un tomo voluminoso; y en hallar ese justo medio, en tamaño y en precio, demostrará el catedrático su discreción, su talento práctico y su desinterés.

Los alumnos que se trasladen de un establecimiento á otro deben continuar estudiando en la obra del Instituto de donde proceden.

El establecimiento de la tasa, en precio y número de páginas, que algunos defienden, es una monstruosidad, y sólo podría admitirse, con protesta, cuando se tasaran todas las obras y trabajos de las demás carreras y profesiones.

* * *

La ciencia es una en cada asignatura, por más que se dé diversa extensión á cualquiera de las partes que comprende, y aun cuando se aumenten ó eliminen algunos detalles. Por esto, todos los programas, aunque varíen en el orden de la exposición, se diferencian muy poco en el contenido; y por esto, á su vez, lo mismo importa que haya un solo programa, elaborado por representaciones de los claustros, que tantos programas como catedráticos. En muchas naciones está impuesto el programa único, y, sin embargo, cada autor de un libro de texto da la extensión que le parece bien, á cada una de las lecciones. Ante tal resultado, se ha convenido en que el programa, en vez de determinar todos los detalles del contenido de las lecciones, resuma tan sólo los límites y las divisiones principales de la materia de cada asignatura, y á este cuadro resumido, del cual nadie puede extralimitarse, ni al que no puede cercenársele ninguna parte esencial, se le denomina *índice* ó *cuestionario*. Dentro de esa limitación, el autor puede exponer la doctrina y sus aplicaciones en la forma y con la extensión que crea más acertadas. Esto es admisible y racional; pero no lo sería el imponer un programa detallado único, con su método, orden, extensión, detalles de capítulos y alcan-

ce de las aplicaciones, porque esto equivaldría á establecer la obra de texto única, que la entidad anónima Estado se encargaría de escribir y los recaudadores de rentas estancadas de cobrar.

* * *

Hemos sostenido siempre en la prensa, en las asambleas pedagógicas, en el Parlamento, y donde quiera que la cuestión se haya suscitado, que el día en que se supriman los exámenes queda de hecho suprimida la enseñanza. Insistimos en ello. Nuestra larga práctica en el profesorado nos autoriza para declararlo. Si, con exámenes y todo, hay tantos malos estudiantes, que viven en el abandono, ¿qué ocurrirá cuando sepan que no se van á examinar y que podrán pasar de unos cursos á otros y concluir sus carreras por la simple voluntad de un profesor, que, al fin y al cabo, tendrá compasión de ellos ó deseará perderlos de vista? Necesario es el temor de Dios, y en él se sabe que estriba el principio de la sabiduría; pues necesario y provechoso, por los bienes que inmediatamente produce, es el temor al examen, verdadero principio de la disciplina escolar. Las obras humanas serían indiferentes y sin valor alguno para el que las realiza, si no tuvieran sanción, y á lograrla aspiran cuantos ponen en actividad sus energías, y las de la inteligencia, sobre todo. Esta legítima aspiración instituyó la prueba de los exámenes en todas las naciones del mundo.

Tres exámenes por año sufren en los Estados Unidos los alumnos *freshman* ó de primer año de los colegios, y dos los de segundo, tercero y cuarto, *sophomores*, *juniors* y *seniors*, además de haber sufrido el de ingreso y de sujetarse al de prueba final ó de diploma. Figuran por los resultados en una lista de honor (*rank-list*) los que obtienen más de 70 puntos, y son expulsados los que no llegan á ellos. Hay exámenes de grados y de distinción; hay premios o distinciones de tres clases: sencillos (*honors*), superiores (*highest honors*) y (*second year honors*). En el grado superior se conceden estas calificaciones: á los que obtienen 90 puntos (*summâ cum laude*); á los que llegan á 85 (*magnâ cum laude*), y á los que alcanzan á 75 (*cum laude*).

En los exámenes de los grandes centros de enseñanza de Inglaterra no se conforman nuestros escolares con ser aprobados (*pas o poll men*), sino que aspiran á mejores notas, (*honour men*).

Hay exámenes de fin de curso en Bélgica, Suiza, Alemania, Holanda (tres en cada uno), Inglaterra, Escocia, Suecia, Rusia é Italia. Y los hay en cada asignatura en Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Austria (cada seis semanas), Rusia, Italia y Portugal.

Lo que está admitido allí por ser bueno é indispensable, ¿por qué hemos de suprimirlo aquí?

Sería gravísima injusticia suprimir los exámenes en la Segunda enseñanza y dejarlos subsistentes en las Universidades, escuelas especiales, academias, escuelas normales y en la primera enseñanza. Si se prescinde de ellos, empleando otro procedimiento, hágase lo mismo en todos los centros donde se enseñe. Y si el examen es tan perjudicial y defectuoso, lo mismo lo será en las asignaturas que en los grados y pruebas finales de todas las carreras y en los de ingreso en ellas. No se deje, pues, ninguno.

La sustitución de estos ejercicios por las notas e informes de los profesores, en cada asignatura, se presta á mayores abusos é injusticias que la investigación de la competencia, por medio de las preguntas del tribunal, y ningún profesor querría cargar con la responsabilidad de su fallo, no estando éste garantizado por el testimonio de los demás jueces. El nombramiento de tribunales extraños, fijos ó ambulantes, es un insulto al profesorado oficial, porque los jueces designados por la voluntad de una autoridad cualquiera, no tendrían, ni más moralidad, ni más independencia, ni más competencia, ni resistirían mejor á la plaga de las recomendaciones que los actuales catedráticos jueces. Nadie tiene autoridad para sostener semejante afirmación, y en sostenerla y defenderla está el insulto. El caso ó cuento callejero, de que los examinandos lleven las tres bolas en la manga y hagan como que las sacan de la urna, es una tontería, sólo realizable ante un tribunal de ciegos y tontos. La equidad y la justicia exigen las preguntas sorteadas, para que, en ningún caso, puedan sostener los alumnos que se distribuyen á voluntad de los catedráticos, en beneficio ó perjuicio de aquéllos, las buenas o las difíciles.

Los malos ratos, intranquilidad, apuros y dolencias, que se dice que sufren los estudiantes, por el temor, durante el período que precede á los exámenes, son peculiares de los desaplicados y holgazanes, que no cumplen con su deber durante el curso.

Si procede reformar el procedimiento de exámenes, hágase; teniendo en cuenta que para exigir el ejercicio escrito es preciso que los escolares estén acostumbrados á redactar composiciones ó explicaciones de temas. Muchos de ellos, bien impuestos en las asignaturas, harían un excelente ejercicio oral, y en cambio no sabrían redactar diez renglones; de modo que saldrían mal, no por no conocer la asignatura, sino por no saber escribir, que son dos cosas muy distintas. Cuando se implante la enseñanza y práctica de la lengua castellana y de la preceptiva literaria, tal cual en este plan se propone, los exámenes escritos serán tan fáciles de hacer como los orales. Mientras tanto, no.

La sanción *oficial* del conocimiento de las asignaturas y de la suficiencia final, acreditada en certificados, diplomas ó títulos, deben darla exclusiva-

mente los profesores oficiales. Así ocurre en el magisterio normal, en las Facultades, en las escuelas especiales y en las academias militares para los alumnos inscritos, ya oficiales ó ya libres, siempre que la enseñanza comprenda esta división. Así debe hacerse, por equidad y justicia, en la Segunda enseñanza, que debe comprender únicamente esas dos divisiones: oficial y libre.

Estúdiense todas las reformas que se crean necesarias para mejorar el actual sistema de exámenes, pero consérvense los exámenes, que no han podido ser sustituidos por ningún otro procedimiento más serio, más eficaz ni más moral, y para que se evite el rebajamiento de los estudios, que sería la consecuencia natural de la falta de sanción, como ha dicho el sabio Mr. Brouardel: «Pas de sanction, pas d'études».

* * *

Vamos á terminar esta tarea, que se dilata ya demasiado. Bosquejadas quedan las reformas que deben plantearse en la instrucción primaria, en la de adultos y en la Segunda enseñanza; es decir, en la enseñanza inicial ó fundamental y en la general. Para tratar de la reforma, también urgente, de la superior, de la universitaria ó especial, sería preciso escribir cuatro volúmenes como éste. Nuestro propósito no se extiende hasta abarcar tan dilatados horizontes. Con lo fundamental y lo general creemos que puede darse por completo el cuadro de lo que debe ser en nuestra patria la enseñanza en el siglo XX, es decir, mañana. No será el Profesorado de institutos el que se niegue á emplear todos sus esfuerzos en la necesaria y patriótica obra de la reforma, porque desde hace más de cuarenta años viene trabajando para ello, aunque con escasa fortuna; y bien merece, por cierto, que se le aplique por los poderes y por los padres de familia lo que el ministro de Instrucción pública de Francia, M. Mauricio Faure, ha dicho en su reciente Memoria (1899) acerca del Profesorado francés de Segunda enseñanza:

«Jamás han estudiado con más decisión que ahora nuestros catedráticos las cuestiones pedagógicas; nunca se ha manifestado ni se ha puesto como hoy, al servicio del Gobierno, su buena voluntad, su inteligencia y su amor por el bien público.»

Educación de la mujer

La patriótica campaña de la enseñanza, y por consiguiente la de la transformación incesante y gradual de la educación de nuestro pueblo, quedaría hecha á medias si no se extendiera á la mujer. Son la base fundamental de ello dos razones: la de que no es digno, ni humanitario, ni decoroso impedir á la mujer el que pueda ganar honrada y noblemente su subsistencia en el ejercicio de una profesión, colocación ó carrera, que tenga una base intelectual; y la de que, siendo tan grande y profunda la influencia de la mujer en el hogar doméstico, es necesario que el influjo resulte elevado, independiente, sano y ejemplar. Ante la necesidad de la instrucción y educación no puede, ni debe haber, diferencia de sexos. La ciencia, como el bien, es para todos. Negarla á la mujer es perpetuar su inferioridad o su esclavitud.

El hombre se educa, gana de comer para sí y para su familia, y con eso, cumple. Á la mujer se le exige más: se educa y gana de comer, pero necesita añadir á estas obligaciones la del gobierno de su casa. Por esto, aunque se crea otra cosa, la tarea de la mujer es más compleja y más difícil, y, por consiguiente, más meritoria que la del hombre. Una mujer instruída y educada, que sepa ganar un sueldo, no es una mujer completa, si no sabe cuidar, dirigir y educar á sus hijos. Por el contrario, la mayor parte de las mujeres buenas administradoras y celosas cuidadoras de su hogar, pasan como mujeres completas, aunque no sean instruídas, ni estén sólidamente educadas. Pero pasan, para los hombres vulgares, poco más cultos que ellas. En ambos casos, la deficiencia es muy perjudicial, y procede acudir á su remedio. La enseñanza y cultura de la mujer debe comprender el conocimiento y práctica del gobierno de una casa, en todos sus detalles; si la mujer es de posición mediana ó modesta, para que los realice, y si es rica, para que sepa ordenarlos y dirigirlos.

Es muy común el encontrar señoritas que no estudian, ni se educan en los conocimientos modernos, por creer que eso incumbe tan sólo á los hombres; y que no sirven para disponer, en la vida del hogar, el trazado y corte ó compostura de una prenda; el regalo culinario de la mesa en un día de convite; ni el cuidado de sus personas y de los suyos y de las habitaciones, por tener entendido que eso, es propio de costureras y de criadas. Descuidadamente educadas, é inútiles, saben en cambio una porción de cosas que no sirven para nada, como tocar regularmente el piano, bailar bien, cantar mal, traducir el francés á tropezones, leer novelas, escribir contra la Academia y contar, no cuentas, que no caben en su cabeza, sino cuentos de vecindad. ¡Qué mayor plaga que una de estas jóvenes incapaces, cuando se casan y se encuentran frente á las amargas exigencias de la vida de la familia! No basta sólo la educación intelectual; hace falta la que da habilidad en el gobierno del hogar.

La enseñanza de la mujer se ha difundido de un modo asombroso en el extranjero, en ricos y espléndidos colegios, escuelas y academias, donde cursan todas las fases de la educación. ¿Qué carrera debe seguir la mujer? La que guste; la que más en armonía esté con sus aspiraciones, con su vocación y con sus recursos. Las puertas de la Universidad, las clases de Literatura, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Industrias, Comercio y Bellas Artes, se abren para toda la juventud, sin distinción de hombres ni mujeres. Déjesele á cada cual, mujer ú hombre, la responsabilidad de seguir una carrera. No se combata la coeducación, porque no hay clase de moral, ni de trato y respeto sociales más eficaz, y en que más se desgasten y pulimenten las asperezas del carácter brusco de los hombres, que la de la compañía atenta, digna y considerada de las mujeres.

Mientras no se eleve el nivel intelectual y social de la familia, por la elevación del de la madre y señora, nuestro pueblo andará poco menos que arrastrando. Éllas no pueden plantear el remedio y realizar el milagro. Ésa es tarea de los hombres. Hay que multiplicar los centros de instrucción verdadera y de educación total de la mujer, no, lejos del mundo, sino en medio de él.

Una institución modelo de esta clase es la de la *Asociación para la enseñanza de la mujer*, fundada en Madrid, con el título primitivo de *Escuela de Institutrices*, por D. Fernando de Castro, y sostenida después, con aquella denominación desde 1873, bajo la dirección del inolvidable propagandista y pedagogo D. Manuel Ruiz de Quevedo.

La Asociación construyó un hermoso edificio de nueva planta en la calle de San Mateo, con numerosas dependencias, material escogido y abundante, y dispuesto con todas las condiciones de higiene, comodi-

dad y ornato que son debidas. Se dan en este centro las siguientes enseñanzas:

- *Instrucción elemental y superior; Segunda enseñanza* (en dos cursos), comprendiendo en ella labores, manejo de máquinas, música, corte y confección y caligrafía.
- *Escuela preparatoria*: para el ingreso en la normal de maestras ó en la Segunda enseñanza.
- *Escuela de institutrices*: para la instrucción, en cuanto la requieren los deberes sociales de la mujer en general, y particularmente los de su participación en el gobierno de la familia y de su ministerio de educadora de la infancia.
- *Escuela de comercio*: para que la mujer se habilite en la participación que le corresponde en los asuntos de carácter económico de la vida ordinaria y de la profesional mercantil.

Desde 1869 hasta la fecha han concurrido á las clases de la Asociación unas 7.000 alumnas. Tanto este importante centro como la Escuela normal de maestras de Madrid, con el cuadro de enseñanzas y el reglamento que se dictaron en 1882, siendo ministro el Sr. Albareda y director el Sr. Riaño, debieran servir de modelo para instalar en las capitales más importantes de las provincias primero, y en las restantes después, escuelas ó colegios de enseñanza de la mujer, imponiéndose el gobierno y las diputaciones, ó las asociaciones privadas de personas pudientes, el sacrificio necesario, para que las futuras madres de familia recibieran una sólida y amplia educación total, á la altura de las exigencias de nuestros tiempos. Si no se hace así, el movimiento reformista de la cultura pública quedará realizado á medias, como hemos repetido ya.

Educación de sordomudos y ciegos

Sabido es que en el movimiento de reconstitución y mejora de la patria, á que se aspira por el desarrollo de la cultura, nada podrán influir los desgraciados á quienes negó la naturaleza el uso de órganos tan importantes como el de la vista ó el de la palabra; pero en cambio, la patria, educada, y atenta al cumplimiento de sus deberes para con los infortunados, podrá hacer mucho para remediar en lo posible sus desventuras. Ésta es una de las varias empresas nobilísimas, en que emplean sus exuberantes energías los pueblos adelantados y prósperos. La enseñanza de los sordomudos y ciegos hállase establecida con acierto en España, pero se limita á corto número de desgraciados.

Se cuentan aquí 10.880 sordomudos y 25.000 ciegos, no habiendo sido posible atender y educar más que á 366 de aquéllos y á 325 de éstos; es decir, á 3,36 por 100 y á 1,3 de la totalidad respectivamente. Quedan, por lo mismo, sin amparo ni instrucción alguna más de 35.000 infelices.

Y no es que semejante atención esté en el olvido, porque además del Colegio nacional de Madrid se han creado, desde hace cuarenta años, otros centros más modestos, pero con idéntico caritativo fin, sostenidos por las diputaciones y municipios, en Barcelona, Alicante, Salamanca, Santiago, Burgos, Zaragoza, Tarragona, Sevilla, Valencia, Badajoz, Deusto y Santa Catalina y la escuela municipal y el centro instructivo y protector de ciegos de Madrid, instalado y sostenido por los mismos ciegos y sus bienhechores.

El Colegio nacional se creó en 1805; fué declarado establecimiento oficial en 1852, bajo la dirección del benemérito propagandista de la enseñanza D. Juan Manuel Ballesteros, y desde 1886 se rige por los reglamentos dictados por la junta de dirección y gobierno, cuyo primer presidente fué el Sr. D. Manuel María José de Galdo, al que sucedió el que lo es en la actua-

lidad, D. Baldomero González Valledor. Durante muchos años estuvo instalado el colegio en el vetusto edificio, de la calle de San Mateo, hasta que se trasladó al gran edificio, de nueva planta, construído al final del paseo de la Castellana-Hipódromo, obra que por su disposición, capacidad, emplazamiento, elegancia y dependencias del servicio completo que contiene, honra á la capital de España y á la enseñanza.

La que se proporciona á los alumnos comprende: la *especial* ó de cultura general ó primaria; la de *aplicación*, adecuada á las aptitudes físicas del individuo; la *artística* y la *industrial*, para habilitarlos en el ejercicio de una profesión ú oficio manual. Hé aquí los cuadros de los conocimientos que se suministran á los ciegos y á los sordomudos, respectivamente.

Ciegos

Especial	<i>Comunes á niños y niñas</i>	Idioma (Lectura.—Escritura convencionales y usuales.—Gramática). Religión (Doctrinas é Historia sagrada). Aritmética. Geometría. Geografía. Urbanidad y Moral. Historia y Moral. Historia general. Derecho.
	<i>Sólo para niños</i>	Fisiología é Higiene. Ciencias físico-naturales.
	<i>Sólo para niñas</i>	Nociones de higiene y economía doméstica.
Artística	<i>Comunes á niños y niñas</i>	Solfeo. Piano. Armonía. Órgano. Composición. Guitarra, bandurria y laúd.
	<i>Sólo para niños</i>	Violín, viola, violoncello y contrabajo.
De aplicación	<i>P.^a niños y niñas</i>	Gimnástica.
	<i>Para niñas</i>	Labores en general.
Industrial	<i>Sólo practicada por los niños</i>	Tipografía.

Sordomudos

Especial	<i>Comunes á niños y niñas</i>	Fonética (pronunciación y lectura labial). Escritura. Idioma. Gramática. Aritmética. Geometría. Geografía. Religión. Historia profana.
Artística	<i>Para niños y niñas</i>	Dibujo.
	<i>Para niños</i>	Modelado.
	<i>Para niñas</i>	Flores.
De aplicación	<i>Para niños y niñas</i>	Gimnástica.
	<i>Para niñas</i>	Labores.
Industrial	<i>Para niños</i>	Sastrería. Zapatería. Herrería. Ebanistería y carpintería. Encuadernador. Tipografía.
	<i>Para niñas</i>	Lavado, planchado y costura de prendas, más otros oficios propios de la mujer.

Todo esto aprenden los infortunados ciegos y sordomudos, y para que el lector lo comprenda y estime, en la gran importancia humanitaria que tiene esta educación, no hemos vacilado en publicar este cuadro.

La gran campaña futura está en generalizarla, en hacer que en vez de ser 700 los infelices redimidos, se vaya duplicando, cuadruplicando, extendiendo sin cesar su número; y de ese modo, el avance de la enseñanza, que de la juventud hace hombres enérgicos y cultos, logrará hacer de los caídos, jóvenes útiles, que ganen con su habilidad lo que hoy piden, como limosna, de puerta en puerta.

Muy interesante es la visita al colegio de Madrid, digna y sabiamente ordenado y atendido por el Sr. Valledor, presidente; el señor Blasco, director; el Sr. Molina, secretario, y los demás profesores y auxiliares, que en número de veinte, cumplen, con ejemplar perseverancia, tan cristiana y difícil misión.

Á la juventud

Un siglo, que no tiene precedente en nuestra historia, ha cambiado en absoluto la manera de ser de la patria, y en él han surgido al mismo compás, las conquistas del derecho moderno y los infortunios de la nación. Ningún otro pueblo ha avanzado más en el planteamiento de las libertades, ni tampoco ninguno ha sufrido tanto por los rigores de la mala suerte. Aquéllas quedarán en pie, permanentes, y nuestros sucesores no tendrán que emplear sus energías en lograrlas ni recuperarlas; éstos, los infortunios, cesarán al fin, porque la desventura no es eterna, y las nuevas generaciones dispondrán en absoluto de sus fuerzas, para restaurar el poder y el renombre de España. Nos hemos encontrado al fin del siglo XIX pobres de recursos, por haberlos gastado y despilfarrado en guerras y revoluciones interiores, que trajo el choque de las ideas; y en guerras exteriores, debidas á la ingratitud de nuestros hijos, á nuestra falta de previsión y sobra de condescendencia, y á la perfidia y brutal egoísmo de otras naciones. Nos hemos encontrado pobres de inteligencia, de fe y de confianza en nosotros mismos, porque las desgracias, la falta de recursos, el atraso de la rutinaria cultura fantástica y el mal ejemplo de arriba y de abajo han lanzado á la generación presente al abismo de la indiferencia y de la pasividad.

Asegúrase que aún no han concluído los males que sufrirá la patria, porque aún no están repletas las fauces sangrientas de los que devoran los despojos de los pueblos; y este temor exige que vivamos apercebidos y cada día más belicosamente preparados contra nuestros enemigos. Los sacrificios continuarán, y muy poco ha de quedar sobrante, para emplearlo en mejorar nuestra situación social y moral. Pero si el mantenimiento de nuestra honra y de nuestro suelo exige esas prevenciones, la necesidad de elevar nuestro valor intelectual exige á su vez, que también se atienda, sin excusa alguna y con toda premura, á abastecer los arsenales de la enseñanza. Tal

vez nos hayamos perdido, tanto por pobres, como por ineptos. De pobres no podremos salir en muchos años; de la ineptitud debemos redimirnos cuanto antes. Están obligados á poner todos los medios para conseguirlo, no sólo el Estado, sino los individuos y las colectividades particulares que tengan recursos de sobra.

Se trata de que la generación nueva, que hoy avanza por los años de la juventud, valga más que las anteriores, para poder contar mañana, no con hombres de carrera, sino con hombres de valer; para educarla de modo que aquí tengamos lo que no tenemos: hombres de carácter. La valía y los caracteres surgen en los individuos, de la educación total. Fuertes en lo físico, enteros en lo moral, positivistas en lo intelectual, prescindien de todo lo que es inútil, porque no aprovecha al alma ni al cuerpo; se asimilan cuanto puede conducir á utilizar las energías y riquezas de la patria, dentro de ella y en sus relaciones con los demás pueblos; viven en el presente; están preparados para el porvenir; cultivan su espíritu, no con entretenidas y doctas ó callejeras lecturas, sino con las lecciones que la observación y la práctica proporcionan todos los días, en el trato con los demás hombres; y profesan el principio de que su persona y su nación jamás deben subyugarse á otra persona, ni á otra nación alguna.

Vayamos por ese camino. Procuremos ser fuertes, animosos, entendidos, conocedores del mundo, hábiles en el empleo de las lenguas de los grandes pueblos, no apegados perezosamente al terruño y á la vida contemplativa, sino nacionalmente egoístas, siempre fijos en la idea de que el infortunio es pasajero, que otros los sufrieron tan grandes como nosotros, y que hemos de volver a ponernos en pie y a progresar. Tengamos fe en el porvenir. Propaguemos estas ideas entre la juventud desde los primeros pasos, repitiéndolas mientras frecuente las aulas, para que utilice la educación, que ha de hacerla distinguida, potente y útil.

Para lograrlo hay que elevar la dignidad del maestro, dotándole y atendiéndole bien, ya que se le exige mayor suma de trabajo; hay que convencer á los padres de familia de la necesidad de que tomen parte en la tarea educativa de sus hijos; hay que dignificar la instrucción elemental con el arraigo, desarrollo y difusión de la superior; y hay que redimir á la juventud obrera de la esclavitud, de la ignorancia y del abandono, continuando su educación preparatoria y profesional, por medio de las escuelas de adultos, establecidas en todos los municipios de España. Preciso es después plantear de una vez, y para siempre, la urgente reforma de la educación general, que suministra la Segunda enseñanza, para que sea íntegra, al abarcar la intelectual, la física, la moral y la artística, en esa edad de la vida, que es admirable campo de acción, en el que pueden formarse los hombres de valía, y donde

germina, se nutre y se levanta el carácter. Al período de doce años, que desde los seis á los diez y ocho comprende la campaña de la instrucción primaria y de la Segunda enseñanza, á los propósitos que acabamos de exponer, está dedicado este libro.

La reforma, la revolución en el procedimiento educativo, necesita el concurso de todos. Bien empleados el tiempo y las doctrinas que exija su ejercicio, la educación completa servirá para asentar sobre firmísima base el estudio de las carreras. El que pertenezca después á cualquiera de ellas no será un especialista sin cultura general, un explotador de un conocimiento determinado, un hombre á medias, será un hombre del presente, no instruído, sino educado; no contenido dentro de los estrechos límites de su profesión, sino preparado para todo; no literato sólo, como Víctor Hugo ó Dumas ó Dickens, ó científico sólo, como lo son muchos, sino científico profundo y literato elegante á un tiempo, como Tyndall, como Helmholtz, como Berthelot, como Virchow, como Saavedra y como Echeagaray. Para ello es necesario estudiar de todo y estudiar mucho; y precisamente, ese es el carácter de la educación total, que recibida en la Segunda enseñanza, se repite progresivamente durante el resto de su vida. Si no se habitúa á ella el hombre desde el Instituto, ¿qué podrá hacer después? Nada. Ocultar su insuficiencia, echando la culpa á los demás, de que no saben una palabra.

Avance la juventud hacia esos horizontes, y á ella se deberá la restauración del poder y del crédito de la patria. De los hombres rutinarios, pobres de espíritu y faltos de cultura, hay que temer que sólo sirvan para perpetuar nuestras desgracias; de los hombres inteligentes, prácticos y de carácter esperamos la renovación de las energías y de las glorias de nuestra vida nacional.

Gonzalo Capellán de Miguel es Profesor de Historia del Pensamiento Político en la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Ha publicado un trabajo sobre la enseñanza entre los siglos XIX y XX: *De Orovio a Cossío: vieja y nueva educación en La Rioja (1833-1933)* (Instituto de Estudios Riojanos, 1999). También ha editado algunos trabajos sobre historia cultural y política, como *Hacia un nuevo inventario de la ciencia española*, junto con Xavier Agenjo (Asociación de Hispanismo Filosófico/Sociedad Menéndez Pelayo, 2000) o *Parlamento y parlamentarios en la España Liberal: Manuel de Orovio y Práxedes Mateo-Sagasta* (Parlamento de La Rioja/Ateneo Riojano, 2000).

La enseñanza en el siglo XX (Madrid, 1900)

recoge las aspiraciones de reforma social del fuerista alavés Ricardo Becerro de Bengoa. La educación formará, junto con una descentralización administrativa según el modelo foral de las provincias Vascongadas, el pilar del reformismo republicano de Becerro de Bengoa.

Convencido de que la única solución para no quedar atrasados con respecto a otras naciones europeas consistía en mejorar el nivel cultural de la población, en esta obra expone el programa detallado acorde al cual debe emprenderse la obra de la reforma educativa. Solamente cuando todos los individuos hayan sido educados conforme a este nuevo modelo de enseñanza integral (física, intelectual y moral), técnica, útil y práctica, se podrá emprender la regeneración nacional.

Cualquier intento de transformación política o económica de la sociedad fracasará mientras no cumpla con este requisito indispensable: la educación popular.