PROPIEDAD
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
P.
Ord
ASIF.
QUIS. 1357 719-2001
CHA
OCED.
$

TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

TEORÍA Y PRÁCTICA

DE

LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

CURSO COMPLETO Y ENCICLOPÉDICO DE PEDAGOGÍA

EXPUESTO CONFORME Á UN MÉTODO RIGUROSAMENTE DIDÁCTICO

POR

D. PEDRO DE ALCÁNTARA GARCÍA

TOMO II

SEGUNDA EDICIÓN

NOTABLEMENTE REFORMADA Y AUMENTADA

MADRID
LIBRERÍA DE HERNANDO Y COMPAÑÍA
Calle del Arenal, núm. 11.

1902

Además de este tomo se han publicado los siguientes de la **Teoría y práctica de la educación y la enseñanza**: I. *Concepto general de la Pedagogía y doctrina fundamental de la educación* (2.ª edición notablemente reformada y aumentada), 434 páginas, **5** pesetas y **5,50** en provincias.—III. *Elementos de Fisiología, Psicología y Psicofísica* (primera parte de la *Antropología pedagógica*); 2.ª edición corregida y aumentada, 524 páginas, **5** pesetas y **5,50** en provincias.—IV. *Estudio del niño y desenvolvimiento del hombre* (segunda y tercera partes de la misma ciencia); 424 páginas, **4** pesetas y **4,50** en provincias.—V. *De la educación física;* 608 páginas, **5** pesetas y **5,50** en provincias.—VI. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza;* 745 páginas, **6** pesetas y **7** en provincias.—VII. *La cultura de los sentimientos y la educación moral;* 484 páginas, **5** pesetas y **5,50** en provincias.

OTRAS OBRAS DEL MISMO AUTOR

Compendio de Pedagogía teórico-práctica.—Segunda edición reformada y aumentada con nuevos capítulos.—Un tomo en 4.º de VIII-464 páginas con impresión compacta y de caja grande. Precio: **7** pesetas.

Manual teórico-práctico de educación de párvulos, según el método de los *Jardines de la Infancia* de F. Froebel.—Obra premiada en concurso público é ilustrada con 25 láminas en cromolitografía. Tercera edición, notablemente corregida, y aumentada con un *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el Extranjero y en España.*—Un tomo en 4.º de cerca de 400 páginas, de impresión compacta y caja grande. Precio: **6** pesetas en rústica y **7** en tela.

Tratado de Higiene escolar.—Edición de lujo ilustrada con varios grabados.—Un tomo en 4.º de VIII-285 páginas, **5** pesetas en rústica y **6** en tela.

Educación intuitiva y lecciones de cosas.—Edición agotada. En preparación la segunda, que será un libro completamente nuevo.

La educación estética y la enseñanza artística en las Escuelas.—Un volumen en 8.º mayor de 194 páginas y excelente impresión. Precio: **2,50** pesetas.

El método activo en la enseñanza.—Un volumen en 8.º mayor de 197 páginas, buena y clara impresión. Precio: **2,50** pesetas.

Nueva moral práctica para uso de las Escuelas de niños y de niñas. Segunda edición. Un volumen en 8.º de 132 páginas. Precio: **1** peseta el ejemplar en cartoné, **10** la docena y **75** el ciento.

Principios generales de Literatura é Historia de la Literatura española (en colaboración con D. Manuel de la Revilla). Cuarta edición. Dos tomos en 4.º de XII-526 y 788 páginas. Precio: **15** pesetas la obra en rústica.

Todas estas obras se hallan de venta en la Librería de Hernando y Compañía, Arenal, 11, Madrid.

PROPIEDAD
ESCUELA NO[illegible] EL ESTADO
No. Ord
CLASIF 37
ADQUIS 1364
FECHA
PROCED
$

DERECHOS RESERVADOS

MADRID.—Imprenta de Hernando y Compañía, Quintana, 33.

DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Y LAS

INSTITUCIONES ESPAÑOLAS Y EXTRANJERAS DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA

INTRODUCCIÓN

Concepto, caracteres fundamentales é instituciones y agentes principales de la educación popular.

1. Idea del objeto de esta Introducción.—2. Explicación de lo que ha de entenderse por «educación popular».—3. Por qué debe emplearse el término «educación» con preferencia al de «instrucción».—4. Idea general de sus caracteres fundamentales.—5. Explicación del primero de ellos, ó sea del correspondiente al concepto de calidad.—6. Idem íd. al segundo, ó sea al de cantidad.—7. Ampliación de lo dicho acerca de la importancia de la educación popular.—8. Instituciones y medios correspondientes á los dos caracteres determinados, clasificándolos y enumerándolos.—9. El Maestro como agente de la educación popular: necesidad de que conozca el organismo de ella é indicación de lo mucho que puede hacer respecto de la misma.

1. Aunque ya al tratar del lugar que la Pedagogía ocupa en la economía general de la instrucción pública (t. I, sección primera, cap. II) dijimos algo respecto de lo que entendemos por instrucción popular, sobre cuyo importante papel en la vida de los pueblos hicimos algunas consideraciones, importa ahora precisar más el concepto de lo que entonces indicamos que debía denominarse *educación popular*, estudiando á la vez sus caracteres más salientes, y dando idea de su extensión y de su alcance como institución docente y social.

Tal es el objeto de esta Introducción, que nos ha de servir de base para el estudio que hemos de hacer en este volumen de las diversas instituciones y elementos de que consta el organismo de la educación popular.

2. La cultura necesaria á todas las personas, cualquiera que sea su posición social, para producir su existencia según ella es y cumplir su destino; lo que hemos llamado (t. I, sec. segunda, cap. II) educación general y esencial, por ser común y necesaria á todos los individuos, y que todos sin distinción alguna deben recibir independientemente de la dirección que luego sigan, es la base de lo que entendemos por *educación popular,* la cual comprende, además de lo dicho (que más que educación general y esencial, ó si se quiere primaria, se denomina vulgarmente *primera enseñanza*), cierta cultura especial, ó mejor, una suma de conocimientos que por su poca profundidad y la manera rudimentaria y sencilla como se exponen, así como por la aplicación que tienen á las ocupaciones á que se consagran las clases menos acomodadas, se consideran como populares: de aquí el nombre que recibe su conjunto de *enseñanza ó instrucción popular.*

Según esto, en el concepto de *educación popular* deben distinguirse en realidad dos factores: la educación general ó fundamental que todos los individuos deben recibir en el seno de la familia y en la Escuela, y una como cultura de carácter especial y de particular aplicación á las clases populares, que puede darse en la misma Escuela primaria común, en otras de ella derivadas y por otros medios, según más adelante veremos. Como decimos en el lugar á que más arriba nos referimos, la educación popular es producto de la combinación de estos dos factores, es decir, de la edución general en su grado más modesto—aquella que no excede los límites de la Escuela primaria,—y la que denominábamos especial intermedia (número **129**, *a*, del t. I).

Tal es, pues, el concepto de la educación popular, que, como fácilmente se comprende, entraña el de *instrucción popular,* que algunos dan como cosa distinta, sin reparar en que la idea de educación del pueblo envuelve necesariamente la de preparación de este mismo pueblo para la vida en todas sus manifestaciones y, por lo tanto, la de esa cultura ó instrucción que quiere expresarse cuando se habla de enseñanza popular, máxime cuando los conocimientos que presupone se encaminan en muchos casos á despertar y ennoblecer los sentimientos y dirigir la voluntad, y en otros exigen al mismo tiempo la educación de los sentidos, del gusto estético y de la mano, por ejemplo. Así, cuando se habla de instruir al pueblo, de ilustrar á las masas, lo que quiere decirse es educar á las clases populares. Téngase, por otra parte, presente que, tratándose de esto que llamamos cultura popular, la enseñanza dada en diferentes formas y por diversos modos es el medio casi exclusivo de educación, por lo que la instrucción tiene que ser eminentemente educativa, en el sentido más lato de la palabra, y los desprendimientos morales que en la ciencia hemos reconocido (t. I, sec. segunda, cap. I) son más de apreciar en el caso que nos ocupa, en el que tienen grandes é importantísimas aplicaciones para la vida moral, política y aun económica de los pueblos.

Por estos motivos entendemos que no puede hablarse de «educación popular» y de «instrucción popular» como de cosas distintas, que la segunda implica necesariamente la primera, de la que es una parte, por lo que el término propio es el que expresa el todo, es decir, el de *educación popular.*

Tampoco debe confundirse ésta con la que nosotros hemos llamado general y esencial, ó, para emplear los términos corrientes, con la primera enseñanza. Si es ésta parte y, como hemos dicho, base obligada y fundamento de ella, no debe olvidarse que cuando hablamos de educación popular nos limitamos á determinadas clases sociales, y que la primera enseñanza, la cultura de la Escuela, es común á todos los individuos, cualquiera que sea su clase social. Además, dicha educación popular requiere, como también hemos dicho, una determinada cultura, que tiene algo de especial para dichas clases, y que si en parte puede suministrarse en las Escuelas primarias propiamente dichas, no es necesaria á todos los individuos, por lo que difiere de la que hemos llamado general y esencial, máxime cuando ciertas materias de ella se dan fuera de las referidas Escuelas y en forma y por medios en correspondencia con las necesidades y la manera de ser de las clases á quienes especialmente se encaminan. Por otra parte, hay que

tener en cuenta que la educación popular se dirige, no sólo á los niños, sino también á los adultos, y, concretándose á éstos, no sólo á los que carecen de la cultura general y esencial— que es para quienes se destinan las llamadas *Escuelas de adultos* — sino también para los que la poseen, pero que requieren otra especial en relación con su modo de vivir.

3. Insistimos en que lo que debe emplearse es el término *educación* y no el de instrucción, porque, además de que éste es deficiente en lo que expresa, por lo que no es exacto, su empleo da margen á que ciertas gentes, mal avenidas con los adelantos de la civilización, dirijan ataques á la cultura del pueblo por creerla perniciosa cuando no va acompañada de la moralidad, cosa que gratuita y fácilmente suponen cuando oyen hablar de enseñanza ó instrucción popular.

Para que esos á quienes aludimos no tengan ni aparentemente razón para traernos á cuento las palabras de Benjamín Constant, de que *la inteligencia es el más dañoso de los instrumentos cuando no está al servicio de la conciencia,* insistimos, aun á trueque de repetirnos, en que lo exacto es el término educación, tanto más cuanto que el concepto que de la educación popular acabamos de dar presupone cierta cultura, no ya sólo moral, sino de otra índole, que no se expresa con la mera palabra «instrucción» ni se satisface con lo que al usar este término quiere comúnmente significarse.

De modo que no sólo por evitar que se nos repita que la *instrucción sin la cultura del sentido moral, lejos de ser un bien, es una plaga social mayor todavía que la ignorancia,* sino porque lo requiere el concepto que hemos dado, es por lo que debemos insistir en que es «educación popular» y no «instrucción popular», así como que en el primer concepto va implícito el segundo.

Nótese, además, que al emplear el término «educación», no sólo significamos que aplicamos á la instrucción el sentido moral que en otro lugar le hemos reconocido, sino que damos á entender también que cuando se trata de la cultura popular debe suministrarse siempre con una intención eminentemente educativa en toda la extensión de la palabra, que en tal caso no

significa sólo el desenvolvimiento moral ó religioso, como piensan algunos limitando el alcance de la educación.

4. Explicado así el concepto de lo que entendemos por *educación popular,* y al efecto de precisarlo más, es obligado conocer los caracteres principales de ella, lo que á su vez nos servirá para determinar los miembros y funciones que constituyen la importantísima institución de que tratamos. Dichos caracteres ó condiciones, que son como la base de todo un sistema de educación nacional, pueden reducirse á los siguientes: 1.°, que comprenda la mayor suma posible de adecuada y eficaz cultura, y 2.°, que esta cultura esté al alcance de todos, llegue á todas partes. Que sea *comprensiva* y *universal:* tales son los caracteres fundamentales de la educación popular, las condiciones que ésta necesita reunir primeramente, y mediante las cuales se determina toda la manera de ser y la marcha de su complejo organismo.

Antes de indicar las instituciones y los medios que estos caracteres requieren si han de ser efectivos, debemos explicar el alcance que damos á cada uno de ellos, trabajo que parece más obligado cuando se considera que dichos dos caracteres son el fundamento de todo buen sistema de educación popular, que á su vez es la base de todo sistema de educación nacional, considerado en su mayor extensión, es decir, hasta la educación superior inclusive (1).

---

(1) Ya hemos sentado que el adelanto de la enseñanza secundaria y superior depende ante todo del adelanto de la primera enseñanza, ó mejor de la educación primaria (V. el t. I, sec. primera, cap. II). Por eso creemos que por donde debieran empezar los legisladores que de veras deseen hacer la felicidad de su país y quieran proceder en estas materias racionalmente, es por dar una buena ley de primera enseñanza, sobre la cual debería basarse la de la enseñanza secundaria, como sobre ésta la de la superior. El hacer una con todas estas leyes trae, además de otros graves inconvenientes, el de que por su mucha extensión y la multitud de asuntos graves que precisamente tiene que encerrar su complejísimo organismo, no llegue nunca á discutirse, ó se haga de una manera demasiado incompleta y ligera, como una larga experiencia nos enseña. Y por querer satisfacer de una vez muchas necesidades, nos hemos quedado sin atender á ninguna, ni siquiera á las más perentorias.

5. En cuanto al primero de dichos caracteres, es decir, al de que la educación popular sea *comprensiva, eficaz* y *adecuada* (concepto de *calidad*), lo que ante todo debe tenerse en cuenta es que en su base fundamental, en lo que hemos llamado educación primaria, atienda á la cultura integral de la naturaleza humana, no deje sin desenvolver ninguna de las facultades del individuo y la labor que al efecto se haga sea buena, obra verdaderamente educativa. Debe comprender, pues, la educación física, intelectual, estética y moral, mirando siempre á despertar y favorecer las aptitudes especiales para poner en claro la peculiar vocación de cada uno y, en último término, formar el carácter. Esta primera condición es una exigencia del concepto que hemos dado de la educación, del objeto final de ella y del destino del hombre, así como de la manera como éste puede realizarlo.

En orden á la cultura positiva, á la instrucción, que mediante esa educación fundamental se suministre, es todavía mayor, si cabe, la exigencia relativa al carácter que nos ocupa. Dar á todos los ciudadanos, sin distinción alguna, la mayor suma posible de conocimientos dentro de la esfera de los que tienen aspecto de generalidad por sus aplicaciones á la vida ordinaria, debiera ser el ideal en todo buen sistema de educación popular. Aparte de que el estado de civilización en que vivimos impone esta condición como una necesidad imperiosa, hay que tener en cuenta que, como ha dicho el norte-americano Wickersham, «se necesita todo el poder intelectual de una nación para ejecutar el pensamiento de la misma». Educando á todas las clases sociales y dando á las populares la suma de conocimientos á que nos referimos, es decir, haciendo que la educación primaria sea tan comprensiva como indicamos, se pondrán todas las fuerzas intelectuales del país en condiciones de poder concurrir á la obra de desarrollar y dar vida al pensamiento nacional. El gran propósito de la educación no se conseguirá completamente mientras se instruya al pueblo con el límite del consabido *hasta cierto punto,* y no se dé á todos la base de la cual pueda sacar cada uno los medios de mejorar su condición. Esta base será tanto más sólida y fecunda cuanto mayor y más adecuada sea la instrucción que reciba el individuo. De aquí la necesidad, universalmente sentida, de ampliar los programas de la primera enseñanza, dando cabida en ellos á materias que hoy no comprenden y cuyo conocimiento es en los tiempos en que vivimos una necesidad para todas las clases sociales. También surge de aquí la necesidad de crear y difundir otras instituciones que, en concurrencia con las Escuelas, coadyuven á la propagación de esta clase de nociones.

Además de los conocimientos generales á que acabamos de referirnos, la educación popular debiera comprender algunos otros para responder al concepto que de ella hemos dado más arriba **(2).** Estos conocimientos tienen cierto carácter técnico y se refieren á la preparación especial que las clases populares requieren para el buen desempeño de las industrias y los oficios á que es lo común que se consagren. En todo buen sistema de educación popular debiera también entrar por mucho la idea de suministrar al pueblo la mayor suma posible de estos conocimientos, ora en las Escuelas primarias, ya por otras instituciones y otros medios que á su tiempo especificaremos. De esta manera se preparará á las clases populares, que son las más numerosas, para que concurran debidamente al desarrollo de la vida económica y material de la nación de que forman parte, á la vez que atiendan á su propio mejoramiento y bienestar.

Pero no basta con que la educación popular sea todo lo comprensiva que de indicar acabamos, sino que al propio tiempo es menester que sea *eficaz,* para lo cual la primera condición que necesita reunir es la de ser *adecuada,* en extensión y forma, al fin á que se encamina y á los individuos á quienes se suministre. Ambas condiciones implican, por una parte, la aplicación de los buenos métodos, y por otra, la acertada elección de los medios pedagógicos que se empleen, así como la determinación de los respectivos programas. Como de estas condiciones hemos de tratar con detenimiento en el decurso de este volumen, nos limitamos al presente á apuntarlas aquí para precisar algo más el sentido que damos á la palabra

«comprensiva», empleada para significar uno de los dos caracteres fundamentales que hemos dicho debe tener la educación popular.

6. El carácter de *universalidad* (concepto de *cantidad*), á á que más arriba nos hemos referido, es una necesidad de todos los tiempos sin duda alguna, pero más de los actuales. Decimos de todos los tiempos, porque en todos ellos tienen los hombres, sin distinción alguna, derecho á la educación, por lo que se hace necesario que ésta sea universal, en el sentido de que á todos alcance, de que todos puedan realizar ese derecho santo é inalienable como el de la vida y la libertad, por ejemplo. De aquí que el sistema de educación popular debe, como primera condición, entrañar medios de educación para todos, hacer que ésta penetre y se difunda por todas partes. Si todos los hombres tienen igual derecho á recibir educación, menester es que se pongan los medios necesarios para que todos puedan recibirla, facilitándoles el modo de adquirirla, á la vez que manteniéndolos en su derecho cuando por cualquiera fuese éste desconocido. Por otra parte, para que la educación popular dé los resultados que más de una vez hemos señalado al notar el influjo que ejerce en la vida moral, política y económica de las naciones, es condición indispensable que disfrute de sus beneficios el mayor número posible de ciudadanos, que no se circunscriba á un número limitado; en una palabra, que sea universal en el país de que se trate, pues de otro modo serán deficientes los resultados que se buscan. El derecho natural del hombre y las necesidades y exigencias de la vida nacional imponen de consuno la condición de ser universal, en el sentido de que á todos alcance, á la educación que llamamos popular.

Que en los tiempos actuales esta condición es más necesaria que en los pasados, es una verdad que surge claramente cuando se considera la manera de ser de nuestras sociedades. Hoy, como ayer, existe el derecho que tiene el hombre á la educación, y más que entonces está reconocido y es incuestionable. Pero hay más. A medida que la civilización avanza camino, las desigualdades sociales se borran cada vez más, el

derecho de todos es más respetado, por lo mismo que está más reconocido, y es mayor la participación del pueblo en la cosa pública. La solidaridad en el trabajo en todas las clases es cada vez mayor, y todos los intereses aparecen íntimamente ligados. El carácter democrático de que cada día se van saturando más nuestras instituciones, acrece la influencia del pueblo en la vida pública, y, por consiguiente, en los intereses de las demás clases y en toda la economía de la vida social. De aquí, pues, el que se repita como verdad que no admite réplica, que la educación del pueblo es el más importante de todos los intereses de una nación, la base sobre que descansan las modernas instituciones, y de aquí también que todos los hombres que piensan alto, son previsores y se preocupan del progreso y el bienestar de su nación deseen que la enseñanza se generalice, se universalice, que se impulse y se difunda por todas partes la educación popular.

Por estas razones que ligeramente apuntamos creemos que la educación debe ser universal, debe penetrar en todas partes como el aire que respiramos, como los rayos del sol, que no son menos refulgentes, ha dicho el norteamericano antes citado, cuando penetran en la cabaña del pobre que cuando caen sobre la ostentosa mansión del magnate. Sea por siempre nuestro orgullo que el hijo del más humilde pobre encuentre abiertas en nuestro país instituciones de educación donde halle medios para realizar su destino y concurrir dignamente con los individuos de todas las demás clases sociales á la obra de mejorar y engrandecer su patria y de realizar el progreso humano.

7. Conviene recordar aquí lo que dijimos en el tomo I (sección primera, cap. II,), al determinar el lugar que la Pedagogía ocupa en el organismo de la educación popular, con cuyo motivo hablamos del influjo que ésta ejerce en la vida moral, política y económica de las naciones, á cuyos pasajes remitimos al lector, puesto que en ellos se patentiza la importancia de la educación popular, punto que dilucidaríamos en este sitio, en el que también cabe tratarlo, si ya no lo hubiésemos hecho en el lugar citado. Esto no obstante, y por

lo mismo que el asunto es del mayor interés, á las citas que entonces hicimos para poner de relieve la importancia de la educación popular, añadiremos con el propio objeto algunas otras que sean confirmación y ampliación á la vez de aquéllas.

Por lo que respecta á la vida moral y material, no dejan de ser elocuentes estas sentencias: «Una buena educación es el manantial de una vida virtuosa» (PLUTARCO).—«La buena educación de la juventud es el primer fundamento de la felicidad humana» (LEIBNITZ).—«La educación del pueblo es su porvenir» (El Emperador JOSÉ II).—«Para la multitud es la instrucción un insigne beneficio» (El P. GIRARD).—«La ignorancia está reconocida como un estado dañoso para los individuos y para los pueblos, á los que condena al abatimiento, á la superstición y á una especie de barbarie» (DAGUET).—«El ignorante es un ser neutro, á cuyos actos, obra de un instinto sin regla y sin guía, falta la responsabilidad. Es justo perdonarle, pues no sabe lo que se hace; pero es una plaga para la sociedad, que su brutalidad amenaza» (RENOUARD).—A propósito de la relación entre la instrucción y la moralidad, dice un periódico alemán: «Hay gentes que pretenden que la instrucción dada en la Escuela primaria conduce á la inmoralidad, y que importa detener el impulso dado en nuestros días á las Escuelas. Felizmente pueden refutarse estas aserciones, no sólo por razones psicológicas, sino más aún, y victoriosamente, por cifras estadísticas. Del recuento que acaba de hacerse de los detenidos en las prisiones de Prusia, ha resultado que de 23.599 presos, 297 han recibido instrucción superior; 5.227 elemental completa; 12.740 muy insuficiente, y 5.385 no saben leer. Así, las tres cuartas partes de los presos son absolutamente ignorantes ó no poseen sino una instrucción muy mediana. Estas cifras muestran victoriosamente que la instrucción no arrastra á la inmoralidad ó al aumento del número de crímenes, sobre todo si al lado de la instrucción que adorna la inteligencia se inculcan sentimientos nobles y elevados en el corazon de los niños».

Concretándose á la vida política de los pueblos, escribe el norteamericano WICKERSHAM: «Un sabio antiguo decía: «Dejadme escribir los libros de una nación, y me importa poco »quienes hagan las leyes». Y del mismo modo podía uno decir: «Dejadme educar los niños de una nación, y me importa »poco quien la gobierne».—El mismo añade: «La educación universal del pueblo es el más importante de todos los intereses de una República; olvidadlo, y las instituciones democráticas perecerán. La ignorancia del pueblo dió en tierra con la República francesa, é igual causa debe atribuirse á la instabilidad de las Repúblicas de Méjico y la América del Sur. La educación universal es la base única sobre la cual pueden descansar las instituciones democráticas. Educación universal y sufragio universal. La ignorancia pone en peligro la libertad, votando ciegamente ó llenando puestos de responsabilidad con hombres incompetentes y proporcionando el material con que los demagogos edifican su obra».—«La educación universal, escribía el sabio GUIZOT, es hoy una de las garantías de la libertad y de toda estabilidad social. Como todo principio de nuestro gobierno se funda en la justicia y en la razón, difundir la educación del pueblo, desenvolver su inteligencia, ilustrar su espíritu, es fortificar el Gobierno constitucional y asegurar su estabilidad».—«Un pueblo libre é ignorante en su mayoría es un horrible contrasentido, propio para engendrar una tiranía peor que la de los déspotas más grandes que hayan existido» (DAGUET).—«No es cierto el dicho de que los pueblos ignorantes son más fáciles de gobernar que los pueblos ilustrados: mientras las masas son más ignorantes, mayores son sus ilusiones» (ENRIQUE DE SYBEL).

Muchas otras citas pudieran hacerse en confirmación de la tesis que aquí sustentamos, pues todo el mundo reconoce hoy la verdad que formula Emilio de Laveleye en estas frases: *La instrucción del pueblo es la cuestión más urgente y más importante de nuestro tiempo.*

8. Los dos caracteres que acabamos de exponer como fundamentales en la educación popular señalan los caminos que hay que seguir en la organización de ésta, determinan las instituciones y los medios auxiliares que deben hacerse intervenir y emplearse en todo buen sistema de educación popular.

De esas instituciones y medios responden unos con preferencia al primero de los indicados caracteres, mientras que los otros se refieren más en particular al segundo: los primeros, es decir, los que tienden á hacer que la educación popular sea comprensiva, eficaz y adecuada, miran más especialmente á la organización interna, genuinamente pedagógica, del sistema de educación, al paso que los segundos, los que tienden á difundir la enseñanza, se refieren más á la organización externa y administrativa: los unos representan el concepto de *calidad*, y los otros el de *cantidad*. (V. lo que á este propósito decimos en el t. I, sección segunda, cap. II.)

Entre las instituciones indicadas hay una que puede considerarse como la principal, en la que se adunan y están representados ambos conceptos, el de calidad y el de cantidad, pues que lo mismo implica el elemento puramente pedagógico que el fin de generalizar la educación, por lo que cabe estimarla como de carácter mixto. Nos referimos á la *Escuela primaria*, con sus anejos y derivados y en sus diversos grados y varias clases (algunas de las cuales son otras tantas instituciones), que no sólo es por su carácter la base de toda educación y, por lo tanto, el fundamento de la popular, sino que de ordinario la cultura que en ella se suministra es la única que reciben las clases populares. De esto proviene el que comúnmente se entienda por educación popular la que se suministra y difunde mediante la Escuela de primera enseñanza. Por ello merece especial consideración esta institución bienhechora, sobre todo cuando mediante su organización puede atenderse en gran parte, como en los capítulos que siguen trataremos de mostrar, á las exigencias de la educación popular, tomada en el sentido y con el alcance que entraña el concepto que de ella hemos dado en los párrafos anteriores.

Las instituciones y medios que concurren con la Escuela primaria á hacer eficaz y difundir la educación popular, pueden clasificarse en dos grupos correspondientes á los dos caracteres antes determinados, á saber:

A. Corresponden al primer carácter, es decir, son instituciones y medios de índole predominantemente pedagógica, que

miran de un modo más directo á que la educación popular sea comprensiva, eficaz y adecuada, esto es, *buena*, los siguientes:

1.° Ciertos anejos de la Escuela que contribuyen á darle carácter educativo y á ampliar su cultura, como las *Bibliotecas*, las *Cajas de ahorro*, las *Cantinas*, y las *Colonias escolares*.

2.° Las *Escuelas Normales*, que tienen por objeto la formación de Maestros, y que en tal sentido son institutos eminentemente pedagógicos.

3.° Los *Centros* y *Cursos de enseñanza*, los *Concursos* ó *Certámenes*, las *Conferencias*, los *Congresos* y las *Asociaciones* que tienen por objeto el estudio, propagación y mejoramiento de las teorías y prácticas referentes á la ciencia y al arte de la educación, y

4.° Las *Bibliotecas* de carácter pedagógico, los *Museos*, los *Gabinetes antropológicos*, las *Exposiciones* y los *Periódicos* consagrados especialmente á los Maestros con el mismo fin, por lo que también son considerados como instituciones y medios pedagógicos.

B. Corresponden al segundo carácter, es decir, son medios é instituciones que predominantemente responden á generalizar la educación, á que haya *mucha*, los siguientes:

1.° Además de las Escuelas, sus auxiliares y continuadores, como las *Sociedades de antiguos alumnos*, las *Bibliotecas populares*, los *Periódicos*, los *Cursos*, las *Conferencias*, las *Lecturas* y la llamada *Extensión universitaria*, así como las *Asociaciones* que tienen por objeto suministrar al pueblo determinadas enseñanzas, difundir la educación popular.

2.° Las medidas que se adopten para asegurar la *asistencia escolar*, lo que implica la adopción ó no adopción de la llamada *enseñanza obligatoria* y *enseñanza gratuita* y de los denominados *medios indirectos*.

3.° Las *Autoridades escolares* que, como las *Juntas* y los *Inspectores*, desempeñan especialmente funciones administrativas, por más que su influencia se deje sentir también por lo que respecta á la marcha pedagógica de la educación popular, como á su tiempo veremos, y

4.° El *Estado*, cuya *intervención* en la enseñanza creen al-

gunos perniciosa y estiman otros necesaria de todo punto, y que nosotros debemos considerar aquí en lo que concierne á la influencia que puede ejercer, merced á los poderosos medios de acción de que todo Gobierno dispone, en la obra de cimentar y difundir la educación del pueblo.

9. Tales son las instituciones y los medios, los agentes principales que concurren con la Escuela á hacer que la educación popular sea *comprensiva* y *universal*.

Entre esos agentes debe contarse en primer término con el Maestro de escuela, sin duda alguna el colaborador más necesario y más eficaz en la obra que se realiza mediante la educación popular.

Son los Maestros fuerzas vivas y muy valiosas de esta institución, en cuya marcha ordenada y rápido progreso están, por otra parte, vivamente interesados. Por esto necesitan conocerla en todos sus pormenores, tener idea de todas las partes que componen la complicada trama de ella, saber cómo funcionan estas partes y cómo engranan unas con otras, y tener noticia del estado que todas ellas y el conjunto que forman alcanzan en el país en que viven y en los demás, para en vista de ello, dar á su trabajo la dirección más conveniente, tomando de aquí y de allí lo que consideren digno de ser copiado, ó intentando las modificaciones que la experiencia y el estudio les indiquen como necesarias. Es además ilógico que los que viven dentro de una institución como partes activas y precisas de ella sólo tengan ideas vagas, confusas y á veces equivocadas de la manera de ser de esa institución y permanezcan extraños á las cuestiones que directamente se relacionan con su existencia, su marcha y su mejoramiento. Por la misma razón sería ilógico que los Maestros careciesen de semejantes conocimientos por lo que concierne á la educación popular, y de aquí el que nosotros creamos que deben dárseles en las obras de Pedagogía, sobre todo cuando tienen el carácter de la nuestra.

Como quiera que sea, los Maestros, á los que sin duda por esto se les ha llamado «artífices de la civilización», son factores esenciales de la educación popular. Sin salir de los límites de la Escuela, de ellos depende que la cultura que en ésta se suministre sea buena, eficaz, verdaderamente educadora: de ellos depende que la Escuela sea ó no la Escuela propia de nuestros tiempos, la Escuela educativa. Los Maestros pueden hacer mucho para que aumente la frecuentación escolar, así como para que se creen y pueblen las Escuelas de adultos. Ellos, en fin, pueden promover las instituciones extraescolares, que tanto contribuyen en otros países á perpetuar el espíritu de la Escuela, á sostener y ampliar la cultura en ella recibida, á difundir la educación popular. Las Conferencias populares, las lecturas públicas, las sociedades de antiguos alumnos, y otros medios á que antes hemos aludido, que por modo tan eficaz cooperan á estos fines, obras son en gran parte, sobre todo en los poblaciones pequeñas (en Francia, por ejemplo) de los Maestros, más ó menos estimulados por sus jefes.

Así, pues, si se quiere dar impulso en nuestro país á la educación popular, debe contarse en primer término con los Maestros, considerándolos como agentes ó propulsores obligados de esta institución. Ello nos dice lo mucho que importa tener *buenos Maestros*, es decir, colaboradores inteligentes, celosos y entusiastas en la obra de la cultura nacional. En formarles deben poner especial empeño los estadistas que se precien de previsores, de mirar al porvenir.

CAPÍTULO I

De la Escuela primaria en general.

I

CARACTERES Y CONDICIONES FUNDAMENTALES DE IA ESCUELA PRIMARIA.

10. La Escuela primaria: su representación é importancia.—11. Condición primera que implican la una y la otra. — 12. La de ser educativa es la condicion principal, en cuanto que comprende en sí todas las demás. — 13. El programa escolar en relación con esta condición: sus dos bases. Observaciones referentes á la especificación de materias. — 14. Del modo de dar la enseñanza como el instrumento generador de la Escuela educativa.—15. Idea de lo que ha de entenderse por esta Escuela.—16. La Escuela primaria debe ser popular, con lo que será más educativa; manera de que lo sea.—17. Del carácter social, moral y religioso de la Escuela primaria.

10. De cuantas instituciones concurren á la benéfica obra de difundir la educación popular, la *Escuela* es la primera, como en la Introducción precedente queda dicho **(8)**. Ayuda eficazmente á la familia en la tarea de educar á la niñez, que puede recibir y recibe en su seno desde la más tierna infancia, y no sólo completa la educación, por lo común deficiente, que los padres dan á sus hijos, sino que con harta frecuencia lo que hace es suplir la falta de esta educación, no ya por lo que concierne á la cultura de la inteligencia, que es lo que parece estar principalmente reservado á la Escuela, según el concepto restringido que de ella se tiene comúnmente, sino también en lo tocante á la cultura moral, que es en lo que la familia ejerce una acción más eficaz, directa y duradera. Representa, pues, la Escuela primaria el elemento más importante de la educación, máxime cuando mediante ella se prepara á la juventud para que pueda recibir toda clase de cultura, pues la que dentro de su recinto se le suministra es la base necesaria de toda otra, sin la cual el hombre no puede

dar un paso en la vida sin hallarse expuesto á mil contrariedades. No debe olvidarse, por otra parte, que la cultura de la Escuela es la única que recibe gran número de individuos—precisamente pertenecientes á las clases populares, — aparte de la que adquieran en el hogar paterno, que, tratándose de estas clases, no es tan constante ni esmerada, ni con mucho, como para que pueda compararse con la de la Escuela, que por lo mismo es en este caso imprescindiblemente necesaria. Bajo este aspecto considerada, representa la Escuela toda la cultura que reciben las clases populares.

Como base de toda superior cultura, como elemento necesario de la educación primaria ó fundamental y como resumen de lo que hemos denominado educación popular, la institución de la Escuela desempeña en el organismo social un papel por todo extremo importante; lo que induce á estudiarla con detenimiento en todos sus aspectos y en todas sus relaciones.

Esta importancia que tiene la Escuela, y que acrece á medida que la civilización gana terreno y los pueblos se dan mejor cuenta de todas sus necesidades, es la que hace que cuando se quiere conocer la cultura de un país, empiece por contarse el número de sus Escuelas primarias; porque es claro que mientras más Escuelas haya, más difundida estará la cultura, pues cada Escuela que funciona supone un número más ó menos grande de individuos redimidos de la servidumbre de la ignorancia, y consiguientemente, salvados también, en su mayoría, de la esclavitud del vicio, sobre todo cuando la Escuela reune las condiciones necesarias para llenar cumplidamente su noble misión de redentora. Por esto decía nuestro ilustre estadista D. Fermín Caballero, que cada Escuela que se abre cierra una prisión á los veinte años; aserto que al copiarlo en otro lugar, comprobamos con la relación de hechos por muchas personas conocidos. Merced á esto y á motivos de otra índole que señalamos al tratar del influjo que la educación del pueblo ejerce en todas las esferas de la vida **(7)**, mientras más civilizada es una nación, con mayor esmero y solicitud atiende á sus Escuelas y más se cuida de propagarlas. Las Escuelas son en los pueblos como los focos de donde parten

los rayos de luz que iluminan y vivifican el alma; y á medida que estos focos se afianzan y difunden, es claro que la luz se extiende más, con lo que poco á poco se van ahuyentando por todas partes las tinieblas de la ignorancia, á la manera que con los resplandores del sol se disipan las sombras de la noche.

11. Mas fuera erróneo esperar tamaños resultados sólo del número de las Escuelas; pues si para conseguirlos importa mucho difundirlas, no importa menos que sean buenas, organizarlas bien: ya hemos dicho que en materias de educación hay que atender no sólo á la *cantidad*, sino también y preferentemente á la *calidad* **(4, 5 y 6).** Las estrellas, con ser infinitas, no nos mandan luz ni nos prestan calor, mientras que el sol, con no ser más que uno, nos la envía á torrentes, y con su calor da vida á nuestros cuerpos y á toda la tierra. Se necesita, pues, que las Escuelas sean y estén colocadas de modo que puedan producir verdadera luz, y que ésta tenga fuerza, cierta virtualidad fecundante, que no depende del número, por más que éste entre por mucho, sino de los elementos cualitativos de que cada una y todas se componen.

Esto obliga á pensar, antes que en el número, en la calidad de las Escuelas, es decir, en sus caracteres y condiciones esenciales, en su manera de ser interior; en una palabra, en su organización genuinamente pedagógica. Tal es el objeto del presente capítulo, en el que, en tal concepto, estudiaremos el alma de la educación popular que es la Escuela, en su constitución íntima considerada.

12. La condición esencial que desde el punto de de vista de la calidad debe reunir la Escuela, la única pudiera decirse en cuanto que ella comprende todas las demás, es la de ser una institución predominantemente educadora, no de mera instrucción. Atender á la educación integral del individuo es lo primero que la Escuela debe hacer para no desnaturalizar su carácter y llenar cumplidamente su misión. Tomar una Escuela como un instituto meramente instructivo, donde los niños acuden para aprender á leer, escribir y contar, con algunas nociones de determinadas materias, es empequeñecer su papel, dejar manca la educación de un gran número de individuos, y viciar la de los demás. Porque acontece, cuando el sentido que predomina es el de considerar la Escuela como una casa de mera instrucción, que se desatiende la educación física y estética en absoluto, la educación moral en gran parte, acaso en lo más importante, y la misma educación intelectual; porque mirando sólo á satisfacer el afan de que los niños adquieran determinados conocimientos positivos, sepan mucho, se cuida poco del desenvolvimiento regular y armónico de las facultades intelectuales, á las que no se hace más que agobiar con la pesadumbre de unos conocimientos amontonados de cualquier modo, que por tal motivo es muy común que se indigesten.

No: la escuela debe ser algo más que un instituto de mera instrucción, por más que éste sea el sentido predominante todavía en muchas partes, si no en la teoría, en la práctica. En todas las Escuelas primarias, cualquiera que sea su clase y grado, debe atenderse por igual á la educación física, á la intelectual, á la estética y á la moral, cuidando de que la instrucción se tome primeramente como medio de educación de la inteligencia y del corazón, y mirando á despertar y favorecer las aptitudes particulares para ir determinando la especial vocación de cada educando. Mientras no denomine este sentido en la práctica; mientras cuando se hable de educación no se entienda más que el formalismo de unos cuantos preceptos morales y religiosos, y con señalado exclusivismo se consiga que aquélla degenere en un pietismo absurdo; mientras no se haga otra cosa que amontonar conocimientos en la tierna inteligencia de los niños, sin cuidar de prepararsela debidamente ni de excitar y alimentar su actividad, el trabajo personal, ni de atender á otra cosa que al deseo de que aprendan pronto muchas materias, la Escuela llenará su misión salvadora de una manera imperfecta y su obra será muy deficiente.

Si, como cada día se reconoce y afirma más, la educación integral es absolutamente necesaria para que el hombre cumpla su destino y esta educación no puede llevarse á cabo dentro de la familia, sobre todo tratándose de las clases menos

acomodadas; el sentido común dice que la Escuela, cuyo objeto es auxiliar á la familia en la tarea de suministrar esa educación ó regularla y suplirla, como sucede en multitud de casos, debe atender á todas las exigencias que supone la educación completa del individuo, tal como la hemos definido. Para precisar el verdadero carácter de la Escuela por lo que á este particular atañe, conviene no perder de vista su objeto, que es una institución auxiliar y con frecuencia supletoria de la familia en lo concerniente á la educación de los niños. Cuando se tiene presente esto, no se cae en el error que acusa el sentido que desestimamos.

Concluiremos, pues, asentando el principio de que las Escuelas deben ser consideradas y tomarse como *institutos de educación* y no como meras *aulas de instrucción*.

13. Para que la Escuela tenga el carácter que acabamos de reconocerle como fundamental, se necesita disponer un programa en consonancia con él, y desarrollarlo en la práctica bajo la inspiración del sentido que ese carácter implica. Los programas y la manera de desenvolverlos son el todo en este punto, pues ya hemos visto que la instrucción es un medio que puede tomarse como instrumento de educación intelectual y moral, por lo que toda la moderna Pedagogía prescribe la *instrucción educativa*. Según lo que los programas comprendan y el modo como se pongan en práctica, así serán las Escuelas: estos son los puntos cardinales del sistema de educación popular. Así es que para poder apreciar bien el estado de esta educación en un país cualquiera, no basta con que se nos diga el número de Escuelas que tiene y el de los alumnos que á ellas asisten, sino que es necesario primeramente que se nos dé á conocer el alcance de los programas de esas Escuelas, y el sentido y los medios con que son aplicados. Que las materias del programa escolar sean las suficientes para mediante ellas atender á todos los fines de la educación, y que la enseñanza, en vez de degenerar en un dañoso rutinarismo, se convierta en enseñanza viva, tomando al educando, no como un ser inerte, pasivo, sino como un ser activo, es lo primero que se necesita en un buen sistema de educación popular, la condición primera de la cultura del pueblo si ha de ser sólida y adecuada, verdadera cultura.

Y debe tenerse en cuenta qne ambos elementos son indispensables, pues faltando cualquiera de ellos, la labor de la Escuela resultará igualmente imcompleta y viciosa. Si nos concretamos á enseñar á los niños la Lectura, la Escritura, la Religión, la Aritmética, la Urbanidad y alguna que otra asignatura más, es indudable que desatendemos partes muy importantes de la educación, y aun la cultura intelectual queda incompleta. Si, por el contrario, los sometemos á un programa todo lo recargado que se quiera de materias, pero en cuya aplicación sigamos procedimientos rutinarios, no haya enlace armónico y nos encastillemos en un formalismo abstracto que haga degenerar la enseñanza en enseñanza muerta, se obtendrá por distinto camino análogo resultado: una gran parte de la educación quedará desatendida y la misma enseñanza resultará deficiente y viciosa.

Así, pues, las materias que comprenda el programa de la primera enseñanza y el modo de desenvolver este programa, ó, mejor dicho, el sentido é intención, el espíritu con que se ejercite á los niños en aquellas materias, es lo que da carácter á la *Escuela educativa*. Ambos términos se completan, y son indispensables para que en la práctica resulte esta Escuela y no lo sea sólo en el nombre.

Existe actualmente una tendencia que no deja de tener fundamento desde el punto de vista pedagógico considerada, contraria á la determinación ó enumeración de las enseñanzas que debe comprender la primaria, equivalente, por tanto, á la supresión del programa escolar. Los que esta tendencia siguen, han empezado por decir que en la Escuela no deben darse esas enseñanzas con el carácter de verdaderas asignaturas, con lo cual estamos conformes, y la cultura debe darse ocasionalmente, enlazando unas materias con otras de modo que resulte algo del orden concéntrico que quería Jacotot, suprimiendo en lo posible la diferenciación entre esas materias.

En el estado actual de la cultura creemos que no es con-

veniente llegar al extremo que esa tendencia implica. Bueno que en la Escuela primaria no se dé á las diversas enseñanzas, ni con mucho, el carácter de asignaturas. Y bueno, también, que en la aplicación y desarrollo de las diferentes materias obre el Maestro con libertad, enseñando cuanto sepa y de todo lo que pueda, sin sujetarse á un orden, más ó menos lógico, predeterminado.

Pero, hoy por hoy y en mucho tiempo, es y será preciso especificar, siquiera se haga en términos generales y siempre modestos, las materias que como mínimo debe comprender la cultura escolar, sin por esto despojarla de su carácter enciclopédico; porque si no se hiciera así, no se determinaría bien el concepto y alcance de esa cultura. La inclusión ó exclusión de ciertas materias hace que varíe de unos países á otros, y aun dentro de una nación, de una época á otra, el carácter de la Escuela. Por falta de determinadas enseñanzas y ejercicios no podemos decir que en nuestras Escuelas haya educación integral: el dibujo, el canto, la enseñanza artística, el trabajo manual, que son condición obligada de esa educación, brillan en ellas por su ausencia. Es necesario, por otra parte, señalar al Maestro las materias de cultura en que como mínimo debe ejercitar á los alumnos, con lo que, al prevenir abusos, se le dará la pauta sobre que ha de fundamentar su obra educativa.

Como orientación siquiera, es de absoluta necesidad que se determinen, como en todas partes se viene haciendo, las materias que han de constituir la cultura que deba recibir la niñez en las Escuelas primarias, máxime cuando cada día es más aceptado el principio de la educación integral, que no todos entienden del mismo modo en lo tocante á las ramas de cultura mediante las cuales ha de llevarse á la práctica dentro de la Escuela. Claro es que si todos los Maestros tuvieran idea clara de su misión, cabal concepto de la educación integral y de los medios de realizarla y estuvieren adornados de todas las dotes que se requieren para hacer verdadera obra educativa, no fuera necesario el programa de que tratamos. Pero está lejano el día en que esto pueda dejar de ser un ideal.

14. Con ó sin especificación de materias (repitamos una vez más que la consideramos necesaria), para que la labor de la Escuela resulte obra viva, genuinamente educadora, la condición principal radica en el Maestro (ya lo dijimos al fin de la Introducción que precede á este capítulo), en la manera de desenvolver las enseñanzas, en el método, las formas, los procedimientos y los medios auxiliares que al efecto se empleen; esto es lo que constituye el instrumento generador de la Escuela educativa.

Esto es lo esencial, lo que da valor educativo á la enseñanza y mejor caracteriza la Escuela. El programa, la especificación de materias tiene importancia en cuanto orientación cuantitativa de la cultura necesaria para que la escuela sea lo que debe ser, en cuanto que da las líneas generales, el plan de esa cultura, é indica su contenido y alcance. Pero esto no tendría valor positivo, quedaría como letra muerta, si al aplicarlo se procediera rutinariamente, sin excitar la actividad espontánea del educando, dejando inertes sus facultades superiores y prescindiendo del esfuerzo personal del niño, que es lo que tonifica el espíritu y da virtualidad á la enseñanza. De suerte que de la manera de dar ésta, de aplicar y desenvolver el programa, de hacer la obra, depende ante todo que la educación sea eficaz y la escuela resulte educativa, como es de necesidad que sea.

15. Veamos ahora lo que queremos decir cuando hablamos de «Escuela educativa».

En primer lugar, se trata de la Escuela en que no se limita la labor á la tarea de dar conocimientos, sino de la que, sin desatender esto, pero relegándolo á segundo lugar, se atienda á la cultura del cuerpo á la par que á la del alma, y de ésta á todas sus facultades: lo mismo que á la inteligencia, al sentimiento y la voluntad, sin olvidar ninguno de los elementos que integran cada una de estas esferas de la vida psíquica.

En cuanto á la esfera de lo intelectual, la Escuela educativa ha de preocuparse más que de atestar la cabeza de conocimientos, de formar cerebros. Al efecto, ha de ejercitar más las facultades reflexivas, como el juicio y el raciocinio, por

ejemplo, que las meramente reproductivas, como la memoria, procurando siempre suscitar el pensamiento individual.

A este fin, la enseñanza de la Escuela educativa, que á la par que á formar cerebros ha de encaminarse á formar corazones y caracteres, necesita ser una enseñanza activa, viva, en la que sustituyéndose el texto muerto del libro por el texto vivo que representa la voz del Maestro, se suscite en el educando la acción, el esfuerzo personal, dándole el hábito de pensar y obrar por sí mismo, despertando y fortaleciendo en él el espíritu de iniciativa, la confianza en sus propias energías y el sentimiento de su personalidad. Debe además la enseñanza propia de la Escuela que nos ocupa dar al alumno, con el saber teórico que su cultura requiere, el saber práctico, el *saber hacer,* tan necesario á todo hombre para producirse como un ser racional y activo.

En suma: en la Escuela educativa debe prepararse al niño para vivir la vida completa, así individual como social, y para que al salir de ella esté capacitado para gobernarse por sí mismo, para regir bien su conducta como hijo, como hombre, como padre, como ciudadano, como hijo de Dios, como ser racional y conscio, como hombre, en una palabra. Así podrá decirse que la Escuela es, como de la educación se afirma desde muy antiguo, aprendizaje de la vida.

Para esto precisa suplantar en la Escuela los métodos y procedimientos rutinarios por los racionales, los que suscitan la acción; las lecciones de memoria y las explicaciones dogmáticas por la viva voz del Maestro y la conversación familiar, insinuante y socrática entre él y sus alumnos; el dogmatismo que representa el *magister dicti,* por la excitación constante á la espontaneidad y al pensamiento del educando; el verbalismo y nominalismo abstractos por las realidades. Es menester que el Maestro se valga, más que de los coercitivos de los medios atractivos, que suscite en toda su enseñanza el interés y que en toda ella ponga en práctica el método activo, que es el verdadero método, el método pedagógico. A este fin, y también con el de atender al cultivo de las facultades estéticas, la Escuela educativa requiere un local que,

además de higiénico, sea risueño, con mucha luz y mucha superficie libre, y en el que todo se halle limpio, ordenado, respirando buen gusto y excitando la alegría.

Por último, la Escuela educativa requiere una cultura de carácter enciclopédico (más adelante trataremos en particular de ella), en la que no falten, por ejemplo, los ejercicios corporales, el trabajo manual, el canto y la enseñanza artística, y en la que no se olviden los procedimientos propios del método activo, v. gr., la lección de cosas, las excursiones escolares y otras formas de la intuición y de la enseñanza por las realidades.

16. Si la Escuela primaria es la base de la educación popular, si de ella ha de irradiar principalmente la cultura del pueblo, es preciso que además de educativa sea *popular*, en el amplio sentido de la palabra: que para servir bien los intereses del pueblo, esté abierta al pueblo y sea por él utilizada y amada. Y siendo popular de este modo, será á la vez más educativa, ya por su mayor y más eficaz influencia en los alumnos, ya porque al ensanchar su esfera de acción, su influencia será más extensa.

Para que la escuela sea verdaderamente popular, debe empezarse porque sea educativa en el sentido que hemos dicho, y además ponerla en relación estrecha con las familias y con el pueblo, de modo que éste se interese por ella, acuda á ella, la ame como cosa propia y que existe para él y para su bien. ¿Cómo ha de lograrse esto último? Oigamos lo que acerca de ello dice con persuasiva elocuencia un pedagogo de autoridad tan bien sentada y reconocida como M. Sluys, el antiguo director de la Escuela Normal de Bruselas (1):

Para que la Escuela sea eficaz, debe ser un medio alegre.

---

(1) Los párrafos que siguen son tomados del artículo que bajo el epígrafe de *Las fiestas escolares* publicó este valeroso é inteligente campeón de la reforma pedagógica, en la *Revue Pédagogique belge* y nosotros tradujimos para *La Escuela Moderna*, donde se publicó en Enero de 1893. No puede decirse de mejor manera que lo dice M. Sluys lo que debe ser la escuela y lo que hay que ser para que los Maestros sean educadores del pueblo, verdaderos propulsores de la educación popular.

El placer es tan necesario á los niños como la alimentación y el movimiento. El tedio, la tristeza y el enfado deprimen, debilitan, y á la larga, infieren á la salud una herida grave. La alegría, por el contrario, hace vivir. La Escuela sombría, triste, con Maestros pedantes y lecciones enojosas, es profundamente nociva; hace tomar la ciencia, el arte, el trabajo con disgusto; en semejante medio, los niños y los jóvenes buscan fatalmente el placer en la indisciplina y el vicio, pues la necesidad de placer es tan inmensa como la de comer y de beber, y cuando á las actividades escolares de todo género no acompaña excitación agradable, los niños se entregan instintivamente á la disipación y á la indisciplina. No dudamos que los accidentes que se cargan en cuenta al *surmenage* escolar provienen, sobre todo, del sedentarismo y de lo que con justicia se llama el *malmenage*, es decir, de la aplicación de los malos métodos, que provocan el tedio en los alumnos, con todas sus desastrosas consecuencias.

Nuestras Escuelas públicas están cerradas el domingo y durante los largos períodos de vacaciones. Los padres no son llamados á ellas, en general, más que para escuchar las quejas de los Maestros respecto de la conducta ó aplicación de sus hijos. Se ha rodeado cuidadosamente la Escuela de una muralla de la China: parece como que se quiere ocultar á todas las miradas lo que en ella pasa. Sólo las autoridades son admitidas en su recinto, y todavía no se las recibe sin recelo. ¡Y nos extrañamos de que la Escuela pública no sea popular! ¡Y se acusa á los padres de indiferencia y aun de hostilidad contra ella, ó al menos contra el Maestro! Pero la actual organización no está dispuesta para hacer la Escuela popular. El Maestro trabaja á puerta cerrada, fuera de la comprobación directa de los padres, los más interesados, sin embargo, en ver lo que hace; nada se procura para interesarlos por la Escuela, para hacérsela amar. Con una sola fiesta se les brinda: la distribución de premios. El día en que tiene lugar, se convoca al público á una sesión solemne, en que todo concurre á desenvolver sentimientos malsanos en los niños y en los padres: la vanidad, el orgullo y la falsa emulación en los victoriosos;

la envidia y el odio en los demás. La ceremonia comprende, obligatoriamente, un discurso preparado, por lo común trivial, vacío ó falso, pedantemente despechado, dicho por un personaje muy hastiado, que habla á gentes que lo están tanto como él. Después, terminada la ceremonia, se cierra la Escuela durante seis semanas ó dos meses, y los niños, cuyos padres no pueden vigilarlos—tal es el caso para la inmensa mayoría,—van á completar su educación vagabundeando por las calles y los campos.

En semejantes condiciones no puede ejercer la Escuela más que una influencia civilizadora mínima, y no es posible que adquiera vivas simpatías entre las masas.

La Escuela debiera ser una gran familia: niños, padres y Maestros deberían sentirse dentro de ella en un medio agradable y cordial. El divorcio entre la Escuela pública y las familias es una cosa aflictiva, como lo es la separación de los sexos, esa caricatura de fiesta llamada distribución de premios, y esas comprobaciones absurdas, denominadas exámenes y concursos.

Mientras que tal divorcio se mantenga, no habrá Escuela popular.

Si los Maestros quieren cumplir en la sociedad el gran papel de educadores del pueblo, papel que, desempeñado con dignidad, les daría una autoridad considerable sobre sus conciudadanos, es preciso que hagan cesar el fatal divorcio que ha separado la Escuela de las familias. ¿Cómo? Abriendo de par en par las puertas de la Escuela á los padres, invitándoles á entrar en ella, á asistir á las lecciones, á los recreos, á todos los actos de ese medio educativo. En suma: la Escuela pública pertenece á todos: invitar al pueblo á entrar en ella, equivale á invitarle á tomar posesión de lo que le pertenece. ¿No es absurdo construir, haciendo grandes gastos, edificios escolares para que sólo sirvan unas cuantas horas al día, y aun no más que una parte del año? ¿No hay muchas gentes de buena voluntad que se considerarían felices con dar al pueblo, en las ciudades y en los pueblos, cursos gratuitos sobre una multitud de asuntos interesantes, pero que no pueden realizar sus

deseos por faltar los locales y hallarse las Escuelas cerradas el domingo, los días de fiesta y durante los largos períodos de vacaciones? ¿No es triste ver que el pueblo que ha trabajado rudamente toda la semana no tiene más que la taberna para recrearse el domingo? ¿No es el local de la Escuela el que debiera estar abierto y ofrecerle, no enojosas y estériles conferencias, sino *atractivos* sanos, morales y realmente interesantes?

La Escuela primaria debe ser en cada población y en cada distrito de la ciudad la CASA DEL PUEBLO: esta es su verdadera misión.

Abrir ampliamente las puertas de la Escuela á todo el mundo, y dejar á los padres y los amigos asistir con entera libertad á las lecciones cuando quieran; invitarles frecuentemente á fiestas escolares: he aquí una reforma que tal vez parezca radical y brusca. Se dirá que los padres no tienen tiempo, ó que son incompetentes, y se temerán sus falsos juicios. ¡Pueriles temores! Los buenos Maestros ganarán en reputación y en dignidad mostrando lo que son. Los otros desaparecerán, lo que será un bien. Los mismos padres se mejorarán por este medio: el Maestro podrá ilustrarles respecto de sus deberes de educadores é interesarles en su trabajo, y se entenderá con ellos al respecto de las disposiciones que deban adoptarse para asegurar á sus hijos una buena dirección moral; de este modo, la familia y la Escuela colaborarán de acuerdo en la obra tan difícil de la educación, mientras que hoy, por consecuencia del divorcio que separa la Escuela y la familia, el Maestro y los padres obran con frecuencia contradictoriamente, con gran perjuicio de los alumnos. Se dirá que los padres son incompetentes en materia pedagógica; conformes, pero precisamente por esto es por lo que conviene interesarles directamente en el trabajo de la Escuela, á fin de instruirles, de mostrarles cómo se enseña, cómo se realiza la educación de sus hijos: de este modo desaparecerán muchos errores, muchos prejuicios, y cesarán las prevenciones contra la Escuela.

He aquí un medio excelente de atraer á los padres á la Escuela: que se comience por organizar en ella los domingos fiestas á las que sean invitados los padres de los alumnos y sus amigos; que estas fiestas sean muy sencillas, enteramente cordiales, y no exijan otros gastos que la buena voluntad de todos. Y no se diga que esto es imposible: el Asilo de huérfanos Prévost ha ensayado una organización de esta clase, y ha obtenido excelente resultado (1).

Nosotros hemos asistido á varias de estas fiestas dos años seguidos, y conservamos de ellas agradables recuerdos. Describiremos brevemente una que puede servir de modelo.

Por la mañana se expusieron los trabajos escolares y técnicos de los alumnos en una gran sala, donde todo el mundo fué admitido á examinarlos: he aquí ya un atractivo. La mayor parte de ese día se consagró á una excursión por las cercanías. No fué ésta uno de esos enojosos paseos dominicales á los que los alumnos de tantos colegios son condenados, so pretexto de higiene, y que consisten en marchar en fila, dos á dos, custodiados por vigilantes atentos á reprimir toda infracción de una disciplina enervante. No: los jóvenes de uno y otro sexo y de todas edades y talla caminaban á su guisa, acompasando libremente sus pasos á los acordes de las canciones que constituían su rico repertorio. En menos de dos horas recorrimos alegremente los ocho kilómetros que nos separaban de Brives La Grange.

Fuimos á acampar bajo las frescas sombras de un hermoso bosque. Los alumnos se repartieron por sí mismos en grupos de veinte, comprendiendo cada uno de éstos niños y niñas de varias edades. La marcha avivó el apetito. Se descargó el carruaje que nos acompañaba; en pocos minutos se distribu-

(1) Recuérdese que el *Asilo de huérfanos Prévost*, establecido en Cempuis (Oise, Francia) es, sin disputa, el primer instituto pedagógico de nuestros días, en cuya *Sección normal de pedagogía práctica* se ensayan experimentalmente todos los métodos y procedimientos modernos de educación y enseñanza, ante los más ilustres pedagogos de todos los países, que anualmente acuden á aquel centro á oir, presenciar y dar lecciones, discutir y ensayar procedimientos y, en suma, trabajar con fervorosa devoción por el progreso de la Pedagogía.—*(N. del T.)*

yeron á todos los niños, por los jefes de servicio de cada grupo, los útiles de comer, llegando á poco los víveres. Tanto estos servicios como el de beber agua se hicieron con toda regularidad, sin dificultad alguna y con comunicativo regocijo. La comida sobre la hierba fué de una alegría de buena ley: ni gritos salvajes, ni atropellos brutales; pero sí risas francas, chistes ingenuos y conversaciones animadas.

Después de una ligera siesta, se herborizó: cada uno hizo un ramo de plantas rústicas. Después se organizaron juegos y danzas, terminando con una farándula bulliciosísima.

La vuelta se realizó tan alegremente como la ida.

Terminada la cena fuimos á la sala de gimnasia, transformada en teatro. Los alumnos mayores habían retirado los aparatos que estorbaban y colocado las sillas y los bancos del comedor y de las clases.

La sala se llenó. El público se componía de los alumnos, del personal del establecimiento, de los miembros de la sección pedagógica y de habitantes del pueblo, siempre recibidos cordialmente.

El programa había sido autografiado por los alumnos, sin que, por otra parte, se hubiese hecho gasto alguno extraordinario para esta fiesta. Los alumnos mismos, que eran los que iban á ejecutar todos los puntos del programa, habían construído en los talleres todas las decoraciones, así como los trajes estaban confeccionados por las muchachas. Las canciones, los recitados, las pantomimas, las escenas, etc., no habían sido aprendidos para el caso, sino que eran producto de la enseñanza ordinaria.

..... (1)

He aquí cómo se pasa agradablemente el domingo en el

(1) Aquí transcribe textualmente M. Sluys el programa de la fiesta á que viene haciendo referencia, y que, en obsequio á la brevedad, omitimos. Baste saber que consta de 18 números, entre los que hay coros, piezas de los más afamados compositores, escenas de mérito, poesías, canciones populares, pantomimas, etc. Concluye el programa con un *Canto (Esperanza humana)* sobre motivos del himno nacional ruso, ejecutado por los alumnos y el personal del Asilo.—*(N. del T.)*

Asilo de huérfanos de Cempuis. ¡Que se compare ese domingo, tan útil y tan moralmente ocupado, con el de nuestros alumnos de las escuelas primarias gratuitas que recorren las calles durante una gran parte de ese día, expuestos á la promiscuidad de compañías perjudiciales, y que por la tarde y la noche son arrastrados por sus padres de taberna en taberna, en las que reciben la iniciación del alcoholismo!

Cuando los Maestros organicen para los domingos fiestas de ese género, á las que inviten á los vecinos, la Escuela pública será realmente popular, pues desempeñará un papel social importantísimo.

Como los niños, sienten los adultos necesidad de distracción, de placer. Los ricos tienen los teatros, los conciertos, etc. Hoy día los pobres no tienen nada... más que la taberna y el baile nocturno en salas infectas, y pagan caro tales placeres groseros y facticios, que deterioran su salud y ningún recuerdo jovial dejan en su cerebro.

Que los Maestros y las Maestras pongan, pues, mano á la obra y organicen para el pueblo fiestas escolares verdaderamente atractivas y morales; ellos serán indemnizados en un céntuplo de los trabajos que se tomen, por el placer de haber hecho el bien y por las sólidas simpatías que se granjearán en las masas trabajadoras.

Sí; la Escuela primaria pública debe ser en cada población y en cada distrito de la ciudad la CASA DEL PUEBLO; esta es su misión social; cuando la cumpla, hará dar á la civilización, al progreso, pasos agigantados. Y el Maestro no será más, desde entonces, el emisario de las lamentables represalias de nuestra miserable política, de miras estrechas y de intereses egoístas; no será más discutido, calumniado, vilipendiado por los reaccionarios, y ya no habrá Consejo municipal, Diputación permanente ni Ministro que tenga poder para suprimir una buena Escuela, para poner en situación difícil á un buen Maestro, pues cumpliendo en la sociedad la función civilizadora que acabamos de bosquejar, la escuela y el Maestro serán enérgicamente sostenidos por el pueblo, que sabrá apreciarles y defenderlos contra los retrocesos de la reacción.

17. De lo que hemos dicho en lo que va del presente capítulo, se colige que la Escuela primaria es una institución social de la más alta importancia, pues que por los medios propios de ella prepara á los niños para la vida de la sociedad, afirmando y dilatando la de la familia.

«La Escuela, dice M. Buisson, es la institución necesaria para establecer la transición entre la familia y el Estado, para formar las generaciones nuevas, no á medida del azar, de los caprichos individuales ó de las miras estrechas de la familia, sino en vista de la vida común ulterior y en razón de las necesidades de la sociedad. Tal sociedad, tal Escuela; é inversamente: tanto vale la Escuela, tanto vale la sociedad que de ella sale. Para el individuo representa la Escuela un concurso ofrecido por la sociedad para hacer de él un hombre según el tipo que permita la civilización de su tiempo y de su país. Para la sociedad representa una medida de previsión, de utilidad pública, una garantía para el presente y para el porvenir, un instrumento de asimilación intelectual y moral, sin el que una sociedad no tendría el mañana».

La Escuela puede hacer más de lo que hace en pro de la educación social, de la que precisa preocuparse mucho, porque para y en la sociedad vive el hombre, que lejos de ser un individuo aislado, es un ser eminentemente social, organizado para la sociedad.

Añadamos ahora que toda obra que es educativa en el amplio y noble sentido que hemos dicho que debe serlo la que se realice en la Escuela primaria y tiene este carácter social, es profunda y eminentemente moral y religiosa. Nada hay, por tanto, á que convenga mejor este carácter que á la institución que tiene por objeto formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, ennoblecerlos y dignificarlos, capicitándolos para la realización del bien en todas las esferas de la vida.

Por su papel de auxiliar de la familia, por ser su objetivo la educación integral de los niños, es decir, la educación que prepara para la vida toda, desde la meramente fisiológica hasta la que tiene por eflorescencia los sentimientos superiores y más nobles del alma humana; por las enseñanzas que

tienen por objeto esa preparación y redimir al hombre de la servidumbre de la ignorancia engendradora de los vicios,— la Escuela es una institución de carácter genuinamente moral. Aunque sólo se considere en ella el aspecto meramente instructivo, su misión es eminentemente moralizadora, pues ya hemos dicho más de una vez que la ciencia constituye de por sí una verdadera disciplina moral, que de toda enseñanza se desprenden conclusiones morales, y que la primaria debe ser educadora en su más lato sentido y hablar al corazón.

En este concepto, y por lo que prepara al niño para comulgar en la *religión del deber*, la Escuela es también una institución de carácter esencialmente religioso.

La enseñanza, la disciplina, el ejemplo del Maestro, las relaciones entre los alumnos y entre éstos y el Profesor, todo puede tomarse en la Escuela como instrumento para despertar y purificar los sentimientos de los niños, para educar su voluntad, para esclarecer su conciencia, para encaminarlos al bien, haciéndoselo conocer y amar; en fin, para rodear sus almas de esa atmósfera que constituye el principal fundamento de la vida moral y religiosa del hombre, porque de ella se desprenden, á manera de benéfica lluvia, esos como efluvios misteriosos que, llegando al fondo de la conciencia, graban en ésta la idea y el sentimiento de los deberes morales, los religiosos inclusive. Basta esto para no negar á la Escuela el carácter moral y religioso que venimos reconociéndole.

II

DE LA CULTURA PROPIA DE LA ESCUELA EDUCATIVA Y POPULAR

18. El enciclopedismo en sus relaciones con la educación integral. — 19. La Gimnasia, el Canto y el Dibujo como materias de las que más contribuyen á afirmar el carácter educativo de la Escuela primaria.—20. Cómo debe entenderse la Gimnasia. Boga que alcanza en la Pedagogía los juegos corporales y preferencia que debe dárseles. — 21. El trabajo manual como otra de las materias que contribuyen á dar carácter educativo á la Escuela primaria. Su valor pedagógico é importancia desde el punto de vista de la educación popular.— 22. Algo de historia del trabajo manual.— 23. De las materias que contribuyen á la educación estética, en el mismo sentido que las mencionadas.—24. De la cultura científica en el propio concepto; su valor pedagógico y necesidad de ella para integrar la cultura de la Escuela y dar á ésta carácter educativo y popular.—25. Resumen de lo que debe abarcar y ser la cultura en la Escuela primaria.

18. Afirmado queda que la cultura de la Escuela primaria educativa ha de ser enciclopédica. Es ésta una exigencia de la educación integral, que es la que realmente prepara para la vida completa, la que con razón puede llamarse «aprendizaje de la vida», y la que debe ser el objetivo de dicha Escuela, en la que, por lo mismo, la enseñanza ha de abrazar la universalidad de las cosas, según dijera el gran pedagogo Comenio.

El programa de que hemos hablado **(13)** no obsta para que el Maestro realice, cual debe hacerlo, este principio de la Pedagogía moderna. Ya hemos dicho que tal programa, que siempre tiene por objeto principal señalar el mínimo de la cultura que han de recibir los niños en la Escuela primaria, sólo debe tomarse como base y orientación de esta cultura, y para caracterizarla, mejor dicho, para caracterizar la Escuela, para determinar lo que debe ser ó se quiere que ésta sea. Pero con y sin él, es obligado ejercitar al niño en todo cuanto sirva para cultivar sus diversas facultades, poniéndolas en acción y secundando su desarrollo espontáneo, y prepararle para la vida. Tal es lo que quiere decirse cuando se habla de enciclopedismo en la Escuela primaria: la enseñanza y los ejercicios en relación con las exigencias que implica la educación integral.

Esto sentado y sin perjuicio de desenvolverlo al final de este mismo parágrafo, al trazar el boceto de las materias en que debe ejercitarse á los alumnos en la Escuela primaria, conviene señalar las que de un modo más directo contribuyen á dar á la Escuela carácter educativo y á que la educación sea en ella integral; son también las que menos lugar ocupan, cuando tienen alguno, en nuestros programas escolares.

19. Empecemos desde luego por señalar tres que, no obstante su importancia general y su reconocido valor pedagógico, han brillado siempre por su ausencia y siguen brillando (á pesar del Decreto de 26 de Octubre de 1901 que las hace obligatorias en la primera enseñanza) en la gran mayoría de nuestras Escuelas primarias. Nos referimos á la *Gimnasia*, á la *Música* y el *Canto* y al *Dibujo*, de las que las dos primeras no figuraban, con rarísimas excepciones, más que en las Escuelas de párvulos, de las que tenemos 433 públicas, y la tercera sólo en las denominadas superiores, de las que en toda España hay 228 para niños y niñas (para éstas sólo 61). En vista de estos datos, puede decirse que la Gimnástica, el Canto y el Dibujo no han formado parte hasta ahora (y esto solo nominalmente) del programa de nuestra primera enseñanza (1).

En toda buena organización escolar en que se quiera atender como es debido á las exigencias de una educación primaria completa, deben figurar las tres materias citadas, por razones fáciles de comprender y que aquí no haremos más que apuntar.

La *Gimnasia*, en su mayor amplitud tomada, tiene por objeto principal y directo el ejercicio físico, mediante el que se mira á desenvolver normal, gradual y armoniosamente los órganos y las fuerzas del cuerpo, al que da agilidad y ligereza

(1) Nos concretamos á las Escuelas públicas, porque son en las que es obligatorio el programa, y las que dan idea de la organización de la primera enseñanza. Según el *Anuario estadístico de Instrucción pública* correspondiente al curso de 1899 á 1900, publicado en 1901, de donde tomamos los datos aducidos, existían en dicho curso 645 Escuelas de párvulos privadas y 772 superiores (358 de niños y 414 de niñas) también privadas.

y en cierto modo belleza; es el medio más adecuado y eficaz de que se dispone para realizar la educación física, parte integrante de la educación general que debe recibir el individuo: esto sólo abona su importancia y patentiza la necesidad de que sus ejercicios formen parte del programa de las Escuelas. Pero hay más: por virtud de la acción que el cuerpo ejerce sobre el espíritu y viceversa, la Gimnasia es también un medio de educación psíquica, haciendo que alterne el trabajo del cuerpo con el del espíritu, y el desenvolvimiento de la naturaleza humana sea, no sólo integral, sino armónico y gradual. Es máxima corriente en educación que el ejercicio físico debe alternar con el ejercicio intelectual, al que sirve como de contrapeso necesario. Y si esto es así, si la Gimnasia dada en ésta ó en la otra forma, con más ó menos extensión, es el medio principal de que la educación dispone para desarrollar el cuerpo, ¿cómo prescindir de su concurso en las Escuelas, cuyo objeto es el desenvolvimiento de toda la naturaleza del hombre?

Razones análogas militan en favor de la *Música* y el *Canto*, cuya introducción en el programa de las Escuelas es también una exigencia de toda buena educación, en la que entran como elemento de cultura estética, moral y física. En los dos primeros conceptos, porque excita la sensibilidad y despierta y ennoblece los sentimientos, y en el tercero, porque constituye un ejercicio físico con relación á los órganos respiratorios y vocales, cuya influencia sobre la salud del cuerpo es notoria. Además de un elemento de educación de la voz y del oído, lo es de orden y de disciplina en las clases, y sirve para dar precisión á ciertos ejercicios. Estas consideraciones, que no hacemos más que apuntar, porque aquí no es menester ni realmente cabe hacer otra cosa, ponen de manifiesto que si las Escuelas han de ser verdaderos institutos de educación integral, es necesario que en su programa figuren la Música y el Canto.

Del *Dibujo* se dice que «es útil á todo el mundo é indispensable á casi todo el mundo»; por lo que se añade que «todo hombre debe aprenderlo al mismo tiempo que la Escritura». En relación con la Geometría es un excelente medio

de cultura intelectual, pues sirve muy principalmente para formar el espíritu de observación, de combinación y de invención. Además de que responde á una inclinación espontánea y á una necesidad innata de los niños, constituye una especie de gimnasia del sentido de la vista y de la mano y contribuye á dar á los educandos hábitos de orden y de exactitud. Es por todo ello un buen elemento de educación estética. Por todos estos motivos se considera el Dibujo como un medio general de educación; la circunstancia de ser la base de la mayoría de las profesiones á que se consagran los niños de las clases menos acomodadas, obliga más á incluirlo en el programa de la primera enseñanza, que es el fundamento de la educación popular, cuando no es la única educación que reciben las clases populares.

Para que la Escuela responda al concepto que de ella tenemos y exponemos en el presente capítulo, es de todo punto necesario que la Gimnasia, la Música y el Canto y el Dibujo formen parte, y parte muy principal, de su programa (1).

---

(1) Si, como queda dicho, nuestra legislación ha prescrito hasta Octubre de 1901 el Dibujo sólo para muy contadas Escuelas, prescindió de la Gimnasia y de la Música y el Canto en todas las primarias, prescribiendo sólo el Canto para las de párvulos, en las que de antiguo y de un modo más ó menos deficiente se atiende al ejercicio físico. Sin embargo, como la opinión en favor de estas materias ha sido cada día más densa y decisiva, algunos Maestros las han incluído en sus Escuelas, y el Gobierno se ha empezado á preocupar de ellas, primero, tratando de implantarlas en las Normales, aunque sin criterio fijo y siempre de un modo vacilante. Hace años introdujo, para suprimirla á los pocos, la Gimnasia en la Central de Maestros, y después en ella y la de Maestras la Música y el Canto, que hizo obligatoria para los alumnos en ambas Escuelas. En la reforma de las Normales del Sr. Gamazo (23 de Septiembre de 1898) se estaclece la Gimnasia en el plan de las elementales y superiores, y la Música y el Canto en el de estas últimas, para las que se conserva la Música con aplicación al Canto coral en la reforma del Sr. García Alix (6 de Julio de 1900), quien eliminó la Gimnasia de la enseñanza normal; no obstante, la prescribió para los seis años del Bachillerato (reforma de la segunda enseñanza del 20 de Julio de 1900). Con la denominación de juegos y ejercicios corporales se prescribe la Gimnasia en la reforma decretada para las Normales (17 de Agosto de

20. Una observación debe hacerse, antes de pasar adelante, acerca de la *Gimmasia.* Bajo esta denominación comprendemos los ejercicios que tienen por objeto predominante el desarrollo y conservación del cuerpo; lo mismo la Gimnasia *artifial* ó propiamente dicha, que la *natural,* de la que son la expresión más genuina y caracterizada los *juegos corporales.* Hablamos, pues, de Gimnasia en el concepto de *ejercicio fisico,* sin determinar su clase.

Claro es que tratándose de la educación y la Escuela primarias, el ejercicio más adecuado es el juego corporal, que es la verdadera Gimnasia de los niños y los jóvenes, la Gimnasia escolar por excelencia. De aquí que desde que se ha acentuado lo que con razón ha dado en llamarse el «renacimiento físico», los juegos corporales han ido ocupando el lugar que en los programas escolares se había empezado á hacer á la Gimnasia propiamente dicha, que no obstante sus ventajas, pierde cada día más terreno en los mismos, al punto de que hoy apenas si se piensa en ella (sobre todo en la de aparatos) cuando se trata de organizar ejercicios físicos en las Escuelas, con respecto á las cuales se dice que la Gimnasia es para Maestros y alumnos *una lección más.*

De suerte, que cuando hablamos de la Gimnasia como una de las materias que cooperan á dar carácter educativo á la Escuela primaria, nos referimos á los ejercicios fisicos en general y particularmente á los juegos corporales, siempre más que á la artificial (la reglada y con aparatos), á la Gimnasia natural, que es la más eficaz, pedagógicamente hablando, y la

1901) por el Sr. Conde de Romanones, pero sólo para las del grado elemental, prescindiendo en éstas y en las del superior de la Música y el Canto, restablecidas al fin para las superiores por consecuencia del presupuesto para 1902. Es de notar que antes de suprimir esas enseñenzas en todas las Escuelas Normales y, por consiguiente, de restablecerlas en las superiores (no puede explicarse por qué no se ha hecho lo propio en las elementales), el mismo Sr. Conde de Romanones firmó el decreto á que antes hacemos referencia, incluyendo el Canto en el programa de todos los grados de la primera enseñanza. No puede darse un tejer y destejer más ameno ni un desconcierto más encantador.

que más en boga está al presente en todas partes. Un buen Maestro debe preferir á los demás ejercicios físicos los juegos corporales, por las razones que á su tiempo expondremos (1).

21. Para que la Escuela sea genuina y ampliamente educativa y satisfaga las exigencias que implica el concepto que en la introducción hemos dado de la educación popular, es menester dar cabida en su programa á un orden de ejercicios que con bastante éxito se hacen cada día más lugar en las Escuelas de otros países. Queremos hablar de los *Trabajos manuales.*

El trabajo manual debe alternar en las Escuelas con el de la inteligencia, por las mismas razones que hemos indicado al tratar de los ejercicios físicos; de aquí que pedagogos de tanta nota como Paroz lo consideren como muy útil para el desenvolvimiento físico é intelectual de los niños, á los que por tal motivo, añade, es preciso procurárselo lo más posible. Constituye esta clase de ocupaciones una gimnasia de la mano y del sentido de la vista; proporciona cierto reposo á la inteligencia y sirve para habituar al hombre desde niño al trabajo, que es ley de la vida. Como medio de educación física, intelectual y moral han de tomarse los trabajos manuales, que además deben encaminarse en las Escuelas á despertar y favorecer las aptitudes especiales y poner en claro las vocaciones. Por todo esto se ve que deben hacerse intervenir en la educación, en la que desempeñan el papel de establecer el equilibrio entre los órganos que piensan y los que obran, entre el trabajo del cerebro y el de los músculos del cuerpo, de modo que resulte un todo armónico.

Tratándose de la educación popular, la importancia del trabajo manual sube de punto, en cuanto que es indudable que mediante él se prepara á la mayoría de los niños que con-

(1) En el tomo V de esta obra, ó sea el que trata *De la educación física,* exponemos la teoría y la práctica del ejercicio corporal en todas sus clases, es decir, de la Gimnasia propiamente dicha y de los demás ejercicios, especialmente los juegos corporales. Por eso no entramos aquí en otro orden de consideraciones, pues las que hubiéramos de hacer las hallará el lector por extenso en dicho tomo.

curren á las Escuelas públicas, á los hijos del pueblo, para la vida práctica. El fin que antes hemos apuntado, de despertar y favorecer las aptitudes especiales para poner en claro la peculiar vocación de cada uno, tiene en este caso una aplicación más inmediata y más práctica, si cabe decirlo así. Todos los niños que se dedican á un arte, industria ú oficio cualquiera necesitan hacer un largo y en general penoso aprendizaje, para el cual tienen que abandonar antes de tiempo la Escuela. Además de ésto, que ya de suyo es un mal, resulta que como á la edad en que van al taller no han recibido preparación alguna para ello, tienen que emplear mucho más tiempo del que de otro modo emplearan, esto sin contar lo que es muy frecuente que acontezca, es á saber : que como no se ha hecho nada por conocer las aptitudes del interesado, se procede á ciegas en la elección de oficio, lo que da por resultado que antes de decidirse por el definitivo haya intentado seguir varios, haciendo distintos infructuosos aprendizajes, con lo que la pérdida de tiempo es más considerable todavía. Si en la Escuela se diera la preparación que decimos mediante el trabajo manual, como en ciertos límites se hace con las niñas, no sucedería lo que decimos; los niños no sólo pasarían en ella más tiempo y podrían manifestar mejor sus gustos y sus aptitudes, sino que al ingresar en el taller llevarían hecho, con una gran ventaja, lo más duro del aprendizaje, que en el caso que nosotros decimos sería más fructuoso, no sólo para el futuro oficial, sino para la ocupación misma á que se consagrara, por virtud de la mejor preparación teórica y práctica que habrían de recibir los aprendices así formados.

Claro es que esto que decimos requiere algo más que la suerte de ejercicios manuales á que en un principio nos referíamos, pues supone la organizaaión en las Escuelas primarias de la llamada *enseñanza profesional.*

Á esto se hacen varias objeciones, de las que la más importante consiste en decir que no todos los niños que asisten á las Escuelas primarias necesitan del aprendizaje que esa enseñanza supone. Aunque no estaría de más que todos los niños aprendiesen un oficio ó adquiriesen cierta aptitud para

él, sobre todo los de las clases medias, que son los mejor acomodados de los que asisten á las Escuelas públicas, debemos recordar que el trabajo manual lo prescribimos con otros fines educativos, y que, cuando más, lo que debiera hacerse es dispensar á esos niños de la parte más técnica del aprendizaje, no de la preparación general que los trabajos manuales suponen en primer término. Esto quiere decir que dentro de la Escuela debería haber dos grados de trabajo manual : uno común á todos los niños y que pudiera consistir en el dibujo, el modelado, construcciones mediante cajas de arquitectura y otras análogas, ciertas obras realizadas con papel y cintas, como los entrelazados, recortados y tejidos que tienen lugar en los *Jardines de la infancia,* etc., que es á lo que se llama comúnmente *aprendizaje escolar* (una organización de la Escuela primaria, que á la enseñanza propiamente dicha añade algunas horas de trabajo manual), y otro especial para los niños que hayan de consagrarse á las industrias, artes y oficios, en el que se hiciera un verdadero aprendizaje de éstos con instrumentos y en salas á propósito, á veces en Escuelas distintas, que suelen recibir el nombre de *profesionales, industriales, de aprendizaje, de artes y oficios,* etc. Pero como el aprendizaje empieza en realidad en el primer grado, cabe todavía mantener la objeción, sosteniendo que los ejercicios relativos al trabajo manual suponen desde luego una especial preparación, de que no han menester los niños que han de consagrarse á carreras de carácter científico ó literario, por lo que no es justo sujetarlos á ella. Omitimos aquí el recuerdo de las razones de carácter pedagógico que hemos expuesto al empezar á tratar este punto, para llamar la atención sobre un hecho que constantemente está acusando otra injusticia respecto de las clases populares. Los que han de seguir carreras literarias y científicas, empiezan su aprendizaje desde que entran en la Escuela, pues toda la cultura intelectual que en ésta reciben, es para ellos una verdadera iniciación profesional. ¿Sucede lo mismo hoy día respecto de los niños que luego hombres se consagran á profesiones manuales? Si en cierto modo puede decirse que la enseñanza profesional comienza, así para los

trabajadores del espíritu como para los de la mano, desde que empiezan á leer, en virtud de que todos los conocimientos que se adquieren por el hombre, además de su utilidad general, pueden y deben ser considerados como los primeros medios de su profesión, es también cierto que hay mucha diferencia entre la preparación especial que mediante los ejercicios ordinarios de una Escuela reciben unos y otros niños, pues mientras que á los unos se les cultiva y prepara el principal instrumento de que han de servirse en el ejercicio de su profesión — la *inteligencia,* — á los otros no se les prepara el instrumento de que más han de valerse — que es la *mano;* — á los primeros se les empieza á formar el tecnicismo de que á los segundos no se les da idea y se les deja sin cultivar facultades importantes para el ejercicio de su profesión, cosa que no sucede con los otros. Por otra parte, ¿no son obligatorias en las Escuelas, y por cierto con universal asentimiento, las nociones de Agricultura, y de Industria y Comercio, sin que se exceptúe de su estudio á los niños que no han de ser agricultores, industriales ni comerciantes? Las labores en que se adiestra á las niñas dentro de la Escuela, no son sino trabajos manuales de la índole de los que más arriba dejamos indicados. ¿Por qué no hacer, respecto de los niños, lo mismo que se practica á propósito de las niñas? Aun refiriéndonos sólo á éstas, sería muy conveniente ensanchar el aprendizaje que hoy hacen de trabajos manuales, no sólo por lo que puede contribuirse mediante ello á darlas una educación completa y sólida, sino además por razones sociales de que hablaremos al tratar de la educación de la mujer.

Para terminar, apuntaremos otra razón que milita en favor del trabajo manual, como formando parte del programa de la primera enseñanza. Sería éste un buen y eficaz medio para lograr que el trabajo físico fuese mejor mirado por muchas personas que lo menosprecian por efecto de la educación que han recibido, y para llevar á él á no pocas de las que se consagran á carreras científicas y literarias, ó á engrosar los ya crecidos ejércitos de la empleomanía, con lo que la Agricultura, la Industria, el Comercio, las Artes técnicas, etc., gana-

rían mucho y no andarían tan escasas, como andan entre nosotros, de brazos que las sustenten y de inteligencias que las dirijan y fecunden. Esto aparte de que en muchas carreras superiores es muy conveniente que los que las ejercen unan á los conocimientos teóricos los prácticos, sepan hacer de ellos mismos lo que mandan hacer á otros, no sean exclusivamente teóricos.

Las razones expuestas abonan suficientemente la necesidad de que el *trabajo manual* forme parte del programa de la primera enseñanza, como elemento indispensable en todo buen sistema de educación popular (1).

22. Aunque con un sentido limitado, con el que repre-

---

(1) Aunque en casi todos los pueblos de Europa, en los Estados Unidos de América y en la mayoría de las Repúblicas hispano-americanas, figura desde hace años el trabajo manual en los programas escolares, en España no ha adquirido esta innovación pedagógica estado legal hasta el decreto de 26 de Octubre de 1901, que lo prescribe para todos los grados de la primera enseñanza. Sólo en algunas Escuelas de párvulos, y desde luego en la titulada «Jardines de la Infancia», en donde es preceptivo, y en contadas de los demás grados (en general privadas) se ejercitaba, y á pesar de lo dispuesto sigue ejercitándose á los niños en el trabajo manual.

El Gobierno se ha preocupado de esta innovación, y ha empezado por llevarla al programa de las Escuelas Normales. El primer Ministro en seguir este camino ha sido el Sr. Gamazo, en su reforma de dichas Escuelas (Real decreto de 23 de Septiembre de 1898). Los resultados de esta iniciativa han sido nulos, pues en la reforma del Sr. García Alix (6 de Julio de 1900) se eliminó del plan de enseñanzas el trabajo manual, cuando apenas había habido tiempo de implantarlo. Veremos si en este concepto es más afortunado el Sr. Conde de Romanones, quien al reformar de nuevo las Normales (Real decreto de 17 de Agosto de 1901 creando los Institutos generales y técnicos) restablece en las del grado elemental los trabajos manuales, y por el decreto citado en todas las primarias, en las que seguramente habrá de tardar en dar resultados, puesto que los Maestros no están preparados para dar esta enseñanza (ni se hace nada por prepararlos), que el mismo Sr. Conde de Romanones reduce, por lo que á las Normales respecta, á los estudios del grado superior: se conoce que los Maestros elementales no necesitan para ella preparación alguna, no obstante estar obligados á darla en sus Escuelas, por el citado decreto de 26 de Octubre de 1901.

sentan las Escuelas profesionales, y combinándolo con la educación física de los niños pobres, trabajó afanosamente el insigne Pestalozzi por unir á la instrucción de la Escuela el trabajo manual, pensamiento que ejecutó en Neuhof, que volvió á comenzar en Stanz, y que nunca abandonó, pues en su vida filantrópica siempre tenía presentes á los niños desgraciados, á cuya educación quería que sirviese de base el aprendizaje de un oficio, al que debería añadirse, ora durante el trabajo manual, ya en horas especiales, una enseñanza intelectual, moral y religiosa. He aquí lo que, refiriéndose á su Escuela de Stanz, escribía á su amigo Gessner: «Yo hubiera querido hacer de mi establecimiento una Escuela de enseñanza y de industria á la vez; pero me faltaban los medios bajo este último aspecto, y apenas tuve algunos niños en estado de hilar, cuando mi establecimiento se deshizo. Aplicando mis niños al trabajo, era principalmente mi objeto ejercitar sus facultades físicas y procurarles medios de subsistencia». En Berthoud y en Iverdon anexionó talleres de trabajo á los cursos de estudios, consecuente con la idea de procurar á los pobres medios de vida, y teniendo, sin duda, presente la verdad y el profundo sentido que entrañan estas palabras de B. Franklin: «Yo he observado siempre que entre los obreros los buenos aprendices son buenos ciudadanos».

Mirando más que Pestalozzi á las exigencias de la educación y al papel que en ella desempeña el trabajo manual, no sólo como gimnasia de los sentidos y de la mano y contrapeso del trabajo intelectual, sino también por sus desprendimientos morales, Frœbel le da un lugar preferente en su método de educación para la infancia, como claramente lo revelan los *juegos y trabajos manuales* que se practican en los *Jardines de niños*. No se crea, por lo dicho, que Frœbel pierde de vista el aspecto que más preocupaba á Pestalozzi, pues en su idea entraba por mucho el preparar á las clases populares para el trabajo, y proporcionarles medios de subsistencia: el atender también al aspecto industrial. Y en prueba de ello, véase la opinión que expone M. Buisson en su relación sobre la instrucción primaria en la Exposición de Filadelfia, tomándola

de M. Harris, Presidente de la oficina de educación de San Luis (Missouri), quien dice: «Considerados desde el punto de vista industrial es como, según nuestras recientes experiencias, prometen los *Jardines de niños* los resultados más satisfactorios. En una edad tierna, cuando el niño, como una materia plástica, puede ser modelado á voluntad, se comienza en ellos una educación propia para proporcionarles la habilidad de la mano y la seguridad del golpe de vista. Diversas clases de delicadas obras manuales forman en esa época su percepción, desenvuelven su gusto y ejercitan su destreza. La influencia de los *Kindergarten (Jardines de la infancia)* se hará sentir sobre el resto de la educación; fortificada más tarde por un buen curso de dibujo industrial, podrá operar una revolución en las manufacturas de nuestro país, y dar á sus productos la preferencia, así en los mercados extranjeros como en los nuestros». Frœbel, teniendo en cuenta ésta y las demás consideraciones que antes hemos expuesto, quería que en la educación se diese participación al trabajo manual, sin el que la educación del niño, sobre todo del niño de las clases populares, resultará incompleta. He aquí algunas de las muchas y muy bellas frases que consagra en su obra *La educación del hombre* á tan importante asunto: «Es necesario que el hombre, desde su primera edad, sea excitado y animado á manifestar su actividad por medio de obras; su misma naturaleza lo exige así. La actividad de los sentidos y de los miembros del niño constituye el primer germen, la yema del árbol del trabajo. Los juegos de la infancia son sus hermosos capullos, por lo que es ésta la época en que se deben cultivar el amor y el celo hacia el trabajo. Todo niño y todo joven, en cualquier posición en que se encuentren, deben estar ocupados, durante dos horas al menos cada día, en algún trabajo manual y propio para desarrollar su actividad. En nuestros días se ocupa demasiado á los niños en todo lo que es intelectual; no se da bastante participación al trabajo, aunque nada es más ventajoso para su desarrollo que la instrucción que adquieren en el ejercicio de esta facultad creadora y productora que llevan en sí mismos. Los padres y los hijos desdeñan frecuente-

mente el poder de actividad que en ellos existe; toca, pues, á toda verdadera educación, á toda enseñanza seria, llamarles la atención sobre este punto. La educación actual dada en la familia y en la Escuela, mantiene en los niños la pereza y la indolencia; y de este modo el germen del prodigioso poder humano, lejos de crecer en ellos, se destruye. Aparte de las horas consagradas á la enseñanza, debe tener el niño otras dedicadas al trabajo manual, al desarrollo de la fuerza física, cuyo valor y dignidad se desconocen hoy demasiado».

Muchos otros pedagogos y pensadores han tratado esta misma cuestión en el sentido que la hemos propuesto. Ya antes de Pestalozzi lo había hecho Rousseau en su *Emilio,* para el que quería que aprendiese el oficio de carpintero; y aunque en la idea de Rousseau había algo de exageración y se mezclaba la efervescencia política de la época, no puede dudarse que su sentido tenía mucho de respetable. Después de 1789, propuso Condorcet, que tanto trabajó por elevar el estado de la primera enseñanza en Francia, la introducción de las artes mecánicas y del dibujo en las Escuelas, á las que el millonario Lepelletier de Sain-Fargeau, contemporáneo de Condorcet, quería anexionar un *taller de industria* al mismo tiempo que la enseñanza fuese obligatoria. Hoy son muchas de entre las personas que se ocupan de la Pedagogía, las que, como M. G. Salicis y M. A. Corbon, que han escrito dos libritos sobre el mismo asunto, y son en Fracia como los apóstoles de esta idea, opinan porque el trabajo manual figure en las Escuelas : ya conocemos la opinión favorable de Paroz, á la que debemos añadir la del entendido M. Gréard, quien es de opinión, merced á lo que la experiencia le ha enseñado, según dice, de que *la instrucción profesional es compatible con el desenvolvimiento de la instrucción primaria,* con la que debe concurrir á formar una completa y sólida educación popular (1).

(1) En el tomo VI de esta obra damos, con la teoría y la metodología del trabajo manual, noticias acerca de su desarrollo histórico en la Pedagogía, y su estado en los programas escolares extranjeros.

23. Tanto como las anteriormente nombradas contribuyen á integrar la educación y á que la Escuela primaria sea educativa las enseñanzas que forman la *cultura estética,* tan necesaria para dar atractivo y encantos á la vida, elevar el espíritu á las regiones de la más pura idealidad, separándolo algunas horas de las cosas puramente materiales del comercio diario, y proporcionándoles goces nobles y delicados, que apartan al hombre de otros innobles y nocivos para la salud del alma y del cuerpo. Por todo esto se atribuye, con sobrado fundamento, pronunciado carácter moral al gusto por lo bello y á la enseñanza artística.

La Música, el Canto y el Dibujo (y en parte el trabajo manual también), de que hemos tratado antes, son medios de esa enseñanza, y, por tanto, de la educación estética. Pero para que ésta sea completa y puedan realizarse los fines á que con ella se aspira en la Escuela, es preciso añadir á las mentadas otras materias, tales, por ejemplo, como las Bellas Artes del diseño (Arquitectura, Escultura y Pintura) y las derivadas de ellas ó que como ellas se fundan en el Dibujo. En una palabra, que la *enseñanza artística,* tomada en un amplio sentido y tal y como puede considerarse en la cultura primaria al fin de cooperar á la educación estética de los niños, debe figurar en primer término en el programa de la Escuela educativa, que lo será tanto más cuanto más se insista en esta cultura y más se oriente hacia ella á la niñez.

Por lo mismo que cada día se acentúa en la educación el sentido práctico y positivista, representado en ella por las ciencias naturales y sus aplicaciones á las artes útiles é industrias, precisa de toda precisión, como contrapeso á esta tendencia y para que en la educación no prepondere un solo aspecto de la vida, insistir en cuanto contribuya á cultivar en los niños el gusto de lo bello é infundirles el amor hacia él; en una palabra, que debe hacerse mucho lugar en la Escuela á la educación estética, por la que tanto puede contribuirse á hermosear y ennoblecer la vida y dignificar al hombre (1).

(1) En el tomo VI *(La educación intelectual y los métodos de enseñanza)*

24. Ni la educación sería integral, ni la Escuela primaria educativa y verdaderamente popular si se prescindiera de la *cultura científica*.

Aunque sólo fuera por lo que esta cultura tiene de aplicación á la vida y para ella prepara, por tanto, debería dársele cabida en los programas escolares los conocimientos que mediante las Ciencias pueden darse á los niños, integran, é integran con elementos esenciales, los que supone la preparación para la vida, á cuyos usos diarios más comunes tienen muchas y necsarias aplicaciones. De aquí el carácter práctico que imprimen esos conocimientos, cuando son dados con algún sentido pedagógico, á la cultura positiva de la Escuela, y consiguientemente, á la obra educativa que en ella se realiza.

Añadamos lo que con diferentes motivos hemos repetido: que la cultura que implica la enseñanza de las Ciencias (las físico-naturales, que es á las que principalmente se contraen estas observaciones) tiene en sí pronunciado carácter educativo. Por lo que contribuyen mediante el estudio y contemplación de la Naturaleza á elevar el alma á Dios y depurar el sentimiento religioso de errores y supersticiones; por lo que habitúan al espíritu á buscar y amar lo verdadero, lo bueno y lo bello, de todo lo cual brotan de la Naturaleza á millares las manifestaciones, constituyen para el espíritu las Ciencias que nos ocupan una excelente disciplina moral, religiosa y estética. Galeno, Huxley, Spencer y otros sabios eminentes lo han puesto bien de relieve en páginas hermosas y muy elocuentes (1).

Son además dichas Ciencias disciplina eficaz de la inteli-

---

de esta obra, damos la metodología de la enseñanza artística del Dibujo, la Música y el Canto particularmente. Los que deseen más, pueden consultar este libro nuestro: *La educación estética y la enseñanza artística en las Escuelas*. Librerías de Hernando (Madrid) y Bastinos (Barcelona).

(1) Recordemos lo dicho á este propósito en el tomo I (2.ª edición), y especialmente en el núm. **119**, donde á propósito del carácter religioso de la Ciencia, transcribimos los hermosos conceptos de Spencer y Huxley á que en el texto aludimos. «¡He cantado un himno á la gloria de Dios!», exclamó Galeno al terminar su obra anatómica del hombre.

gencia. Su estudio contribuye poderosamente á desenvolver los sentidos, dando el hábito de ver bien y con exactitud, y el espíritu de observación. Por todo esto y por la índole de sus procedimientos ejercitan y cultivan el juicio y el razonamiento, á la vez en comparar, hallar diferencias y establecer analogías, poniendo mediante ello en acción las facultades superiores de la inteligencia, á la que se dan así hábitos de orden y de valerse de la reflexión. No sale ganando menos con esta cultura la fantasía que recibe estímulos muy eficaces por la contemplación y estudio de las maravillas de que esas ciencias son reveladoras (1).

De las breves indicaciones que preceden se colige que la cultura científica (no hay para qué hablar de la Aritmética y la Geometría), al integrar la labor educativa, da este carácter á la Escuela primaria, por lo que debe formar parte de sus enseñanzas. Digamos más: tal cultura es un elemento necesario para que la Escuela sea popular. Fundamos esta afirmación no sólo en los conocimientos de aplicación á los usos ordinarios de la vida que mediante las ciencias á que nos referimos se pueden divulgar en el pueblo, sino también en los errores y supersticiones que, como antes hemos dicho, se destruyen vulgarizando esas ciencias, de las que las masas sacarán enseñanzas que al contribuir á sanear su espíritu, limpiándolo de prejuicios malsanos, las irán redimiendo de la esclavitud de la ignorancia, que es el peor enemigo del pueblo. Y éste amará tanto más la Escuela, la considerará tanto más como cosa suya, cuanto más vea y mejor comprenda que la Escuela primaria contribuye á esa obra redentora.

25. Repitámoslo una vez más: con las materias señaladas en este parágrafo no pretendemos especificar asignaturas, sino dar la base de la cultura necesaria para que la Escuela primaria sea educativa y popular, y la educación que en ella re-

---

(1) Acerca del valor pedagógico de las Ciencias, su enseñanza en la Escuela primaria, su metodología y sus programas, remitimos al lector al tomo antes citado de esta obra (el VI, *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*).

ciban los niños resulte completa, prepare realmente para la vida. En este sentido y no en otro deben tomarse las indicaciones precedentes. Queremos decir con ellas que para que la obra educativa propia de las Escuelas de la niñez sea lo que debe ser y necesita el país y el alma nacional reclama, precisa ejercitar á los niños en las enseñanzas que dichas materias implican; extender á todas ellas y sus derivadas, de uno ó de otro modo, sistemática ú ocasionalmente, la acción del Maestro, el cual decidirá cómo y cuando ha de hacerlo. Lo importante (amén de que lo haga bien, que es lo principal) es que tenga presente que para hacer obra educativa completa no puede prescindir de esas enseñanzas.

Y no hemos mencionado otras, porque desde luego se suponen, y nos hemos fijado en las que dan carácter á la Escuela primaria educativa. Nadie puede pensar que tratamos de prescindir de materias que cual el lenguaje (con sus correspondientes partes la Lectura, la Escritura y aun la Literatura), la Aritmética y la Geometría con sus aplicaciones más usuales, la Historia y la Geografía y otras, forman parte obligada en todos los países de los programas escolares. Más adelante, al determinar el género de cultura que deben comprender las diferentes clases de Escuelas, especificaremos más las materias que deben constituirla.

Lo que sí debemos advertir aquí es que al determinar los objetos de cultura que quedan indicados, no señalamos, ni mucho menos, límites infranqueables. El Maestro, partiendo del principio de que la enseñanza de los niños debe abrazar la universalidad de las cosas, y teniendo en cuenta las exigencias de su misión educativa, debe hablar á sus alumnos de cuanto sepa y le brinden los hechos, la realidad circundante. Unos y otra dan ocasión á cada momento para tratar de Química, de Física, de Fisiología, de Astronomía, de Comercio, de Economía política, y como muy oportunamente ha dicho el Sr. Unamuno, hasta de política internacional, con tanto ó menos esfuerzo que se les habla de Teología al explicarles la doctrina cristiana, y sin duda más fácilmente y con resultados más positivos y utilidad que cuando se les enseñan ciertas partes abstrusas y enojosas de la Gramática. En la Escuela se puede y se debe hablar de todo, aunque sin profundizar en nada y sin la pretensión de explicar asignaturas. Esto nos revela una vez más el valor que tiene la enumeración de materias más arriba hecha, á la vez que acentúa lo que hemos dicho acerca del carácter enciclopédico (integral) que debe revestir la enseñanza en la Escuela primaria.

III

DEL PROCEDIMIENTO PROPIO DE LA ESCUELA EDUCATIVA Y POPULAR

26. Condiciones esenciales de la cultura propia de la Escuela primaria. El procedimiento en relación con ellas. —27. La palabra del Maestro y el libro de texto: valor pedagógico de ambos medios de enseñar. — 28. Las lecciones de cosas: idea de lo que son y de su alcance educativo. — 29. Lo mismo respecto de las excursiones (paseos y viajes) escolares. — 30. La intuición: su valor como procedimiento educativo. — 31. El procedimiento práctico como exigencia de la enseñanza educativa: idea de los ejercicios que implica. — 32. Consideración especial de los de redacción *(deberes escolares)*.— 33. Resumen de otras condiciones requeridas por el procedimiento pedagógico propio de la Escuela primaria educativa y popular.

26. No basta, para que la Escuela primaria resulte genuinamente educativa y popular, con que su programa sea enciclopédico y las materias en él comprendidas se tomen de la manera que en el número precedente queda dicho. El *quid* de la cuestión no estriba en esto precisamente, por más que ello sea importante, sino que es necesario además tener en cuenta, según ya hemos indicado **(14)**, la manera de desenvolver en la práctica esas materias, de llevar los ejercicios, de dar la enseñanza, de hacer la obra educativa; en una palabra, precisa preocuparse del procedimiento general que se adopte para la realización de toda esta obra.

Cualesquiera que sean las materias que comprenda el programa de enseñanza, necesita ésta reunir condiciones, de las que depende en gran parte que la educación de la Escuela resulte buena ó mala. En estas condiciones estriba principalmente el concepto que hemos llamado de calidad **(5)**, el cual

exige, en primer término, que la enseñanza de la Escuela tenga un sentido profunda y predominantemente *educador,* no sólo por lo que á la inteligencia respecta, sino también por cuanto se refiere á la vida total del hombre (en armonía esto, claro está, con el carácter educativo que hemos dicho debe tener la Escuela y para realizarlo). Requiere también dicho concepto, que toda la enseñanza que el programa abrace sea *adecuada* en su extensión y alcance á la capacidad de los que han de recibirla, condición que se refiere más particularmente á la forma, por lo que la de que sea *intuitiva* es otro de los caracteres que debe presentar, juntamente con el de ser *práctica,* en cuanto se pueda, así por sus aplicaciones como por la manera de darse á los niños, cuya naturaleza impone otra condición á la enseñanza, cual es la de ser *atractiva,* como ya dijimos al señalar los medios de hacer popular la Escuela **(16),** para que excite en los educandos el deseo de educarse y aprender, en vez de entibiarlo. Estas condiciones, que son como el alma de toda instrucción, suponen la de una enseñanza, no rutinaria y lánguida, llena de multitud de abstractas definiciones, que son otras tantas espinas para la inteligencia de los niños, sino una enseñanza racional y viva, llena de animación y movimiento, progresiva y regresiva, que á la vez que pensar, haga obrar al discípulo, allanándole el camino, en lugar de embarazársele, y presentándoselo cubierto de encantos, de modo que, sin tocar las espinas, coja afanoso las flores de la ciencia.

Depende la consecución de esto del procedimiento general que el Maestro siga en la Escuela, y de los procedimientos particulares que en correspondencia con él adopte para las diversas materias. Es cuestión de método, la cual depende ante todo del saber pedagógico, de la habilidad práctica, de las condiciones, en suma, del Maestro.

Claro es que esos procedimientos, para que respondan al concepto educativo que hemos dado de la Escuela primaria, no pueden ser otros que los propios del *método activo,* que es el método pedagógico, y en caso de reconocer otros métodos, el único que debe emplearse tratándose de la cultura de la ni-

ñez (1). Pero entre esos procedimientos debemos fijarnos ahora en los que más contribuyen á acentuar el carácter educativo de la Escuela.

27. Empecemos por la *palabra* del Maestro, que auxiliada de los medios intuitivos, es la que principalmente contribuye á dar á la enseñanza las condiciones dichas. Nada puede reemplazar al medio de la *viva voz,* ó, como otros le llaman, del *texto vivo,* que es la palabra del que enseña, mediante la cual tiene la enseñanza esa flexibilidad tan necesaria cuando se trata de niños, á cuyas inteligencias es menester estar amoldándola constantemente. La palabra ofrece también la ventaja de convertir, siempre que se quiera, toda instrucción en medio de educación, y la de hacer que los conocimientos penetren más en la inteligencia de los niños, merced á esa fuerza de intuición que la acompaña siempre y que expresan la mirada, el acento de la voz y el juego de la fisonomía, lo que contribuye á darla una elocuencia de que carecen los libros, por buenos que sean. Los *libros de texto* pueden ser en algunos casos auxiliares del Maestro, pero conviene que éste no abuse de ellos, y que tenga en cuenta que existe un gran inconveniente en poner en manos de los niños un libro para cada materia, pues en muchas de éstas, sobre todo cuando la enseñanza se encamina principalmente á la formación de la inteligencia, lo mejor es pasarse sin tales auxiliares, en hacer que la enseñanza sea enteramente oral y no libresca, y, por ende, de pura memoria. *Poco libro y mucho pensamiento,* se ha dicho con razón, atendiendo, sin duda, á que el libro encadena la inteligencia del niño, al punto de convertirlo en un mero repetidor, y á la vez que, como es muy frecuente, le lleva á repetir lo que el libro dice sin entenderlo, le acostumbra á no pensar por sí, con lo que, si pone en ejercicio la memoria hasta desenvolverla de una manera tan prodigiosa como

(1) Del método en general tratamos en el tomo VI de esta obra, en el que damos un Tratado de Metodología ó Didáctica. En cuanto al que hemos dicho *el* método, puede verse nuestro libro *El método activo en la enseñanza.* Librerías de Bastinos (Barcelona) y Hernando (Madrid).

irracional, deja en un nocivo descanso las demás facultades de la inteligencia. Será, pues, el mejor Maestro y el que mejor imprimirá á la enseñanza los caracteres que acabamos de indicar, aquel que menos uso haga de los libros, que más se valga de la palabra, que más sustituya por el *texto vivo* y persuasivo de su voz y de los medios intuitivos, el *texto muerto* que representan los libros escolares, respecto de los que debe tenderse á desterrarlos por entero de la Escuela.

Recordemos que la enseñanza suministrada mediante los libros, en la que siempre falta el acicate de la persuasión que tiene la palabra del que enseña, se presta mucho al trabajo abstracto, que tan perjudicial es para los niños, por lo que tanto lo combatieron Montaigne y Rabelais, que tan gran enemiga tuvieron á la *ciencia libresca,* cuyos graves inconvenientes han reconocido además : Rousseau, que no quería que se diese al niño la ciencia hecha, sino que él la fuese formando mediante su propio trabajo; Pestalozzi, que repugnaba servirse de los libros elementales, porque también prefería ejercitar al niño en inventar por sí mismo, en construir la ciencia, más que enseñársela superficialmente y de autoridad mediante el uso de los libros; el P. Girard, que se opuso constantemente á que sus editores hiciesen un compendio para los alumnos de su curso práctico de *Lengua materna,* porque, según él, los libros elementales son para el Maestro; y Bell, Jacotot y otros, que han pensado de la misma manera. Esto no obstante, hay materias (v. gr., el dogma religioso), en que son convenientes los libros, de los cuales no debe prescindirse en tal caso. En las conferencias pedagógicas dadas en París con motivo de las Exposiciones universales allí celebradas, ni uno solo de los hombres eminentes que las han dado dejó de aconsejar la conveniencia de prescindir de los libros de texto en la primera enseñanza, salvo en los casos á que acabamos de aludir.

28. Uno de los medios que más contribuyen á que la enseñanza sea lo que hemos dicho que debe ser, viva y práctica, y la Escuela primaria educativa, es el conocido bajo el nombre de *lecciones de cosas,* procedimiento de carácter general

muy en uso en las Escuelas elementales y superiores de otros países, y no sólo en las de párvulos, como es lo general que acontezca en otras partes.

Las *lecciones de cosas,* para que sean fecundas y tengan verdadera aplicación, requieren que, siempre que sea posible, se muestre á los niños los objetos de que se les hable, por lo que implican la llamada *enseñanza real ó por el aspecto,* con la que por lo mismo se confunden. Consisten en unos ejercicios de pensamiento y de intuición á la vez, en los que, partiendo de la presencia de un objeto ó de su representación, se ponen en ejercicio las facultades intelectuales de los niños, y se las nutre de conocimientos útiles.

Se funda esta suerte de enseñanza en la misma naturaleza, la que, hablando á todos los sentidos, es la primera maestra del niño, el cual, impulsado por su espíritu de curiosidad y por el deseo innato de saber, no cesa de interrogarla. Si la educación de la Escuela ha de ser lo que debe, necesita continuar esta enseñanza viva que recibe el niño de cuanto le rodea, por medio de las lecciones de cosas, que, como ha dicho Madame Pape-Carpantier, constituyen el método natural y psicológico, el verdadero método propio de la niñez, y debe continuarla teniendo en cuenta que las lecciones de cosas pueden y deben utilizarse desde estos tres puntos de vista : 1.°, como un excelente medio de desenvolver las facultades intelectuales del niño (ayudan también al desarrollo de las facultades morales), en particular la atención y el espíritu de observación, la reflexión y el juicio, educando al efecto los sentidos; 2.°, como mera enseñanza, iniciando á los niños en el conocimiento de los objetos y de los seres, así como en el de las propiedades de la materia, é instruyéndoles en varias ramas de la enseñanza, y 3.°, como instrumento para la formación del lenguaje, dando á los niños los nombres de que tienen necesidad para designar lo que se les muestra, ejercitándolos sin cesar en la formación de proposiciones y frases para expresar los juicios que formen de los objetos que estudien, con todo lo cual se les prepara para la composición, que es en lo que principalmente debieran consistir en las Escuelas los ejercicios de

lenguaje, á que tanto se prestan las lecciones de cosas, las cuales, según las indicaciones que acabamos de exponer, son ejercicios que se refieren así al *desenvolvimiento de las facultades intelectuales* como á *suministrar conocimientos útiles* y á la *formación del lenguaje*.

Estas indicaciones, dice M. Paroz, que las apunta análogas, bastan para demostrar que sin las lecciones de cosas falta á la enseñanza elemental una base sólida. Para que la Escuela primaria prospere, añade, se hace precisa una enseñanza que abra el espíritu del niño, forme su lenguaje y eche los fundamentos de las materias que deba estudiar más tarde; es menester, añadiremos nosotros, esa enseñanza animada, práctica, llena de movimiento, viva, en una palabra, que representan las lecciones de cosas, en las que, partiendo de la instrucción que el niño recibe natural y espontáneamente de los objetos y de los seres que le rodean (*instrucción natural*), y fundándose en la intuición sensible, se proporcionan al educando multitud de preciosas y variadas impresiones, que obran en todos sentidos sobre su desenvolvimiento general y que hace más vivas y eficaces la voz del Maestro, quien de este modo puede entablar conversaciones familiares y sencillas, pero muy animadas, con sus escolares; por otra parte, esta manera de enseñanza es la que menos cansa al alumno y le es más agradable, por lo mismo que es la que más responde á su naturaleza y más se amolda á esa movilidad prodigiosa por que se caracteriza y manifiesta la actividad de la niñez (1).

29. Otra manera de dar á la Escuela carácter educativo y de hacer que la enseñanza sea racional y viva en vez de rutinaria y pasiva, es mediante las llamadas *excursiones escolares* (paseos y viajes), que en realidad no son más que una ampliación y una aplicación más práctica, más real y más en

(1) Del concepto y valor pedagógicos, aplicaciones y metodología de las lecciones de cosas, tratamos en el tomo VI de esta obra, y más por extenso en el libro *Educación intuitiva y lecciones de cosas*. Agotada la primera edición de este libro, se halla en preparación la segunda, notablemente reformada y aumentada.

vivo de las lecciones de cosas. Por las excursiones se lleva al niño á ver lo que no puede ver en la Escuela, y se amplían los medios y los horizontes de ésta, colocándola en medio de las realidades y del torrente de la vida social. Á la vez que de enseñanza realista, son las excursiones escolares forma adecuada de la enseñanza enciclopédica.

Los paseos instructivos, adoptados ya en casi todos los países y en bastantes de nuestras Escuelas, y que muchos padres ponen naturalmente en práctica, á veces sin darse cuenta de ello, consisten en que el Maestro haga en determinados días, y acompañado de varios de sus discípulos, excursiones al campo, á las fábricas, á los monumentos y á los establecimientos de todas clases de la población en que habite, y en presencia de ellos dé á los niños que le acompañen las explicaciones que se haya propuesto hacerles, y que naturalmente han de versar sobre asuntos relacionados con el lugar en que se encuentran. Así, por ejemplo, si la excursión se hiciese al *Jardín Zoológico y Parque de Madrid,* podría hablarse á los niños de las condiciones que tiene; de las aves, los peces, y, en general, de los animales y del respeto que se les debe, de los estanques, de los árboles y su utilidad, etc.; si se hiciese á una fábrica, sobre las primeras materias que en la misma se empleen, las operaciones que requieran los productos de ella, las dependencias, las máquinas, etc., esto no obstante de que, como algunos quieren, se les diga también algo respecto de los edificios más notables que encuentren al paso y se les den ideas previas acerca del monumento, fábrica ó establecimiento que vayan á visitar, aunque creemos no debe hablarse de muchas cosas á los niños si se quiere que se queden con alguna. Se acostumbra generalmente á que los niños hagan por escrito una reseña de lo que han visto y más les haya llamado la atención durante su paseo instructivo, á cuyo efecto se les provee de cuadernos á propósito, que han de llenar con dicha clase de relaciones, pero teniendo mucho cuidado de conservarlos en buen estado y no ensuciarlos con tinta ni ninguna otra cosa, sobre lo cual suele tenerse en ciertas Escuelas mucho rigor, al intento de acostumbrar á los niños á

ser aseados y cuidadosos de los objetos de su pertenencia y de que hayan de servirse. Este ejercicio de escritura debe hacerse al día siguiente en la Escuela, y no en la casa del alumno, como en algunas partes se practica, pues además de que esto pudiera prestarse á que se faltara á la verdad, porque alguien ayudase al niño en su trabajo, el Maestro no tiene derecho para disponer del tiempo del alumno fuera de la Escuela.

Tal es en lo que consiste esta utilísima manera de instrucción educativa, tan conforme con el método racional de enseñar, pues claro es que lo así aprendido, con serlo de mejor y más apropiado modo, nunca se olvidará á los niños, á los cuales sirven las excursiones, no sólo de instrucción, sino además como un excelente medio de educación intelectual y moral, y á la vez de desarrollo físico por lo que tienen de paseo, y como motivo de ejercitarse en la composición gramatical, ya por lo que hemos visto que hay de ésta inherente á las lecciones de cosas, ora por la práctica de hacer que los alumnos escriban la relación del paseo. Se comprende que para los niños no puede por menos que ofrecer mucho atractivo, tener un gran encanto esta manera de enseñanza, en cuanto que á la vez que se les saca de la prisión de la Escuela para que paseen á veces por el campo, se satisface su curiosidad dándoles á conocer cosas que les son desconocidas, y que sin duda desean ver, sobre todo si el Maestro se ha cuidado antes de despertar en ellos este deseo. Bajo muchos conceptos ofrecen, pues, ventajas los *paseos instructivos,* que las condiciones y los caracteres que más arriba hemos dicho que debe reunir la enseñanza para que la Escuela responda al concepto que de ella hemos dado, hacen que consideremos como necesarios en España (algunas Juntas de enseñanza han empezado á hacerlos obligatorios, ó al menos á recomendarlos á los Maestros que de ellas dependen), máxime cuando nuestras Escuelas no abundan en material científico para las lecciones de cosas y, en general, para los ejercicios de intuición, ni reunen las mejores condiciones higiénicas para que no convenga sacar á los niños fuera de las clases todo lo más que se pueda sin perjuicio de la enseñanza.

Mayor carácter educativo que los paseos imprimen á la enseñanza los viajes escolares, que en otros países están cada día más en boga y entre nosotros ponen en práctica la Institución Libre de Enseñanza (que ha sido la primera en introducirlos, así como los paseos), las Escuelas Normales Centrales y alguno que otro centro docente. No sólo por la enseñanza que en ellos adquieren los excursionistas, sino por lo que contribuyen á la educación social (dando hábitos de mundo, cultivando el trato de gentes), son los viajes escolares medio eficaz de imprimir á la enseñanza, y consiguientemente á la Escuela, carácter popular y educativo, por lo que conviene practicarlos siempre que las circunstancias lo permitan. De lo que nunca debe prescindirse es de los paseos instructivos al campo, fábricas, monumentos y Museos. Respecto de estos últimos Centros, son ya obligatorios para todos los Maestros por el Real decreto de 7 de Septiembre de 1901, refrendado por el Sr. Conde de Romanones como Ministro de Instrucción pública (1).

30. Las lecciones de cosas y las excursiones escolares implican el empleo del procedimiento intuitivo, del que son genuina y acabada expresión. Entra, por tanto, este procedimiento como factor obligado de la enseñanza, y consiguientemente de la Escuela educativa, en la que siempre que se pueda debe acudirse á él, empleándolo en todo su alcance, de modo que se practique lo que quiere significarse cuando se habla de *intuición intelectual y moral,* ó lo que, con sentido más amplio, se dice *educación intuitiva.*

Aun limitando su acción á la esfera de la cultura en que sólo se mira al objetivo de suministrar conocimientos y, por lo tanto, de la intuición sensible, el procedimiento intuitivo es un medio de hacer popular, al propio tiempo que educati-

(1) De los paseos escolares en sus dos formas de ejercicios físicos é instructivos, tratamos en los tomos V y VI, respectivamente, de esta obra; y de ellos y de los viajes, con más extensión y bajo todos sus aspectos pedagógicos, en el libro citado en la nota precedente: *Educación intuitiva y lecciones de cosas.*

va, la enseñanza y la Escuela. En las naciones que más se preocupan de difundir la cultura en el pueblo, la enseñanza que se da á éste por las Conferencias y lecturas dichas populares es auxiliada constantemente por los mejores medios intuitivos; v. gr.: buenas colecciones de grandes láminas y aparatos como el de las proyecciones luminosas, cada día más en boga para esas Conferencias.

No corresponde aquí hacer otra cosa que señalar el procedimiento intuitivo como elemento necesario para dar á la Escuela carácter educativo y popular, pues su estudio, como tal procedimiento pedagógico, lo hacemos bajo todos sus aspectos en otro lugar de esta obra (1). Pero precisa insistir en la afirmación hecha, pues no puede hablarse de cultura propiamente educativa sin contar con el elemento intuitivo (en su acepción más comprensiva tomado) como condición *sine qua non* de ella. Mientras menos cultos sean los espíritus, más se necesita dirigirse á ellos por el intermedio de los sentidos y hasta sensibilizando las ideas más abstractas, revistiendo de formas corpóreas las realidades suprasensibles. Para las masas populares, como para los niños, no hay, pues, procedimiento pedagógico más adecuado que el intuitivo, que, cual quiso el insigne Pestalozzi, debe ser como el nervio de la Escuela primaria, y, en general, de la enseñanza popular.

31. Nervio debe ser también de esa Escuela el procedimiento práctico, que lo es de toda enseñanza realmente educativa y que sea en verdad aprendizaje de la vida, el cual no ha de limitarse á infundir el saber, sino que con él precisa que proporcione el saber hacer.

No hemos de repetir aquí lo que acerca del concepto y valor pedagógico del procedimiento práctico hemos dicho en otro lugar de esta obra (2). Pero importa á nuestros propósi-

(1) Véase el citado tomo VI, especialmente en la parte que trata de la Metodología general.

(2) En el tomo I (*Concepto general de la Pedagogía* y doctrina fundamental de la educación). Véase la segunda edición, núms. **72** y **73**. — En el tomo VI, y á propósito de la Metodología general, tratamos de los ejercicios prácticos como procedimientos de enseñanza.

tos decir que, por motivos análogos á los que adujimos al tratar de los trabajos manuales **(21)**, los ejercicios inherentes al procedimiento práctico contribuyen á dar á la Escuela carácter popular. Exista ó no en ella el trabajo manual, es lo cierto que mediante los ejercicios prácticos á que ahora nos referimos los niños adquieren el saber, no meramente oyendo y estudiando, sino á la vez haciendo, manipulando, practicando; es decir, haciendo el aprendizaje de uno de los aspectos de la vida, del aspecto que consiste en la acción, en obrar, en hacer prácticamente. Para los niños que, llegados á hombres, han de consagrarse á esta clase de trabajo, para el pueblo que de él vive, dichos ejercicios tienen excepcional importancia. Añadamos que la tienen para todo el mundo, pues que todos necesitamos de la acción, del trabajo que consiste en producir, en una palabra, del aprendizaje que, al prepararnos para el saber hacer material, nos da cierta habilidad práctica.

De suerte que el procedimiento práctico, al integrar la obra educativa (sus ejercicios tienen un fin eminentemente educador), imprime á la Escuela carácter popular, por lo que mediante él se favorecen las aptitudes y se prepara al niño del pueblo para las profesiones manuales, y al hombre en general para ciertas prácticas que á todos se imponen en la vida ordinaria. Todos necesitamos además del espíritu de iniciativa y de los hábitos de hacer, de trabajar, que se adquieren en la Escuela con los ejercicios propios del procedimiento práctico, que no consiste sólo, como pudiera creerse, en dar la enseñanza con sentido y fin prácticos, sino en que al darla se haga practicar á los que la reciben, ejercitándoles, á la manera que lo hacen con el trabajo manual, en los ejercicios de formación y arreglo de colecciones, construcción de aparatos é instrumentos propios de la enseñanza en que se ocupen, y, en general, de clasificación, y en los escritos de redacción (*deberes escolares* que dicen en el extranjero), por ejemplo.

32. Estos últimos ejercicios merecen aquí consideración especial, por lo que contribuyen á dar carácter educativo á la enseñanza de la lengua y, en general, á la cultura toda de la Escuela primaria. «Son, como dice M. Paroz, muy del gusto

de los niños, y constituyen un excelente medio de consolidar lo que han aprendido, desenvolviéndoles á la vez el talento de la escritura y sus facultades intelectuales, por lo que es preciso hacer bastante uso de ellos en las Escuelas primarias». Al propio tiempo que son un buen medio de emulación, facilitan la tarea de poder seguir paso á paso, no sólo por el Maestro sino también por las familias, los progresos de los alumnos y aun el desarrollo de la enseñanza. Por otra parte, y esto es muy importante tenerlo en cuenta, constituyen excelentes ejercicios de composición, complementarios de los que hemos dicho que entrañan las lecciones de cosas; y cuanto se haga para que los niños se ejerciten en la composición, por desgracia muy descuidada entre nosotros, será siempre poco. De esta falta, que tanto se nota en nuestra enseñanza primaria y secundaria, proviene el hecho lastimoso, todos los días puesto de manifiesto con una insistencia tan elocuente como mortificante para el país y los respectivos centros docentes, de que jóvenes y aun hombres que han seguido una carrera líteraria no sepan redactar una instancia, ni siquiera una carta. Por eso creemos que los ejercicios de lenguaje, y entre ellos los de composición, deben ocupar un lugar importante en el programa escolar, en el que á tal intento es de necesidad que figuren los *deberes escolares ó ejercicios escritos,* que nunca deben hacer los niños fuera de la clase (1).

(1) Los *deberes escolares* están muy generalizados en las Escuelas extranjeras, y, á semejanza de lo que se ha hecho con las lecciones de cosas, ha empezado á formarse de ellos colecciones, que resultan muy interesantes, pues que dan á conocer, mejor que otra clase de documentos, el estado de la primera enseñanza en los diversos países.

La primera de esas colecciones es la que, con el título de *Devoirs d'écoliers americains recueillis à l'Exposition de Philadelphie* (1876), han publicado (París, 1877) M. F. Buisson y M. Legrand: es un libro por todo extremo curioso, que, además de lecciones de cosas redactadas por alumnos de las Escuelas Normales, contiene gran número de esos deberes compuestos por los mismos alumnos y los de las Escuelas primarias de los Estados Unidos. Con el epígrafe de *Devoirs d'écoliers étrangers recueillis à l'Exposition Universelle de Paris* (1878), y puestos en orden por MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson y Defodon, se publicó poco después (París, 1879) otro interesante volumen de esa clase, en cuya página 17 leemos: «España. — La España no ha expuesto trabajos de alumnos de las Escuelas primarias; pero en cambio el catálogo español indicaba deberes de alumnos procedentes de las Escuelas Normales de Murcia, Salamanca y Valencia. En vano hemos tratado de obtener que se nos facilitasen los diversos cuadernos que contienen esos deberes; sólo uno ha sido puesto á nuestra disposición: es un cuaderno de problemas de Aritmética, escrito por un alumno de la Escuela Normal de Salamanca, del que, á título de muestra, extractamos tres problemas». A estas líneas siguen, en efecto, los indicados problemas, escritos y resueltos por el dueño del cuaderno, el alumno de primer año de la referida Escuela, D. Domingo Santos Sayagüez, y dictados por el Profesor del mismo Establecimiento, D. Pio Frías Espinosa. De sentir es que no hayan figurado en dicha Exposición y siguientes trabajos análogos redactados por los alumnos de las Escuelas primarias, ya que hasta el Japón los ha presentado. Es inútil decir que posteriormente ha aumentado con nuevos volúmenes la bibliografía de esta clase de trabajos.

33. Las indicaciones hechas en el decurso de este parágrafo dan idea de lo que debe ser el procedimiento pedagógico propio de la Escuela educativa y popular, sin que sea necesario entrar en más pormenores, los cuales son objeto de la Metodología general y especial (véase el citado tomo VI). Basta lo dicho para fijar el sentido que debe informar todos los procedimientos mediante los cuales se desenvuelva en la Escuela primaria el plan educativo y didáctico, la labor pedagógica de ella, en una palabra.

Cuanto pueda contribuir á dar á esa obra el carácter de obra activa de parte del educador y del educando, que tanto hemos recomendado, á hacer que sea vivida por el segundo y se la asimile por su esfuerzo personal, por el trabajo de sus propias energías, que al efecto deben excitarse por cuantos medios sea posible, contribuirá á su vez á que la labor escolar sea educativa en la más amplia acepción del vocablo.

Así, pues, deben reforzarse los procedimientos indicados con las formas de enseñanza, que, cual la socrática, nervio del procedimiento oral (en cuanto lo sea de verdad, discretamente manejada), susciten la acción en el educando, le hagan hablar, pensar y discurrir, y con los medios auxiliares más

atractivos y que mejor conduzcan al mismo resultado, cuales son la generalidad de los intuitivos (entre ellos los de la intuición sensible de la ejecución, que consiste en ver hacer), la cartografía, el microscopio, las proyecciones luminosas ó sus equivalentes (linternas mágicas, estereóscopos) y los Museos escolares, en cuya formación, conservación, renovación y cuidado tanta parte pueden tomar los alumnos buscando, clasificando y practicando manualmente.

Tal debe ser el procedimiento de que el Maestro se valga para imprimir á su Escuela carácter educativo y popular.

IV

DE LAS DIVERSAS CLASES DE ESCUELAS PRIMARIAS

34. Etimología del vocablo «escuela» y acepciones diferentes en que se emplea.—35. Diversas clases de Escuelas tomada la palabra en su acepción más general y corriente.—36. Clasificaciones que se hacen de las Escuelas llamadas de primera enseñanza, según los puntos de vista desde que se las considere: *a*) los fondos con que se sostienen; *b*) el sexo de los alumnos; *c*) la edad de los mismos; *d*) el programa de enseñanza; *e*) el tiempo que funcionan; *f*) la índole de las localidades; *g*) el número de salas de clase; *h*) las condiciones fisiológicas y psicológicas de los alumnos.—37. Escuelas primarias profesionales ó técnicas: sus varias clases: *a*) de Artes y Oficios ó Industrias; *b*) de aprendizaje; *c*) industriales; *d*) profesionales propiamente dichas; *e*) profesionales femeninas; Escuelas de cocina.—38. La primera enseñanza especial ó técnica atendida en las Escuelas primarias ordinarias. Escuelas que tienen por objeto á la vez la cultura general y la especial.

34. El vocablo «escuela» se toma en varias acepciones, algunas de ellas muy distintas entre sí. Etimológicamente considerado, proviene de la palabra griega *scholé*, que, como se dice en el Diccionario pedagógico de M. Buisson, «designaba el vagar, el reposo, la cesación de las fatigas físicas, y, por extensión, el momento propicio para la actividad del espíritu, para la lectura, las artes, el estudio». «De este sentido primitivo, se añade en el mismo Diccionario, era fácil pasar al de lugar de estudio, de lectura, de ejercicio intelectual, y tal fué el del latín *schola*. Pero la prueba de que la idea primera subsistía, se encuentra en la frase latina *ludi magister*, literalmente *maestro de juego*. Así para los romanos como

para los griegos, la Escuela fué concebida desde un principio como un lugar de agradable descanso: el estudio les parecía como un juego respecto de las rudas ocupaciones de la vida exterior» (1).

Además de esta acepción, que es la que interesa á nuestro objeto, tiene el vocablo «escuela» algunos otros significados, en cuanto que con él se expresa también el método, estilo ó gusto peculiar de cada Maestro para enseñar; la doctrina, los principios y el sistema de un autor, y un sistema científico, literario ó artístico determinado; de donde se dice «escuela filosófica kantiana», «escuela de pintura sevillana», «de Velázquez», etc.; «escuela literaria clásica», «oriental», «romántica», etc., etc. Tómase todavía el vocablo «escuela» para designar lo que en algún modo nos alecciona, en cuyo caso se le reconoce un alto sentido educativo, como sucede cuando decimos «la escuela de la vida», «la escuela de la experiencia» y «la escuela de la desgracia»: en este concepto, la vida social, la sociedad, que constantemente nos alecciona, es una gran escuela.

Sin que las acepciones indicadas dejen de tener valor, la que á nosotros nos importa considerar aquí es la primeramente señalada, ó sea la que designa la Escuela como lugar donde reciben en común educación, enseñanza ó instrucción varios individuos, niños ú hombres.

35. También desde este punto de vista considerada, ofrece la Escuela gran variedad de tipos, que difieren mucho entre si, y todos los cuales pueden referirse á las dos divisiones que hemos hecho de la educación (tomo I, núm. **129** de la segunda edición), mirando á sus aplicaciones, al fin práctico con que se da y recibe.

Así, á la educación esencial y fundamental (la que es co-

(1) Tomada en el concepto de lugar de estudio que le atribuye el vocablo latino *schola*, con la palabra «escuela» se designa comúnmente el establecimiento donde en algún modo se educa á varios individuos en común, donde se da á los niños la primera enseñanza en todo ó en parte, donde se da cualquier género de instrucción, ó bien el conjunto de Profesores y alumnos de una misma enseñanza.

mún y necesaria á todos los individuos y base de toda ulterior cultura) corresponden: de un lado, las Escuelas *primarias* en todas sus clases y grados, desde las de *párvulos* hasta la de *adultos;* y de otro, los centros de segunda enseñanza (en cuanto lo son de cultura general), como nuestros *Institutos,* los *Liceos* franceses é italianos, los *Gimnasios* alemanes, austriacos y suizos y las *Escuelas medias* de varios países, por ejemplo. Todos estos establecimientos de enseñanza secundaria lo son de cultura general ante todo, y preparatorios para los estudios universitarios y superiores: su carácter dominante es el de ampliación de la enseñanza primaria.

A la educación especial (la que se contrae á un fin especial también en vista del que el individuo se propone cultivar) responden, desde las *Escuelas de aprendizaje, Artes, Oficios é Industrias,* y otras que tienen por objeto la preparación técnica de los artesanos y artistas, hasta las llamadas *Facultades* y *superiores,* comprendiendo entre unas y otras las *profesionales* de todas clases y grados. De aquí las Escuelas de *Filosofía y Letras* (para la formación del Profesorado de Institutos, Universidades y otros centros docentes), de *Derecho, Medicina* y *Farmacia* (llamadas entre nosotros, como esas otras, Facultades), de *Diplomática,* de *Ingenieros* de varias clases, de *Peritos,* de *Comercio,* de *Música y Declamación,* de *Pintura, Escultura y Grabado,* de *Arquitectura,* de *Agricultura,* de *Veterinaria, Normales de Maestros* y *de Maestras,* y otras varias, entre las que figuran las que preparan para la profesión militar.

De todas las Escuelas nombradas, las *primarias* y las *Normales* son de las que debemos ocuparnos en este libro, empezando por las primeras.

36. Las Escuelas primarias propiamente dichas, las que tienen por objeto la educación fundamental, que todos deben y necesitan recibir, se clasifican de varios modos, según el punto de vista desde que se las considera. Por más que todas sean derivaciones de un mismo tronco, algunas de ellas, v. gr., las de párvulos, las de adultos, las superiores de algunos países (con cierto carácter profesional) y las destinadas á los niños anormales, constituyen otras tantas instituciones parciales dentro de la institución general llamada Escuela primaria.

Las bases que, según acabamos de indicar, se toman para la clasificación á que nos referimos son las siguientes:

a) Los fondos con que se sostienen, según los cuales se dividen primeramente las Escuelas en *públicas* y *privadas.*

Las primeras son las que en todo ó en parte se sostienen con fondos públicos, obras pías ú otras fundaciones destinadas al efecto (art. 97 de la ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857), y serán *municipales, provinciales, generales* ó *de fundación,* según que su sostenimiento corra á cargo del Municipio, de la Provincia, del Estado ó de algún Patronato. De estas Escuelas, el mayor número, la casi totalidad, son municipales, puesto que, por dicho artículo, la primera enseñanza corre á cargo de los pueblos; provinciales existen pocas, pues por lo general están reducidas á las especiales de Sordomudos y Ciegos, de las que hay una municipal, y las que tienen las cárceles, algunos establecimientos de beneficencia, como Hospicios, Casas de Caridad, etc. Además de alguna que otra modelo y de carácter especial, como la denominada *Jardines de la infancia* y el Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, son del Estado las que hay en los establecimientos penitenciarios, así como las que tienen los diversos Cuerpos del Ejército, las cuales reciben el nombre de *Escuelas de regimiento, de escuadrón* y, en general, *militares.*

Las Escuelas privadas son las que sostienen los particulares exclusivamente con su peculio y mediante las retribuciones que pagan los niños que á ellas concurren: más que la de privada, les convendría la denominación de *particulares,* en cuanto que, como las otras, están abiertas para todo el mundo, se hallan á disposición del público (1).

---

(1) Las Escuelas privadas, ó mejor dicho particulares, son también de varias clases, por razón de las entidades que las crean y sostienen; de ellas son ejemplos las *Escuelas católicas,* debidas á Asociaciones de Señoras, las de los *Hermanos de la Doctrina cristiana,* por éstos fundadas,

Así las Escuelas públicas como las privadas ó particulares, son: *de pago, gratuitas* y *semigratuitas*. De pago son aquellas en que todos los alumnos que las frecuentan abonan determinada cantidad por la educación ó enseñanza que reciben: en tal caso se encuentran las Escuelas y Colegios sostenidos por particulares. Gratuitas son las Escuelas en las que ninguno de los niños asistentes á ellas satisface retribución alguna: á esta clase corresponden las sostenidas por Congregaciones, Comunidades y Asociaciones religiosas (v. gr.: las Escuelas católicas de Madrid, las de los Hermanos de la Doctrina cristiana en varios países), y las públicas de las naciones en que se halla establecida la gratuidad absoluta, como sucede en Suiza, en Italia y en los Estados Unidos de América, por ejemplo. Son semigratuitas las Escuelas en las que, como acontece en las oficiales de España y en la mayoría de los países de Europa, los niños de las familias pudientes pagan la retribución escolar, y los de las pobres se hallan eximidos de ella.

b) El sexo de los alumnos que pueden concurrir á ellas.—Según esto, las Escuelas primarias son *de niños, de niñas* y *mixtas*.

Á las primeras no asisten más que alumnos del sexo masculino; á las segundas solo del femenino, y á las terceras de ambas clases. Aparte de las de párvulos, de que más adelante trataremos en particular, no pueden reunirse los dos sexos, según nuestra legislación, más que en las Escuelas llamadas incompletas, es decir, en las de los pueblos rurales y cuyo vecindario no llegue á 500 almas. Las Escuelas mixtas empiezan á generalizarse en otros países; en los Estados Unidos de América particularmente, donde constituyen una ver-

y las de los *protestantes*, que corren á cargo de individuos que profesan esta religión. Con el carácter de *eclesiásticas* han existido en otros tiempos con varias denominaciones (*episcopales, parroquiales* ó *presbiteriales, claustrales* ó *monacales*, etc)., y aun se conservan algunas. Recordemos las *Escuelas de caridad*, una de las fundaciones más antiguas y más generales del Cristianismo, que después han perdido este nombre, y cuyos vestigios se descubren hoy en algunas otras; v. gr.: en las denominadas *gratuitas*, y en las *dominicales* para adultas.

dadera institución, pues aun en las poblaciones de gran vecindario, en las grandes capitales, es muy frecuente ver unidos á niños y niñas en una misma Escuela durante todo el tiempo que dura la asistencia legal. Esta reforma, que se ha iniciado á nombre de las costumbres públicas, tiene cada día más partidarios en Europa. En Suiza está en práctica desde hace tiempo.

c) La edad de los alumnos.—Desde este punto de vista, las Escuelas, ya sean públicas ó privadas, de niños ó de niñas, se dividen en Escuelas de *párvulos, primarias* propiamente dichas y de *adultos*.

Las de párvulos, que con rarísimas excepciones son mixtas, son aquellas á que concurren niños menores de seis ó siete años, y reciben á su vez diversas denominaciones en correspondencia con el objeto que se proponen, el método por que se rigen y también la edad de los niños. Así, en algunos países existen unos institutos para párvulos, denominados *crèches*, que son unas especies de salas-cunas que reciben niños menores de dos años, cuyas madres no pueden tenerlos consigo durante todo el día por estar ocupadas en trabajos que las ayudan á subvenir á las necesidades de la familia: en estas casas acuden las madres cuando pueden á lactar á sus hijos, lo que en caso contrario se hace por nodrizas; de todos modos, su carácter esencial es el de atender á las necesidades físicas del niño, reemplazando á sus madres. Además de las *crèches*, existen las Escuelas denominadas *guardianas*, que reciben niños de dos á siete años, y á los cuales no se trata de instruirlos, sino más bien de custodiarlos, como su nombre lo indica, dándoles los cuidados físicos que su edad reclama y vigilando sus juegos; desempeñan respecto de los niños de dicha edad funciones análogas á las que ejercen con los de pecho las *crèches*. A las *Salas de Asilo*, institución puramente francesa y muy generalizada, asisten niños de la misma edad que los de las Escuelas guardianas, de las que se diferencian en que son establecimientos de educación, en los cuales se atiende á las necesidades, no sólo físicas de los niños, que permanecen en ellas durante todo el día, sino también á su desenvol-

vimiento intelectual y moral; son, de las nombradas, las que más se parecen á nuestras Escuelas de párvulos, con las que también guardan analogía los *Jardines de la infancia,* creados por Federico Frœbel, que no son sino verdaderas Escuelas de párvulos, en las que se ponen en práctica un método y procedimientos especiales. La llamada *Escuela infantil,* que recibe niños y niñas juntos de cuatro, cinco, siete ú ocho años, es una mezcla de Jardines de la infancia y de Escuela elemental; pero generalmente tiene el carácter de la última, cuyo grado inferior representa, por lo que á veces constituyen una clase de ellas.

Las *Escuelas primarias* propiamente dichas son las que reciben alumnos comprendidos en la edad escolar, que entre nosotros ha sido hasta aquí, por la ley de 1857, de seis á nueve años, y desde el Real decreto de 26 de Octubre de 1901 se extiende hasta los doce, lo cual señala un adelanto en nuestra legislación escolar: en América comprende hasta los diez y ocho y aun veintiuno.

Las Escuelas de adultos son las que reciben jóvenes que han pasado de la edad escolar. Se dividen en *nocturnas* y *dominicales:* las primeras son generalmente de hombres; se hallan establecidas en la correspondiente Escuela primaria diurna; están comúnmente á cargo del Profesor de ésta, y su sostenimiento corre por cuenta de los Ayuntamientos (en algunas localidades las hay independientes de las diurnas, con su Profesor especial para ellas); las segundas son en general frecuentadas por mujeres, y aunque las hay en las mismas condiciones que las de hombres, lo general es que sean diurnas y corran á cargo de Asociaciones de Señoras, que las suelen dar cierto carácter benéfico y religioso.

d) El programa de enseñanza.—Las Escuelas públicas y privadas de niños y de niñas se dividen en *elementales* y *superiores,* subdiviéndose las primeras en *incompletas* y *completas.* Éstas son aquellas en que se da por entero el programa de la primera enseñanza elemental, é incompletas las en que no se enseña todo. Las mixtas y de temporada son generalmente incompletas, como las de adultos suelen serlo completas. Las Escuelas superiores son aquellas cuyo programa abraza más materias que el de las elementales. Se llaman *ampliadas* aquellas Escuelas en las que se dan más materias que las exigidas por la ley para las elementales completas, sin llegar á darse todas las del grado superior.

Cuando en el programa de enseñanza no figura la de ninguna religión positiva y hasta se prescinde en las clases de los emblemas religiosos (como se ha dispuesto últimamente en Francia) la Escuela se denomina *laica,* denominándose *confesional* cuando en dicho programa se incluye la enseñanza de una religión positiva determinada, con obligación de recibirla todos los alumnos de la Escuela. Se dice que ésta es *neutra* cuando asisten á ella alumnos pertenecientes á cultos diferentes recibiendo la instrucción religiosa en horas especiales, bien por los mismos Maestros, bien por los respectivos Sacerdotes, que van á dársela en la propia Escuela. En la práctica, la Escuela laica y la neutra vienen á ser una misma cosa, pues ambas responden al principio de respetar la conciencia de todos y no imponer á nadie una creencia religiosa contraria á la que profesa: tal es el principio que informa las Leyes y Reglamentos escolares de la mayoría de los países (Holanda, Suiza, Austria, Italia, Inglaterra, Rusia, Prusia y otros Estados alemanes, Estados Unidos de América, Canadá, etc.) (1).

e) El tiempo que funcionan. — Desde este punto de vista se dividen las Escuelas en *permanentes* y *de temporada.* Las primeras son las que funcionan constantemente, todo el

---

(1) Conviene advertir, para prevenir confusiones, que en el *laicismo* hay que considerar dos aspectos: el referente al personal docente, y el que se refiere á la enseñanza ó al programa escolar. El primero está definitivamente resuelto en todos los países civilizados, disponiéndose que en las Escuelas públicas sólo se empleen Maestros laicos; la ley de 1857 afirmó y desenvolvió entre nosotros este principio. El segundo se refiere á la enseñanza religiosa, y está representado por lo que decimos de la Escuela laica ó neutra: la eliminación de esa enseñanza, ó la admisión á la Escuela de todos los niños, cualquiera que sea el culto á que pertenezcan, sin enseñarles nada contrario á las creencias en que comulguen.

año (salvo, se entiende, los días de asueto y las épocas de vacaciones), y las segundas las que por causas de condiciones locales — poco y diseminado vecindario y escasez de recursos, mal terreno y abundancia de lluvias y nevadas — sólo están abiertas en ciertas épocas del año, y son siempre incompletas.

Las Escuelas permanentes son de *tiempo entero* (las ordinarias, que funcionan mañana y tarde los días hábiles), de *medio tiempo* y de *medio día*. Las primeras, que tienen su origen en Inglaterra (como sistema no creemos estén organizadas en ningún otro país), consisten en una organización por la cual se reparte el tiempo de los niños obreros entre el trabajo del taller y el trabajo de la Escuela, de suerte que los niños pasen alternativamente (un día sí y otro no, ó por la mañana y la tarde) del taller á la Escuela y de la Escuela al taller. Las segundas, que son realmente una variedad de las de medio tiempo y suelen recibir el nombre de *meridianas*, frecuentes en Prusia y otros Estados alemanes, Suecia y Noruega, son las en que, por deficiencia de las Escuelas de una sola clase y exceso de la población escolar, se dividen los niños en dos secciones que reciben la enseñanza separadamente, una por la mañana y la otra por la tarde. Aunque con otro sentido, es decir, por motivos puramente pedagógicos, se aspira hoy á constituir la Escuela de *sesión única*, suprimiendo la de la mañana y la tarde y haciendo que los niños vayan una sola vez á la Escuela, para permanecer en ella cuatro horas, por ejemplo, seguidas. En las Escuelas de medio día, y aun en algunas de las de medio tiempo, se da esta solución, si bien por motivos distintos á los que proponen los partidarios de la sesión única.

Las Escuelas de temporada son *fijas* y *ambulantes*. Las primeras tienen local asignado en una localidad determinada, y las segundas, de que como de las otras tenemos ejemplos en España y abundan en Noruega, Suecia, Dinamarca, Hungría y aun Prusia, son aquellas para las que varias aldeas de una comarca adquieren el material más preciso y pagan un Maestro, el cual va dando la enseñanza una por una y sucesivamente á dichas aldeas, que forman una circunscripción ó distrito escolar. No todas las Escuelas de distrito son ambulantes: entre nosotros la ley habla como si todas hubieran de ser fijas, lo que desgraciadamente no siempre es posible en España ni en otros países.

f) La índole de las localidades.—Se dice que las Escuelas son *urbanas* ó *rurales*, según que se hallen establecidas en poblaciones de una ú otra clase. Las Escuelas rurales, las más desatendidas en casi todos los países (no hay para qué decir que en el nuestro), son en su mayoría incompletas en España, según el sentido que se da á la frase, pues se dicen rurales los pueblos de población muy reducida.

g) El número de salas de clase. — Conforme á esta base se dividen las Escuelas en *unitarias* ó de una sola clase, y *de varias clases*.

La unitaria es el tipo clásico de nuestras Escuelas y el que más inconvenientes ofrece desde los puntos de vista pedagógico é higiénico. Como es consiguiente, estas Escuelas sólo tienen un Maestro, que en las poblaciones de cierta importancia ó cuando es mucha la asistencia de niños, se halla asistido de un Auxiliar, lo que desgraciadamente es menos frecuente de lo necesario: en Madrid mismo hay muchas Escuelas que no tienen Auxiliar, el cual es obligatorio, por las disposiciones vigentes, para la mayoría de las Escuelas de párvulos. En todo caso, el Auxiliar desempeña sus funciones al lado del Maestro, en la misma clase que éste.

Para evitar los inconvenientes que ofrece la Escuela unitaria, dar mejor la enseñanza y poder clasificar bien á los alumnos, máxime cuando en la mayoría de los países se restringe cada vez más el número de los que debe tener un Maestro (de ocuerdo con los preceptos pedagógicos más racionales y más admitidos hoy), se ha creado la Escuela de más de una clase y de varios Maestros, los que en salas separadas dan la enseñanza á las secciones de niños (cada uno á la suya) en que la Escuela se divide, y en correspondencia entre sí los programas de todas ellas. En los países extranjeros son cada día más numerosas estas Escuelas, de las que se ocupan, al respecto de su organización y personal, distinguiéndolas de las unitarias, los respectivos Reglamentos escolares. Las más

comunes, fuera de los grandes centros de población, son las de tres clases (una para cada grado ó curso — inferior, medio y superior — en que, como en Francia sucede, distribuyen los Reglamentos los alumnos de las Escuelas); pero abunda las de seis y nueve (dos y tres clases respectivamente por cada grado), y aun en algunas partes (en los Estados Unidos, por ejemplo) las hay que tienen hasta diez y seis y más salas de clase.

En España son contadas las Escuelas de más de una clase: puede decirse que son casi desconocidas. Pero se ha iniciado un potente movimiento en favor de ellas con motivo de la propaganda que unos cuantos entusiastas de la cultura nacional hacen en favor de la enseñanza graduada y, en lo tanto, de las Escuelas á que nos referimos, que no son otra cosa que Escuelas *graduadas:* con esta denominación se conocen entre nosotros las Escuelas de varias clases. Recordemos que en Escuelas graduadas se están convirtiendo las primarias agregadas á las Escuelas Normales, á tenor de lo dispuesto en el Decreto de 23 de Septiembre de 1898, que las instituyó, y en el Reglamento de 9 de Agosto de 1899, que las organiza. De esperar es, por tanto, que se generalice entre nosotros institución tan conveniente y necesaria para el progreso de la educación popular como es la de las Escuelas de varias clases ó graduadas (1).

(1) Es verdaderamente bochornoso que Madrid y demás capitales de importancia no tengan todavía más que Escuelas unitarias (salvo lo que en las Normales de algunas ha empezado á hacerse en favor de las graduadas), que apenas se conozca la de varias clases y que todas estén, en Madrid señaladamente, instaladas en locales inadecuados, tan anti pedagógicos como antihigiénicos.

Afortunadamente, según antes insinuamos, se ha producido en todo el país un gran movimiento en pro de la enseñanza y las Escuelas graduadas, de las que muchos Maestros se ocupan y hacen activa propaganda (por ejemplo, los de Cartagena, Murcia y Valencia), y no hay periódico profesional y aun político que no reclame. En la *Asamblea Nacional del Magisterio* y en la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza,* celebradas en Madrid en Agosto y Diciembre de 1901, respectivamente, todos se han pronunciado en favor de la enseñanza y las Escuelas graduadas, acerca de las cuales adoptaron esos Congresos conclusiones muy terminantes. En Madrid hay signos no ya de que se piensa en ello, sino de que en breve se hará algo práctico en este sentido. Y la verdad es que importa ganar tiempo, pues en este camino estamos muy atrasados, marchamos muy á la zaga de los países civilizados.

En una organización escolar verdaderamente pedagógica, la Escuela unitaria debe quedar sólo para las poblaciones de escaso vecindario y pocos recursos; debe ser la Escuela rudimentaria (incompleta entre nosotros). La de varias clases ó graduada, será la verdadera Escuela primaria. Tal es la tendencia en los países más adelantados en materia de Instrucción pública, en los que ha ya muchos años funcionan las Escuelas de varias clases ó graduadas.

h) Las condiciones fisiológicas y psicológicas de los alumnos. — Mirando á estos datos, las Escuelas son para individuos *normales* y *anormales.*

Las primeras son aquellas cuyos alumnos no ofrecen ningún defecto de importancia (entiéndase bien, de importancia, pues á ellas es frecuente que concurran niños afectados de ciertos defectos, como, por ejemplo, la miopia, la tartamudez y otros de pronunciación y del oído, y la falta ó retraso de desarrollo físico é intelectual, la indisciplina) ni fisiológico, ni psicológico, ni moral: son las frecuentadas por los niños de uno y otro sexo que no presentan, en su naturaleza psicofísica, alteraciones notables y que, por tanto, se consideran como normales. Las segundas son las Escuelas destinadas á los individuos en que esa normalidad se halla alterada de una manera muy sensible, y por ello requieren, para su educación, procedimientos especiales, un tratamiento pedagógico particular, distinto del que se aplica al común de los educandos y en consonancia con el defecto fisiológico, psíquico ó moral de que están afectados. De aquí que las Escuelas á ellos destinadas reciban la denominación de *especiales* (con la de *auxiliares* funcionan ya muchas en Alemania), sin dejar de ser de educación primaria (1).

(1) La denominación de «especial» se funda también en que en las Escuelas y Colegios á que se aplica se suele dar con la cultura funda-

En nuestra legislación y en nuestras prácticas escolares, sólo se consideran como de enseñanza especial, destinada á los anormales, las Escuelas y Colegios de *Sordomudos* y de *Ciegos*. En otros países se generalizan cada día más las destinadas á los *idiotas* ó *imbéciles, raquíticos, atrasados, débiles* ó *deficientes de inteligencia, viciosos* y *criminales;* de aquí ha surgido una subdivisión ó rama especial de la Pedagogía (V. el tomo I, núm. **6**) (1).

Se comprende que estos centros especiales de educación primaria tienen por objeto el mismo que siempre debe tenerse presente en la obra educativa, cualesquiera que sean las condiciones psicofísicas de los individuos con quienes se realice: hacer que esa obra sea todo lo individual posible, adaptada cuanto se pueda á las condiciones peculiares de cada educando á fin de que resulte eficaz. Hasta con grupos ó secciones de niños considerados como normales, es preciso individualizar cuanto sea posible en la educación y la enseñanza. Tratándose de los reconocidamente anormales, es mayor y se impone más esta exigencia, que cada vez es más atendida en el extranjero, en donde desde hace algunos años han empezado á crearse al efecto las Escuelas especiales á que hemos aludido, que son otras tantas instituciones de educación primaria.

37. Las enumeradas son las Escuelas en que, así en España como en el extranjero, se da la educación ó enseñanza fundamental ó esencial, las que, en una ú otra forma y por estos ó los otros procedimientos pedagógicos, deben recibir todos los individuos, cualesquiera que sean sus condiciones particulares; mediante ellas se integra en todas partes el sistema de la llamada enseñanza primaria.

---

mental ó primaria, propiamente dicha, enseñanza profesional, de artes, oficios y otras profesiones, según más adelante decimos.

(1) Conviene tener en cuenta que la clasificación de los individuos — los niños, que es lo que aquí nos interesa — anormales, es difícil de hacer y aun no se ha llegado á una que, científicamente, pueda estimarse como exacta. La que damos (sin pretensión alguna de que siquiera se aproxime á esta condición) es la que hoy sirve de base para los establecimientos de educación que se fundan para los anormales.

Pero, como en la Introducción decimos (**2** y **5**), en un buen sistema de educación popular no basta con esa enseñanza, sino que debe entrar, además, como factor obligado de ella, cierta cultura técnica, de carácter profesional (digámoslo así), necesaria á las clases populares para su adecuada preparación á la vida. A esta cultura, que dentro de determinados límites, puede iniciarse en las mismas Escuelas primarias, según en el número siguiente decimos, se atiende en el extranjero, y en España tambien, aunque en proporciones modestas, mediante Escuelas especiales, que corresponden á lo que en el tomo I (**129**, *a*) denominamos educación especial *intermedia*.

Las Escuelas en que se dispensa esta cultura suelen denominarse, en términos generales, *profesionales,* designación un tanto vaga, y aun equívoca; de aquí que se la sustituya por la de *técnicas,* que es la que nosotros aceptamos. Las Escue- primarias técnicas (hay Escuelas técnicas secundarias y superiores) son varias y reciben denominaciones diversas, en correspondencia con el fin particular, dentro del general propio de esta enseñanza, á que se destinan. Siendo el objetivo de ellas la cultura especial de las clases que se consagran á oficios, artes, industrias y aun profesiones que exigen pocos y muy elementales estudios, su esfera de acción no deja de ser extensa y, sobre todo, compleja. Comprende, de una parte, las Escuelas de aprendizaje, de artes y oficios, industriales, de cocina, etc., y de otra las de comercio y análogas.

Aclararemos el asunto con algunos ejemplos de las diversas clases de Escuelas (siempre del grado primario) comprendidas bajo la denominación común de «técnicas». Helos aquí:

a) Escuelas de Artes y Oficios é Industrias.— Son las destinadas á obreros y ciertas profesiones mecánicas que no requieren sino estudios muy elementales y en gran parte son manuales, cuya base es el dibujo. Funcionan de noche, como las Escuelas de adultos, con las que tienen bastante afinidad, sobre todo las que existen en España. El programa de ellas abraza enseñanzas teóricas y prácticas, orales y ma-

nuales, en correspondencia con los oficios, industrias y profesiones para que más especialmente preparan. Existen en todos los países.

b) **Escuelas de aprendizaje.** — Se diferencian de las anteriores en que están destinadas sólo á los individuos que han de seguir un oficio, no una profesión, por modesta que sea, por lo que en ellas se concede una parte considerable al trabajo manual, y cualquiera que sea la enseñanza oral, lo principal es el aprendizaje. Subvencionadas unas por Gobierno y Municipalidades, hay muchas sostenidas por fabricantes é industriales, de las que algunas tienen internado y otras no, que es lo general. Las hay que, cual la fundada por iniciativa de M. Gréard el año 1872 en París (boulevard de la Villette), no preparan para un oficio determinado, sino que mediante una serie de ejercicios técnicos, habitúan á los alumnos durante cierto tiempo al manejo de herramientas y otros útiles de trabajo, iniciándoles en el de hierro y maderas en todas sus formas, con lo que abrevian mucho la duración del aprendizaje definitivo: en este caso se encuentran las Escuelas manuales de aprendizaje fundadas en Francia por la ley de 1881. Otras Escuelas preparan desde luego para un oficio ó arte determinado, como las *de impresores, de joyeros, de herreros, de relojeros, de cerámica, de tejidos,* etc., que existen en Francia, Prusia y otros Estados alemanes, Inglaterra y Suecia, por ejemplo (1).

(1) No deben confundirse las Escuelas de aprendizaje en que nos ocupamos, con las *Escuelas* ó *clases de aprendices,* y las llamadas *de manufacturas,* que no son otra cosa que la enseñanza meramente primaria, dada ó continuada á los jóvenes que están ya haciendo un aprendizaje cualquiera. Tampoco deben confundirse con lo que se dice el *aprendizaje escolar* ó el *taller en la Escuela,* que consiste en una organización de la Escuela primaria ordinaria, en la que á la enseñanza propia de ella, se añade la del trabajo manual, no en vista de un aprendizaje determinado, sino como preparación á todo aprendizaje, ejercitando, mediante él, la ligereza y destreza de la mano, familiarizando á los escolares con la idea del trabajo manual, é infundiéndoles el gusto por él para que se acostumbren á estimarlo y respetarlo: es el trabajo manual en la Escuela primaria, con ó sin talleres ó salas especiales para practicarlo.

c) **Escuelas industriales.** — Esta denominación se aplica en Bélgica, Suiza é Inglaterra á establecimientos de índole diferente.

En Bélgica, por ejemplo, se llaman *Escuelas industriales* las destinadas á dar á jóvenes, ordinariamente de catorce años de edad por lo menos, la enseñanza del Dibujo y de sus aplicaciones á la industria, de la Geometría, de la Contabilidad y de los elementos de las Ciencias en general. En Suiza la *Escuela industrial* es un establecimiento cuya enseñanza es como continuación de la segunda. Esta Escuela se diferencia del Gimnasio ó Instituto en que no se enseñan en ella las lenguas antiguas (en una se ha introducido el latín) y se aproxima mucho al *Realschulen* alemán. En Inglaterra se designan con la denominación de *Industrial Schools,* establecimientos destinados á recibir los niños y los jóvenes condenados á ser recluídos en una Casa de Corrección. Existe además en Inglaterra otra categoría de establecimientos correccionales: tales son los instituídos por la *Education Act de 1876,* con el nombre de *Day Industrial Schools* (Escuelas industriales de día), en los cuales se da á los niños la instrucción elemental con aprendizaje industrial, recibiéndolos como pensionistas durante el día solamente.

d) **Escuelas profesionales propiamente dichas.** Son las que sin tener carácter manual (siempre que es factible lo tienen práctico) preparan á los jóvenes de la clase media menos acomodada, que no pudiendo seguir carreras superiores ni queriendo consagrarse á oficios, abrazan profesiones que requieren estudios cortos y elementales de aplicación al Comercio y la Industria, por el estilo de los establecidos hoy en nuestros Institutos generales y técnicos. Abundan estas Escuelas, en una ú otra forma organizadas, en los países extranjeros, en donde suelen confundirse con los establecimientos de enseñanza secundaria, y se denominan *Escuelas de Co-*

mercio, de Agricultura, de Industrias, de Telegrafía, de Electricistas, de Mecánicos, etc. (1).

e) Escuelas profesionales femeninas. — Son las de carácter técnico que preparan para el ejercicio de las artes, oficios y ocupaciones que se consideran como de la exclusiva ó más adecuada competencia de la mujer, para la cual, claro es, existen también las Escuelas antes enumeradas: hay para ella, como para el hombre y en condiciones análogas á las de éste, Escuelas de artes y oficios, de aprendizaje, industriales y aun de las que hemos llamado profesionales propiamente dichas. Ahora nos contraemos á las que son peculiares del sexo femenino.

Estas Escuelas se comprenden, en general, bajo la denominación de *Escuela de Economía Doméstica.* Su objeto es preparar á las jóvenes para los diferentes trabajos de costura de las diversas clases, de corte y hechura de toda suerte de vestidos, de lavado y planchado de ropas, cocina, y en general, de todas las ocupaciones caseras, como las que funcionan en Francia bajo la denominación de Escuelas *menagères,* y además, como en algunas alemanas, darles enseñanza de higiene, ejercitarlas en la asistencia de enfermos y en otros asuntos propios de la Economía doméstica. Hay Escuelas profesionales para algunos de estos menesteres en particular; de aquí que sean frecuentes las de *Cocina,* que cada día se ge-

(1) Una observación debemos hacer aquí para prevenir errores. Aunque bien se comprende por el objeto á que responde la clasificación que venimos haciendo de las Escuelas, no estará demás recordar que todas las mencionadas bajo la denominación común de técnicas, tienen el carácter y no traspasan los límites de la enseñanza primaria, media y secundaria cuando más. De otra manera no responderían á la condición de *populares* que tomamos como base de dicha clasificación. No rezan, pues, nuestras indicaciones con las Escuelas cuyos estudios trascienden de la segunda enseñanza, representan un grado superior á ésta, como sucede, por ejemplo, con las *Superiores de Comercio,* las de *Peritos* é *Ingenieros agrónomos, industriales* y de otras clases. Añadamos para mayor claridad, que en la enseñanza técnica ó profesional, se dan los mismos grados que en la enseñanza considerada en general y como función educativa: *primario, medio, secundario* y *superior.*

neralizan más y requieren que digamos algo en particular de ellas.

Las Escuelas de Cocina tienen su origen en Inglaterra, donde alcanzan hoy gran boga, y de donde en seguida se propagaron á la América del Norte, que las cuenta numerosas. La primera se fundó en South Kensington por el año 1873, con el título de *National Trainig School for Kookery.* En el mismo Lóndres se abrieron, después (1876 y 1877), clases de Cocina para la burguesía y los obreros. En fin, hoy, merced á la iniciativa de la asociación *Nonthern Union of Schools for Cookery,* que ejerce su propaganda desde 1875, funcionan las escuelas de Cocina en número de veinte, en varios barrios de Lóndres y también en muchas ciudades de Inglaterra y Escocia. En cuanto á los Estados Unidos de América, son también muchas las poblaciones que tienen de estas Escuelas, la primera de las cuales se abrió en Nueva York el año 1874. En Francia tienen agregada la enseñanza culinaria, en forma de Escuela de Cocina ó de curso especial, algunas Normales de Maestras.

Estas Escuelas responden, donde se hallan establecidas, á un doble fin: formar cocineras de oficio (en la de South Kensington, Maestras para otras Escuelas y clases de cocina), y preparar á las jóvenes para atender en sus casas á tal menester, si bien á este último fin responden especialmente las clases y cursos especiales de Cocina establecidos en Escuelas primarias ó fuera de ellas, y que cada día son más numerosos en los dos países citados. Empieza á generalizarse en varios más, por unos ú otros medios, la enseñanza del arte culinario, tan descuidada en nuestro país. Algunas de las Escuelas profesionales femeninas de París tienen establecida la enseñanza teórica y práctica de la cocina (1).

(1) No sólo la enseñanza de la cocina, que entre nosotros es de gran necesidad difundir, sinó la que más arriba denominamos profesional, es urgente establecer para la mujer española, muy menesterosa de medios para ganarse la vida, así como para atender á los deberes domésticos propios de una mujer de su casa. Por eso son de aplaudir las conclusiones siguientes, adoptadas por la Sección quinta (educación de

38. Excusado parece advertir que con frecuencia es atendida la cultura técnica (que es el objetivo de las Escuelas de que trata el número precedente) en las Escuelas primarias ordinarias, en las que, por tanto, se dan unidas la educación general y la especial.

En la misma Escuela de párvulos se ejercita ya á los niños en el trabajo manual mediante los procedimientos de Frœbel, que con más extensión se han introducido en muchas Escuelas elementales. Sabida es la corriente dominante hoy en favor del trabajo manual, que con la respectiva cultura técnica introducen hoy en sus Escuelas primarias todos los países, en algunos de los cuales se establecen talleres en ciertas Escuelas, especialmente en las superiores (Francia), que no por esto dejan de ser Escuelas de primera enseñanza. La mayoría de las Escuelas de adultos, y las que existen en casi todas partes con la denominación de complementarias, están organizadas con el sentido de que á la vez que á la enseñanza primaria propiamente dicha, se atienda á la especial ó técnica en correspondencia con la índole de las respectivas localidades. Por último, y para no multiplicar las citas cuando estas indicaciones bastan á nuestro objeto, la enseñanza culinaria se introduce en el programa de las Escuelas de varios países, y especialmente de aquellos en que han tenido su origen las *Escuelas de Cocina:* en todas las Escuelas de niñas de Londres y en muchas de otras ciudades inglesas forma dicha enseñanza, desde hace tiempo, parte del programa. Otro tanto cabe afirmar con relación á los Estados Unidos de América.

Añadamos que en casi todos los países se atiende á la cultura primaria técnica por establecimientos cuya enseñanza participa á la vez del carácter general y del especial. Tal sucede: en Francia, con ciertas Escuelas primarias superiores

la mujer) de la *Asamblea de los Amigos de la Enseñanza,* celebrada en Madrid el mes de Diciembre de 1901: «La enseñanza de la Economía doméstica (en las escuelas primarias de niñas) debe comprender las prácticas de cocina y demás trabajos caseros». — «Para completar la educación de la mujer y darle medios de vida, deben establecerse Escuelas de Artes, Industrias y Oficios femeninos».

ó de las llamadas complementarias; en Alemania, con las mismas clases de Escuelas *(Gewerbschulen* y *Fortbildungsschulen);* en Bélgica, en las clases de adultos denominadas *Escuelas industriales* y en las *Escuelas profesionales* para niñas; en Italia, en algunas de las clases de noche para obreros *(scuole serali)* y de las Escuelas dominicales y de fiestas *(scuole festive),* y, en fin, en los Estados Unidos de América, en los *high schools* ó escuelas primarias superiores, una parte de cuya enseñanza se dirige con frecuencia á las aplicaciones profesionales.

V

INSTITUCIONES ANEJAS Á LA ESCUELA PRIMARIA

39. Idea general de las instituciones que se consideran como anejos de la Escuela primaria. — 40. Las Bibliotecas escolares: su carácter y objeto; noticias respecto de su desarrollo. — 41. Las Cajas escolares de ahorros: su objeto, importancia y necesidad de propagarlas en las Escuelas primarias. — 42. Su desenvolvimiento histórico. — 43. Noticias de ellas respecto de España. — 44. Objeciones que se hacen á las Cajas escolares de ahorros y su refutación. — 45. Las Cajas de las Escuelas: explicación de su objeto, indicando los medios de establecerlas. — 46. Las Cantinas escolares: fines á que responden é idea de su organización; beneficios que reportan.

39. Para que mejor realice la Escuela primaria su labor docente y educativa y aun influya directamente en la cultura popular, se han creado dentro de ella, y como á ella agregadas, ciertas instituciones que por esto último se denominan *anejos* de la Escuela, cuya obra vienen á integrar. Como es consiguiente, los servicios que estos anejos suponen están á cargo de los respectivos Maestros.

Las instituciones á que aquí aludimos son: las *Bibliotecas escolares,* las *Cajas escolares de ahorros,* las *Cantinas escolares* y las *Cajas de Escuelas.* Los *Cursos de adultos* cuando se dan en el mismo local y por el mismo Maestro de la Escuela primaria son, sin duda, un anejo de ésta; pero por su carácter de Escuela continuadora, complementaria y á veces supletoria de la primaria propiamente dicha, los consideramos separadamente de ésta, por lo que no los incluímos en este grupo de instituciones escolares. El mismo carácter tienen las *Bi-*

bliotecas populares, que cuando se hallan instaladas en una Escuela primaria y al cuidado del Maestro de ella, se consideran también como un anejo de la misma Escuela; pero en realidad constituyen, como la enseñanza de adultos, una institución distinta, de las consideradas como *post escolares.* Por último, las *Colonias de vacaciones* y el *Botiquín escolar* son realmente anejos de la Escuela; pero no tratamos de ellos aquí, porque lo hacemos en el tomo relativo á la educación física (1).

Así, pues, en este parágrafo sólo trataremos de las instituciones primeramente enumeradas, á saber: *Bibliotecas escolares, Cajas escolares de ahorros, Cajas de las Escuelas* y *Cantinas escolares.*

40. Las *Bibliotecas escolares* se confunden generalmente con las populares ó municipales, pues es muy común que tengan á la vez ambos caracteres; es decir, el de biblioteca para uso de los alumnos de la Escuela en que se halla instalada y para el de las personas mayores (2). En tal sentido, constan de dos series de libros, los propios de la Escuela, esto es, el depósito de los libros de clase, y los que tienen por objeto difundir en el pueblo ciertos conocimientos útiles, despertando y alimentando á la vez el gusto por la lectura, que, como se comprende, es uno de los medios más eficaces de ilustrar y moralizar á ese mismo pueblo. Aun cuando la Biblioteca tenga un carácter exclusivamente escolar, encierra ambas clases de libros; pero los de la segunda tienen mayor aplicación para los alumnos de los cursos de adultos, que es á los que prestan mayor y más eficaz servicio, por lo que en toda Escuela en que haya de estos cursos debiera haber una de esas Bibliotecas, que en las poblaciones rurales y pobres deberá tener siempre el carácter de popular, en cuyo sentido debe haberla, aunque no existan en la Escuela respectiva clases de adultos. Lo más común, por ser lo menos costoso y lo más fácil de

(1) Véase el tomo V *(De la educación física)* de esta obra, Sección 3.ª

(2) Las verdaderas Bibliotecas escolares están destinadas á los Maestros, á los alumnos y á las familias de éstos.

realizar, es que las Bibliotecas escolares sean á la vez populares, se hallen situadas en una sala de la Escuela y en armarios especiales y estén á cargo del respectivo Maestro, que es el encargado de su custodia y de cuanto á su servicio concierne.

Estas Bibliotecas, muy generalizadas hoy en Europa y en América, se forman y sostienen con libros comprados y regalados al efecto. Los comprados lo son con fondos que para ello destinan los respectivos Municipios, las Provincias y el Estado, así como con los procedentes de suscriciones, legados, fondos de la Caja de la Escuela, etc.; los de regalo proceden del Gobierno, de Asociaciones y de particulares, si bien los de estas dos últimas procedencias son más comunes cuando las Bibliotecas tienen en realidad el carácter de populares.

A los niños que reciben la enseñanza gratuita se les dan los libros propios de la Escuela cuando los ejercicios los requieren; á los demás alumnos se les prestan de las otras clases de libros, bien para que lean en la misma Escuela á ciertas horas, bien en sus casas bajo ciertas condiciones de garantía, como la de que sus padres hayan satisfecho una suscrición voluntaria que suele abrirse en estas Bibliotecas; las familias cuyos hijos pierden ó deterioran los libros que se les prestan, están obligadas á reembolsar su importe: se comprende que estas disposiciones son aplicables también, y con mayor motivo, á las Bibliotecas que participan al propio tiempo del carácter de populares ó que son de esta clase solamente.

De algunos años á esta parte ha adquirido gran desenvolvimiento en muchos países esta institución de las Bibliotecas escolares, muy generalizadas en Inglaterra, Alemania, Austria, Suiza, Suecia, Bélgica y los Estados Unidos de América; en Francia se preocupan el Gobierno y las Asociaciones particulares de este importante asunto desde 1791; pero cuando ha recibido mayor impulso ha sido á partir de 1861 y 1862, merced á los esfuerzos que por mejorar todos los servicios de la instrucción primaria hiciera el entonces Ministro de Instrucción pública, M. Duruy, que en los referidos años envió á dichas Bibliotecas 62.000 y 60.000 volúmenes, y en el siguiente unos 200.000, y á quien tanto debe en este

sentido la nación francesa. Los siguientes datos patentizan lo mucho que allí se ha hecho en estos últimos tiempos en favor de institución tan útil: en 1865 había en esa nación 4.833 Bibliotecas escolares, número que en 1869 se elevaba á 14.395, y en 1877, á 19.380: durante este último año se dieron á leer 1.350.541 volúmenes. La iniciativa de crear dichas Bibliotecas se debe en los Estados Unidos á la ciudad de Nueva York, que en 1827 se ocupaba ya del particular, habiendo sido secundada por los demás Estados, cuyo conjunto tenía en 1875 un total de 163.353 Bibliotecas escolares, con la enorme y casi increíble suma de 44.539.184 volúmenes.

Aunque en España no fuese enteramente nuevo el pensamiento de que algunos Ministros del ramo, corporaciones y particulares se habían preocupado antes, pues ya se mandaron establecer estas Bibliotecas, aunque sin resultado, por Decreto de 23 de Septiembre de 1847, es lo cierto que hasta Septiembre de 1869 no se han fundado de una manera regular y decisiva las Bibliotecas escolares, con el nombre de populares, por tener ambos caracteres. Indicadas ya en algunas disposiciones del Ministro de Fomento D. Manuel Ruiz Zorrilla, á su sucesor D. José Echegaray cupo la satisfacción de establecerlas en aquella fecha con la base de los libros que existían del suprimido Consejo de Instrucción pública, y de los que al efecto, y por excitación del Gobierno, regalaron muchos particulares, que se apresuraron á responder al llamamiento que les hiciese la Administración, que en 31 de Junio de 1870 había enviado á diversas poblaciones 93 colecciones de libros, como base de otras tantas Bibliotecas, sobre cuya creación puede consultarse la curiosa *Memoria* que en 31 de Enero de 1870 dió á luz el oficial entonces del Ministerio de Fomento, Jefe de Negociado en la Dirección de Instrucción pública, D. Felipe Picatoste, á cuya iniciativa debemos todo lo hecho en este asunto en la referida época, así como al concurso que le prestara el auxiliar de la misma Dirección, encargado de las Bibliotecas populares, D. Andrés Domec.

41. El objeto de las *Cajas escolares de ahorros* es enseñar prácticamente á los niños el ahorro y sus consecuencias. «Si la economía es una virtud — dice M. de Malarce, el apóstol de esta institución en Francia — y una virtud, añadiremos nosotros, que necesita dirección; si es una acción loable resistir á los atractivos fútiles ó perjudiciales; si esta resistencia habitual constituye un ejercicio saludable y fortificante para el alma, esta gimnasia moral debe formar parte de toda educación que no tenga solamente por fin formar la inteligencia, sino también el carácter». Dado el concepto que nosotros hemos dado de la Escuela, y teniendo en cuenta que tratamos ahora de la educación popular; es decir, de la educación de las clases que más necesitan del ahorro, fácilmente se comprende que no podíamos prescindir de tratar de esta institución altamente bienhechora, cuyo objeto define así el referido Malarce:

«Enseñar la economía como se debe enseñar la virtud, haciéndola practicar. Enseñar la economía á los niños, más fáciles de arreglar que los hombres formados, y que son los mejores agentes de toda renovación social, según esta sublime política: Dejad venir los niños á mí. Enseñar á los futuros trabajadores que los pequeños ahorros, repetidos y bien colocados, tienen su valor, y un valor considerable; que un niño de siete años que se acostumbrase á ahorrar dos cuartos por semana de los que le dan el domingo para golosinas, se encontraría, al llegar á la mayor edad, propietario de una suma de cien pesetas, y que con una peseta de ahorro por semana, un joven aprendiz, continuando esta sabia práctica en su vida de obrero, poseería á los veinte y ocho años, hacia el tiempo de casarse, una suma de más de mil pesetas; que por este medio los trabajadores más desheredados aseguran su bienestar, y á veces preparan también su fortuna, pues un cuarto ahorrado puede ser el grano de un millón (esto se ha visto antes y después de Franklin y Laffite), lo mismo que un cuarto derrochado puede abrir una brecha cuyo término sea la ruina de la casa más fuerte»; tal es el objeto de las Cajas escolares de ahorros, que además de las razones que hemos indicado, tenemos también para aceptarla como institución aneja á la Escuela: la de que la enseñanza moral será mediante ella viva, bajo este respecto, y tendrá el carácter práctico que hemos dicho que debe tener en la Escuela toda enseñanza, para que sea genuinamente educadora.

Si, como á todas horas se repite, el ahorro es el principal medio de aumentar la riqueza, así de las naciones como de los particulares; si el ejercicio de esta virtud modera la satisfacción de nuestras necesidades fútiles, y nos hace dueños de nuestros vicios, — la moralidad pública y la privada, no menos que el interés nacional, exigen que el aprendizaje del ahorro sea enseñado á los niños en la Escuela como una de las prácticas esenciales del hombre moral. Y para pedir esto, se tiene en cuenta no sólo el interés del niño, el fin de crear en él hábitos de economía, que tan provechosos le serán cuando llegue á hombre, sino también la influencia que mediante el niño puede ejercerse en las personas mayores, pues los efectos de las Cajas escolares de ahorros trascienden de la Escuela á la familia, y de ésta, por lo tanto, á la sociedad entera. He aquí lo que á propósito de esto se decía en una Memoria presentada en Septiembre de 1877 por el Gobierno al Parlamento italiano: «El niño que continuamente oye en la Escuela encomiar el ahorro, refiere en el hogar doméstico los discursos que ha oído; y el padre de familia, que ve en la libreta de la Caja de ahorros los cuartos de sus hijos convertirse poco á poco en pesetas y duros, comprende que él podría hacer lo mismo, y mejor y en más escala todavía, y también se provee de una libreta. La experiencia de todos los países en cuyas Escuelas se enseña y se practica de este modo la economía, ha demostrado que por virtud de esta ayuda se aumenta el número de los clientes adultos en las Cajas de ahorros». Lo que aquí se dice, que entraña una profunda verdad, se halla confirmado por las autoridades escolares y los directores de las Cajas de ahorros, á la manera que lo confirma M. Chaumeil, Inspector de primera enseñanza de Burdeos, quien dice: «La influencia moralizadora de las libretas de los niños gana á las familias con prodigiosa facilidad. El ejemplo del bien es contagioso, y cuando los niños desean ahorrar, los padres les imitan sin vacilación. Las Escuelas han hecho, y harán más todavía en lo porvenir, una poderosa propaganda económica, provechosa para el bienestar doméstico y para el reposo social». De donde resulta también que

las imposiciones de los adultos en las Cajas de ahorros se aumentan con el ejemplo de las que los niños depositan por medio de la Caja escolar, como se dice en otra Memoria presentada en Agosto de 1877 al Parlamento inglés; he aquí el pasaje que á ello se refiere: «En 1870 la suma total de los depósitos en las Cajas de ahorros de Francia, ascendía, después de cincuenta años, á 720 millones de francos. Después de la guerra se redujo esta suma á 515 millones, que se aumentó en seguida, aunque lentamente al principio. Pero á partir de 1874 se ha acrecentado con una rapidez extraordinaria, llegando á 665 millones en 1875, á 775 en 1876 y á más de 800 actualmente. Tan notable aumento, que parece continuarse este año con mayor fuerza aún, podrá atribuirse quizás en cierta medida al progreso material de la nación francesa; pero sin género alguno de duda, es debido especialmente al extraordinario desenvolvimiento que han recibido las *Cajas escolares de ahorros* durante los tres últimos años, merced á los esfuerzos de M. Malarce». Informando una comunicación, en que se pedía el establecimiento de las *Cajas escolares* en Avila, decía la Comisión de la Caja de ahorros de aquella población: «Las Cajas escolares llevarán la más constante propaganda al seno de las familias; todos los niños de la población se convertirán en apóstoles de nuestra obra, y hablarán á sus padres, á sus madres, á sus hermanos y á sus tíos, con una elocuencia tan irresistible, que no solamente les obligarán á darles más cuartos que antes, sino que harán despertar en ellos mismos la afición de privarse de algún gasto superfluo, para inscribirse en la Caja de ahorros: y si son personas de fortuna, tal vez sientan gratos impulsos á proteger el Monte de Piedad con generosos donativos ó préstamos gratuitos».

Por muchos conceptos, pues, es de utilidad suma enseñar práticamente la economía á los niños, y por lo tanto, introducir en la educación primaria la institución de las Cajas escolares de ahorros, que desde cualquier punto de vista que se las considere, son un gran elemento de educación popular, al punto de que no titubeamos en afirmar que si la enseñanza

del ahorro conviene á los niños de todas las clases de la sociedad, es todavía más recomendable, sobre todo cuando reviste ese carácter de enseñanza práctica, intuitiva y viva que le dan las Cajas escolares para los niños pobres ó medianamente acomodados, para quienes el ahorro llegará á ser un día el único elemento de bienestar y de fortuna. Las Cajas escolares de ahorros son, por esto, como la revolución que ha de transformar á las clases populares, un elemento moralizador respecto de estas clases, cuya educación se concentra y completa en la Escuela primaria; éste es por lo mismo el lugar donde debe empezarse á enseñar á esas clases el ahorro, y á enseñárselo de esa manera práctica que es inherente á las Cajas escolares, á propósito de las cuales puede y debe el Maestro dar á los alumnos sanos consejos sobre la economía, citándoles á la vez hechos que hablen al corazón, y con todo ello infundir en sus espíritus el amor al trabajo y al ahorro, fuentes de toda riqueza y elementos preciosos de la vida moral del hombre, é inspirarles hábitos de órden, de sobriedad y de previsión.

42. Interesan tanto las Cajas escolares de ahorros, que con tan vivas simpatías han sido acogidas en Europa, y tienen tanta importancia como elemento de educación popular, que dejaríamos un vacío en esta parte de nuestra obra si no diéramos en ella algunas noticias acerca del desenvolvimiento histórico de institución tan bienhechora.

Aunque de origen moderno, las Cajas escolares de ahorros no son tan recientes como generalmente se cree. Ya en 1818 se proponían á la Sociedad para el progreso de la instrucción elemental y á la Academia de Ciencias de Francia, por M. Francœur, Profesor de la Escuela Politécnica, y por M. Navier (el sabio geómetra), respectivamente, las mencionadas Cajas como uno de los medios de educación popular, tomándolo, sin duda, de los cepos de ahorros establecidos á fines del pasado siglo en los refugios y asilos abiertos por las noches á los pobres, en Nueva York, y de lo que en 1798 practicaba en un pueblo de Tottenhans (Inglaterra) madame Priscilla Wakefield, que organizó y dirigió por sí una Caja

de ahorros para los niños y las mujeres. La idea no resultó estéril, pues á partir de dicho año de 1818, se señala un movimiento favorable á la institución que nos ocupa, del que es resultado la Caja escolar que en Mayo de 1834 funcionaba en la Escuela municipal de Mans (Sarthe), y que, según la información provocada por la Sociedad de las instituciones de previsión de Francia, entre todos los países civilizados para el Congreso científico de 1878, es la más antigua que se conoce como ensayo metódico. La existencia de esta Caja se hace constar por lo que acerca de ella dice el director de la referida Escuela, M. Dulac, en una obra impresa en Mans en el mismo año de 1834, con el título de *Lectures diverses et recueil de prières et de chants en usage dans l'école communale d'enseignement mutuel du Mans,* etc., en la que se expresa así, por lo que á este particular respecta: «Entre los diferentes medios á los cuales hemos recurrido para llegar á nuestro fin de educación moral de los alumnos que nos están confiados, hay uno que creemos útil recordar: es el depósito de las pequeñas economías de nuestros hijos adoptivos en la Caja de ahorros y de previsión. Para facilitar las entregas en esta Caja, hemos establecido en nuestra Escuela, el 4 de Mayo de 1834, bajo los auspicios de la administración municipal, una Caja privada en la que ellos depositan sus economías, cuarto á cuarto, hasta que forman una suma bastante, una peseta, para ser recibida en la Caja departamental». Documentos públicados por la alcaldía y la Caja de ahorros de Mans, así como por la de París, atestiguan la existencia de la referida Caja escolar, que ha seguido funcionando hasta la guerra de 1870: muerto M. Dulac, su sucesor, M. Grassin, la restableció en 1874.

Conocida la Caja escolar de Mans dentro y fuera de Francia, se hicieron varias tentativas para establecerla en otras partes, á saber: desde 1836 á 1840 en las poblaciones francesas de Amiens, Grenoble, Lyon, Périgueux, París y otras; en 1844 en Verona (Italia); en 1846, en Sajonia, Weimar y en Wurtemberg; en 1851, en Prusia y en Suiza; y en 1860, en Hungría. Pero todas fueron tentativas aisladas y duraron poco.

El impulso verdadero dado á las Cajas escolares parte de Bélgica, data de 1866, y se debe al ilustre Profesor de Derecho civil en la Universidad de Gante, M. Laurent, tan conocido en el mundo científico por su vasto saber y las importantes obras que ha publicado. M. Laurent estableció las cajas escolares en Octubre de 1886 en dos Escuelas de la ciudad de Gante; y con tal entusiasmo y fe se consagró á propagar entre los escolares los beneficios del ahorro, que en 1.º de Julio de 1871, de 13.330 alumnos que había en las Escuelas de aquella población, incluso 2.659 párvulos, 7.408 estaban provistos de su correspondiente libreta, y de ellas 980 repartidas entre los párvulos. En 1873 contaban todas las Escuelas de la mencionada ciudad unos 15.393 alumnos, de los que 13.032 tenían depositados ahorros en las respectivas Cajas. Es de advertir que ya en esta fecha se habían establecido las Cajas escolares en otras poblaciones de Bélgica, como la de Amberes, por ejemplo, que data de 1869. Los esfuerzos de M. Laurent fueron más fecundos, merced á una circunstancia tan feliz como honrosa para el ilustre profesor. En 1867, falleció en Bélgica el doctor Juan Bautista Guinard, que dejó estatuído un premio de diez mil francos, que debería otorgarse cada cinco años, al autor del mejor invento encaminado á mejorar la condición material ó intelectual de la clase obrera en general y sin distinción; y el Jurado que se constituyó en 1872 para calificar las obras presentadas al concurso, por un dictámen que redactaron Enrique Mans y Emilio Laveleye, declaró digno del premio un precioso librito, titulado *Conferencia sobre el ahorro,* de M. Laurent, que exponía en él su pensamiento sobre las Cajas escolares, la manera de practicarlo y los resultados que había obtenido en Gante; el premio que obtuvo en tan interesante libro lo consagró íntegro el autor á las sociedades de obreros, á cuyo objeto destinó también el producto de su obra *Principios del Derecho civil.* Después de esto, las Cajas se generalizaron por toda la Bélgica, dando el ejemplo las poblaciones más importantes, tales como Bruselas, Lieja, Namur, Brujas, etc., y «el Gobierno belga, dice M. de Malarce (especialmente el administrador más autorizado y más entusiasta de estos negocios, M. Leon Caus, director general de la Caja de ahorros de Bélgica), ha confirmado muchas veces en las relaciones oficiales, rindiendo un homenaje á los esfuerzos de M. Laurent, que debía atribuirse en una gran parte á la multiplicación de las Cajas escolares de ahorros en Bélgica, la marcha ascendente de las libretas y de las sumas depositadas en la Caja nacional, y esto principalmente gracias á la influencia que ejercen los niños de las Escuelas en sus familias, á las que llevan sus libretas, y por este instrumento de propaganda inician á sus padres en el mecanismo y en las ventajas de la Caja de ahorros». Así es como la Administración belga explicaba la progresión extraordinaria puesta de manifiesto en el año de 1873, en el número de las libretas de la Caja nacional, que de 62.000 se elevó en un año á 77.035, aumentando en más de un 33 por 100.

No son menos elocuentes los progresos realizados por las Cajas escolares de ahorros en Francia, donde fueron reimportadas en 1874 por M. de Malarce, infatigable propagandista de las instituciones de previsión para las clases obreras. En poco más de tres años, es decir, en fin de 1877, había en la nación vecina mucho más de 8.000 de esas Cajas, pues de los setenta y seis departamentos en que en esta fecha habían sido introducidas, sólo se tienen noticias estadísticas de sesenta, en los cuales había 8.033 Escuelas dotadas de Cajas escolares, en las que se hallaban interesados 177.040 alumnos, que tenían ahorrados 2.964.352 francos. En 1895 había en Francia 15.893 de esas Cajas. El movimiento en favor de esta benéfica institución, de la que tanto partido puede sacarse para la educación de las clases populares, se acentúa cada día más, mediante el concurso que le prestan los hombres de saber y de verdadero patriotismo, en Francia como en otras naciones.

En efecto; adquirieron gran desarrollo las Cajas escolares de Ahorros en Inglaterra, donde las Escuelas de muchas poblaciones las han establecido, á ejemplo de Londres y Liverpool, que tienen ya bastantes; el Gobierno y las asociaciones particulares de la Gran Bretaña trabajan por generalizarlas

desde 1872. En Austria sucede otro tanto, sobre todo desde 1877, en que un miembro del Parlamento, el doctor Rozer, se consagró á difundirlas por su país. En Hungría había el referido año más de 4.000 niños interesados en ellas por más de 22.000 florines, gracias al Consejero real Franz Weisz, que para llevar á cabo una disposición testamentaria de su amigo Franz Deak, se dedicó á tan bella obra. En Italia, la ley de 27 de Mayo de 1875, relativa á las Cajas de Ahorros postales, concede privilegios y menaje á los Directores de Escuelas que más eficazmente cooperen á establecer Cajas escolares, en consideración, principalmente, se dice, al «buen efecto educador obtenido mediante ellas». En fin, en Alemania, en Rusia, en Polonia y en los demás países del Norte, en el Brasil y en los Estados Unidos de América, se nota igual movimiento de la opinión en favor de las Cajas escolares de ahorros, que por lo mismo no dudamos que se generalizarán por todas partes, derramando por todo el mundo los grandes beneficios de que, según los testimonios de que antes hemos indicado, disfrutan ya algunos pueblos.

43. La importancia que, en nuestro concepto, tiene esta institución de las Cajas escolares de ahorros, nos ha hecho alterar algo el método expositivo que respecto de otros puntos hemos seguido; de aquí que hayamos incluído en lo principal del texto, y no como por vía de ampliación, lo concerniente al desarrollo histórico de dichas Cajas, que ahora nos proponemos tratar con relación á España, en donde, y aunque en pequeña escala, son conocidas y están puestas en práctica.

Las Cajas escolares de ahorros sólo eran conocidas, entre nosotros, de las contadísimas personas que siguen con alguna atención los adelantos que hace la educación popular en otros países; los libros extranjeros que de ellas tratan habían pasado por muy pocas manos, cuando en 1876 se dió á luz el que con el título de *Montes de Piedad y Cajas de Ahorros* escribió D. Braulio Antón Ramírez, Director gerente que fué del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid. En esta interesante obra se consagra un capítulo á las Cajas escolares de ahorros, que se dan á conocer principalmente por lo que respecta á Bélgica y á su constitución, sentido y modo de funcionar en general. Reveladas más arriba nuestras simpatías por esta institución, dicho se está lo mucho en que tenemos el servicio prestado por el Sr. D. Braulio Antón Ramírez, cuyo libro es, que sepamos, el primero español que del particular se ocupa, pues el artículo sobre ellas de Ch. Martín y Octtavi, inserto en el *Diccionario de educación y método de enseñanza* del Sr. Carderera (t. I, 1854), sólo trata de las Cajas de ahorros escolares en principio, y de una manera demasiado general para no ser vaga, refiriéndose á lo poco que se sabía de la de Mans, y sin entrar en pormenores.

Bajo la inspiración del libro del Sr. Ramírez, y á impulsos de los más nobles y patrióticos sentimientos, varias personas de la ciudad de Avila llevaron á cabo la empresa, por todo extremo loable y meritoria, de dar en España el ejemplo de establecer las Cajas escolares de ahorros. El Regente de aquella Escuela Normal de Maestros, D. Marcelino de Santiago, en comunicación de 12 de Abril de 1878, se dirigió al Presidente del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Avila, proponiéndole la creación de las Cajas escolares, pensamiento bellamente expuesto por el Sr. de Santiago, y que después de un buen dictamen en su favor, emitido por la Comisión respectiva, aceptó el Consejo del mencionado establecimiento. En virtud de esto funcionaron bien pronto las Cajas escolares de ahorros en cinco Escuelas de Avila (una de niños, tres de niñas y otra de párvulos), con 209 libretas y 1.356 imposiciones; las libretas abiertas é imposiciones hechas en la Caja de adultos por cuenta de los escolares, ascendían á 166 y 713 respectivamente: el importe de estas imposiciones se elevaba á la suma de 6.533 reales. Las Cajas escolares de Avila se establecieron con arreglo á la forma adoptada por Laurent en Bélgica y Malarce en Francia, y bajo bases muy sencillas, habiendo dispertado vivas simpatías en la Península, pues además de los plácemes de la Junta provincial respectiva, del Rector de la Universidad de Salamanca y de la Dirección general de Instrucción pública, los tuvieron de toda la prensa política y profesional, y de los Con-

sejos de los Montes de Piedad y Cajas de Ahorros de otras poblaciones, que, como los de Madrid, Valencia y Alicante, por ejemplo, se dirigieron al de Avila pidiéndole datos y documentos concernientes al establecimiento de las Cajas escolares, que la Junta provincial de Madrid trató de establecer, según lo que se desprende de la conferencia dada al efecto á los Maestros por el Sr. Galdo en la noche del 7 de Abril de 1870. De todos modos, y aunque el pensamiento se hubiera malogrado, lo que en manera alguna podía esperarse, á la ciudad de Avila cabe la gloria de haber sido la primera en plantear en España el fecundo y benéfico pensamiento de las Cajas escolares de ahorros, dado á conocer ya antes de la conferencia del Sr. Galdo, por la versión castellana de la *Conferencia sobre el ahorro*, de Laurent, hecha por un inglés que á la sazón habitaba en Linares, M. F. Gillman, gran entusiasta del pensamiento.

En nuestro deseo de dar á conocer cuanto nos sea posible todo lo que se refiere al pensamiento de establecer en España las Cajas escolares de ahorros, ampliaremos lo dicho con los documentos y las noticias que juzgamos más á propósito para ello.

Empezaremos por copiar algunos párrafos de la comunicación del Sr. D. Marcelino de Santiago, dando á conocer el pensamiento y explicando la manera de practicarlo. Dicen así:

«La niñez es el porvenir de la sociedad, y todo cuanto se haga por inspirarle amor á la economía y al trabajo, será dar un gran paso para mejorar las costumbres, pues que el que ahorra se acostumbra á trabajar y economiza, respeta la propiedad ajena y respeta la autoridad, bases sobre las cuales se asientan la moralidad y la civilización de los pueblos. Por otra parte, los niños no asisten á las Escuelas únicamente para que se les instruya; necesitan tanto ó más la educación moral, de la cual pueden recogerse más preciosos frutos, pues entre un hombre instruído y un hombre honrado, no es dudosa la elección. Si acostumbramos al niño á privarse de golosinas, que no conducen á otra cosa que á perjudicar la salud; á prescindir de juguetes que destrozan el mismo día ó desprecian al siguiente, y á depositar en la Caja de ahorros las propinas que en ciertos días suelen recibir de los padres, de los parientes y de los amigos de la casa, conseguiremos que este hábito

de privarse de cosas innecesarias, contraído en su primera edad, se arraigue hasta el punto de resistir firmemente los embates de las pasiones de la juventud, que suelen arrastrar á la disipación y al despilfarro. La conducta del niño puede ejercer á la vez un saludable influjo sobre los padres, á quienes no puede menos de llamar la atención el que su hijo tenga la suficiente fuerza de voluntad para privarse de una cosa superflua, y ellos malgastan algunas cantidades de que pudieran muy justamente prescindir, aumentarán con gusto las propinas al niño, sabiendo el buen uso que de ellas hace, y por este medio indirecto puede introducirse la economía y el ahorro en una familia.

»Hé aquí la forma en que puede establecerse la Caja escolar, que es la misma adoptada por Laurent. El Profesor se constituye en agente intermediario entre los niños, que imponen en las Escuelas y la Caja de Ahorros de la localidad, para abrir libretas á nombre de éstos, cuando, totalizados los céntimos que cada uno impone, formen una peseta. Al efecto, tiene preparado un cuaderno para cada imponente, con 31 líneas horizontales por página, equivalentes á los días del mes, y doce líneas verticales, equivalentes á los meses del año. Un día de la semana les habla de las ventajas del ahorro y les invita á depositar en la Caja algún cuarto, que hubieran de malgastar en cosas superfluas ó perjudiciales, y estas pequeñas cantidades se anotan por el Profesor en el cuaderno correspondiente, y en la hoja igual que debe tener el niño, para satisfacción de su familia. Cuando llega á reunir una peseta; el Profesor va á la Caja y abre libreta en nombre del niño, salda la cuenta de la Escuela, abre otra nueva y el niño recibe un documento que acredita su imposición y le da cierto carácter de hombre previsor, propaga entre sus compañeros la buena doctrina, y atrae nuevos prosélitos».

Y ya que en este párrafo de la comunicación del Sr. Santiago se trata de la manera de organizar las Cajas escolares, completaremos lo dicho dando á conocer las bases dadas para las de Avila, con lo que á la vez daremos una idea más precisa de esa organización, mientras á nosotros nos toque estudiarla al tratar de la organización general de las Escuelas. Dicen así dichas bases:

1.ª El Profesor dará una lección todas las semanas, ó cuando lo juzgue oportuno, explicando á sus discípulos las ventajas del ahorro. — 2.ª En la Caja de la Escuela se admiten imposiciones desde un céntimo de peseta en adelante. — 3.ª El Profesor facilitará á

cada niño imponente una libreta de la Caja escolar, en la que se anotarán las imposiciones que aquél haga en esta y en la de Ahorros.—4.ª Llevará el Profesor un libro de comprobación, en el que hará iguales anotaciones que en las libretas.—5.ª El Profesor es el depositario de los fondos de la Caja escolar.—6.ª El día anterior al que en cada semana dedique á sus operaciones la Caja de de Ahorros el Profesor saldará la cuenta de todos los niños cuyas imposiciones lleguen á una peseta; y al siguiente impondrá en aquélla las cantidades que resulten á nombre de los respectivos niños.—7.ª Las cantidades impuestas en la Caja escolar no devengarán interés hasta que pasen á la de Ahorros. —8.ª Las libretas de la Caja de Ahorros se conservarán en poder de los padres ó encargados de los niños; y las de la Caja escolar en el de los mismos alumnos, procurando sus padres y el Profesor que no las pierdan ó inutilicen.

Además de estas bases, y en el mismo cuaderno que las contiene, se ha publicado el modelo de las libretas de imposición que tenemos á la vista.

Veamos ahora las conclusiones del dictamen emitido por la Comisión del Consejo del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Avila, al informar la comunicación á que antes nos hemos referido, la cual había sido decretada por el Presidente de dicho Consejo, D. Tomás Pérez González, en estos términos: «Abril 12. Recibido con satisfacción este importante y transcendental trabajo, me apresuro á mandarle á la Comisión de la Caja de Ahorros para que, estudiándole con el detenimiento que se merece y que acostumbra dicha Comisión, informe al Consejo lo que juzgue oportuno». He aquí las indicadas conclusiones, que fueron aceptadas unánimemente por el Consejo: «1.ª El Consejo acepta con la mayor satisfacción y gratitud el proyecto presentado por el Profesor D. Marcelino de Santiago, para crear en la Escuela práctica que dirige una Caja de Ahorros, que será sucursal de la que instale el Consejo. — 2.ª En prueba de esa gratitud, y como merecido galardón al interesado, el Consejo le conceptúa comprendido en la base 22, por la marcada tendencia que su proyecto tiene á estimular la virtud del ahorro, y en su consecuencia, le declara *protector* de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Avila. — 3.ª Los pequeños gastos que ocasione la referida Caja escolar serán de cuenta del establecimiento de la Caja y el Monte. — 4.ª El Consejo dirigirá atentas invitaciones á todos los Profesores de ambos

sexos de esta capital, excitándoles á que establezcan Cajas en sus respectivas Escuelas, é igualmente á las Juntas provincial y local de primera enseñanza y al Inspector de la misma, suplicándoles apoyen y secunden este pensamiento.—5.ª Se imprimirá este proyecto (como en efecto se hizo desde luego) en edición económica para repartirle á todos los niños de la Escuela, y que circule además en la población». El dictamen cuyas conclusiones acabamos de transcribir tiene fecha de 27 de Abril de 1878, y está suscrito por los señores siguientes: D. Juan Carmona, Presidente de la Comisión; D. Agustín Fernández Barba, D. José Junquera Pérez, D. José Pascual Moreno, D. Juan de la Cruz Rovira, D. Félix Antero y D. Andrés Labona, Secretario.

Las Escuelas que en Avila establecieron primeramente Caja escolar de ahorros, son: la práctica de la Normal de Maestros, regentada por el ya citado D. Marcelino de Santiago; la de igual clase de la Normal de Maestras, á cargo de D.ª Eugenia Migueláñez; la municipal de niñas, al de D.ª Remedios Sánchez; la pública de niñas de la Inclusa, regida por las Hermanas de la Caridad, y la de párvulos de D. Venancio García: la primera y la última fundaron la Caja en los días 30 y 31 de Agosto de 1878, y las otras tres el 1 y el 2 de Septiembre siguiente. Con verdadera satisfacción hacemos públicos los nombres de estos celosos Profesores, que se hicieron acreedores, al secundar los deseos del Consejo del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Avila, á la estimación de sus conciudadanos, sobre todo el Sr. de Santiago, iniciador del pensamiento.

Habiéndose puesto en conocimiento de la Dirección general de Instrucción pública el proyecto de las Cajas escolares de ahorros de Avila, no sólo le prestó su aprobación, sino que en la Orden en que se dió ésta (13 de Agosto de 1878), hay una disposición que revela el propósito de legislar sobre tan interesante asunto, y que dice así: «Que se excite el celo de la Junta de Instrucción pública de la provincia, para que se establezcan las referidas Cajas en todas las Escuelas públicas de la capital, con arreglo al referido proyecto, vigilando y enterándose de su desarrollo y resultados, dando cuenta á este centro». Creemos que no pudieron ser más satisfactorios los resultados.

44. A las Cajas escolares de ahorros se hacen, como sucede con toda innovación, objeciones más ó menos serias y fundadas. Con el fin de ilustrar cuanto nos sea posible un

asunto que juzgamos de capital interés para la educación popular, nos haremos cargo de las principales de esas objeciones, no por el mero deseo de contestarlas, sino para que, á la vez que el pro, se conozca el contra de la cuestión. Por lo mismo que somos partidarios decididos de la reforma, nos creemos obligados á no callar los argumentos que se emplean para combatirla.

Se ha dicho, en primer lugar, que enseñando á los niños la economía con el auxilio de las Cajas escolares, lo que se les enseña es la avaricia, y hasta puede llevárseles al extremo de hurtar á sus padres los cuartos que han de depositar en la Caja. La economía y la avaricia son cosas distintas; la primera es la virtud, al paso que la segunda es una mala pasión, una enfermedad del alma, casi una locura, como dice Laurent. El que ahorra no acumula por acumular, como lo hace el avaro, para quien la riqueza es el fin de toda su vida. Enseñando y haciendo practicar á los niños el ahorro por medio de las Cajas escolares, no se hace con el objeto de que sean ricos á costa de todo linaje de privaciones y sacrificios, sino que de lo que se trata es de habituarlos á prescindir de ciertas cosas que no son absolutamente necesarias, que á veces son superfluas, para el día de mañana tener con qué atender á verdaderas necesidades de la vida y que sin el ahorro no les sería posible remediar, con lo que se verían expuestos á contingencias tan tristes y mortificantes, como la experiencia enseña todos los días que sufren ciertas clases por no practicar el ahorro. Como el ahorro bien entendido, tal como el Maestro debe presentarlo á los niños, no está reñido con los sentimientos generosos, con la caridad, no hay por qué suponer que los imponentes en las Cajas escolares resulten egoístas y con el sentimiento de la caridad embotada, máxime si el Maestro procura, como es su deber, hacerles que se penetren bien de lo que es el verdadero ahorro, y pone un límite al de sus alumnos, de modo que en vez de incitarlos á hurtar cuartos á sus padres (y claro es que contra el hurto les hablará muchas veces con y sin las Cajas escolares), los contenga en límites prudenciales, para lo cual hasta puede entenderse con

las familias mismas. Y no se olvide que por mucho que los niños sean llevados del afan de ahorrar, nunca lo serán tanto como por el deseo de adquirir golosinas y juguetes: lo que no hagan por esto, es seguro que no lo harán por llevar uno ó dos cuartos más á la Caja de la Escuela. El niño que ahorra para comprarse libros, ó un traje que le es necesario y en su casa no pueden darle, ó para remediar á sus padres ó hermanos, ó para tener con qué atender á otras necesidades en el día de mañana, no realiza un acto de egoísmo, sino que practica una virtud; y los que adquieren el hábito de hacer esto, tienen andado mucho camino para ser hombres honrados. Respondiendo á este cargo del egoísmo, dice M. Laurent: «Es imposible negar que la economía sea una virtud; mas se pretende que no debe predicarse á los niños, porque vale tanto como enseñarles el egoísmo y viciar así su natural generoso: ¡qué de ilusión y errores no encierra ese cargo! Se cree que los niños son generosos, mientras son personalísimos, digamos la palabra, egoístas. Ved ese niño; sus padres, aunque muy pobres, le dan dos cuartos cada domingo para sus pequeños goces; se lanza á comprar unos caramelos ó cualquiera friolera por el orden; ¿piensa acaso en dar parte á sus padres ó á sus compañeros? Se apresura á comer su manzana, y no piensa siquiera en que para que él la tenga, sus padres se han privado de ella. Y los que se llaman pequeños goces constituyen un aprendizaje de egoísmo. Decir al niño que debe ahorrar aquellos cuartos no es, pues, darle una lección de egoísmo; es, al contrario, enseñarle á privarse de la satisfacción de un capricho; é imponerse una privación, ¿no es el comienzo del sacrificio y de la abnegación?» Precisamente creemos nosotros que las lecciones que á propósito del ahorro dé el Maestro á sus alumnos, le ofrecerán ocasión y medios para refrenar en ellos los instintos y las tendencias personales, subordinándolas á las sociales, que es el gran trabajo y la gran obra de la educación moral.

Y con esto contestamos en parte la objeción que se hace diciendo que con esta manera de enseñar el ahorro se destruye la armonía de la educación, dando un exagerado predomi-

nio á la vida puramente material. Al explicar el Maestro á los alumnos el ahorro, que ya en sí es una virtud, les da idea del uso que de sus productos pueden hacer, con lo que tendrá ocasión de hablarles, no sólo de intereses materiales, sino también intelectuales y morales, inculcándoles sentimientos, no egoístas, sino nobles y generosos, é infundiéndoles ideas, no de tacañería y ruindad, sino de orden y previsión. De este modo no puede haber desequilibrio entre la vida material y la moral, pues así como el orden en la una es señal evidente del buen estado de la otra, así también una vida moral bien reglada da por resultado una buena conducta en lo concerniente á regir la vida material. No obstante esta solidaridad entre una y otra vida, se dice que mediante las Cajas que nos ocupan se fomenta en los niños la inclinación á los placeres materiales que el dinero proporciona. Aparte de que con el ahorro puede atenderse á otra clase de placeres, como ya hemos indicado, hay la circunstancia de que cuando los niños no economizan, invierten cuanto dinero cae en sus manos en proporcionarse goces enteramente materiales: todo el mundo sabe muy bien en qué emplean los niños los cuartos que se les dan, por lo que no necesitamos más que hacer la indicación que queda hecha. Por lo demás, como para reglar la existencia es también necesario atender á ciertos intereses materiales, condición necesaria de la vida humana, lo que con las Cajas escolares de ahorros se hace es establecer el equilibrio en la educación, en la que es muy común prescindir de esos intereses, como si se educase á los niños para un mundo ideal y para nada fuese necesario iniciarlos en la práctica de la vida real para que han nacido. ¿Qué manera más adecuada, qué enseñanza más viva que las Cajas escolares, puede emplearse para inculcar en el corazon y en la inteligencia de los niños el sentimiento y la idea de ciertos importantes deberes morales, que, á la vez que de la inteligencia, son elementos educadores del corazón?

Se argumenta, por otra parte, que sólo puede ahorrar el que gana. A esto puede rerponderse que en la Escuela no se trata tanto de mostrar á los niños el valor que tiene el producto del trabajo, y el deber que tenemos de respetar ese valor y no disipar estos productos, como de hacerles palpar los beneficios morales y materiales del ahorro. Bueno fuera que lo ahorrado procediese del producto obtenido mediante el esfuerzo personal de cada uno; pero que esto no sea siempre posible, no es razón para que, partiendo de las sumas que legítimamente adquieren los niños, no les enseñemos prácticamente lo conveniente que es ahorrar parte de esas sumas, en vez de invertirlas en cosas inútiles y con frecuencia perjudiciales; se trata de darles el hábito del ahorro (y ya se sabe que la educación es un hábito contraído desde la infancia, por la repetición de unos mismos actos), para lo cual no es indispensable, por más que fuera conveniente, el que los niños no ahorren sino de lo que ganen, sino que basta con que lo que posean y puedan ahorrar sea legítimamente adquirido. Siempre resultará, que si desde pequeños acostumbramos á ahorrar á los niños, contraerán un hábito bueno, que es un gran elemento de moralidad, mientras que si los dejamos gastar á su sabor cuanto dinero cae en sus manos, los exponemos á adquirir el hábito contrario, que luego es difícil de modificar. Por lo tanto, aunque los niños no ganen, pueden adquirir el hábito del ahorro, desde el momento que manejan poco ó mucho dinero, del cual pueden disponer libremente. Pero hay más: en algunas Escuelas de Alemania, Bélgica, Inglaterra, Francia, etc., pueden los niños hacer obras productivas, mediante el trabajo manual á que en los capítulos anteriores hemos hecho referencia, y que hemos propuesto como necesario en todas las Escuelas; en este caso, la objeción es todavía menos fundada, como fácilmente se comprende, pues que entonces la Caja escolar es hasta una medida de prudencia.

Todavía se añade como otra razón poderosa en contra de las Cajas escolares, que los niños, al ahorrar, no saben lo que hacen, y que no se interesan en ella libremente, sino según la voluntad y las facultades de sus padres. Si se admite que porque los niños no comprendan bien y desde luego lo que es la economía y el ahorro, no son necesarias aquellas Cajas, sería preciso suprimir las Escuelas, sobre todo las que son

verdaderos institutos de educación y se dirigen á la infancia, porque en verdad no es fácil que el niño comprenda bien y en seguida todo lo que se le dice y cuantos actos requiere de parte de otros y de él mismo su educación. Tiene ésta por objeto principal acostumbrar al educando á aquello que se considera bueno para él, hacerle adquirir ciertos hábitos que se tienen por beneficiosos, inculcarles las virtudes, haciéndoselas practicar por medio de las costumbres; pero esto se hace sin esperar la edad de la razón, á que todos los sentimientos los tenga desarrollados, pues que éstos se desenvuelven mediante el ejercicio, y el niño llega á conocer la razón de ciertos actos por impresiones que á propósito de ellos les suministra la educación. Y por más que se diga, es lo cierto que á medida que pasa tiempo y sus facultades se desenvuelven, el niño puede llegar á comprender lo que es el ahorro y cuáles son las ventajas de la economía, de la misma manera que aprende otras muchas cosas, que por cierto no pueden enseñársele de una manera tan práctica como se enseña la economía, y se dan á conocer sus beneficios por medio de las Cajas escolares. Por lo demás, aunque en esto intervenga la voluntad de los padres, á los niños se les deja cierta iniciativa, puesto que pueden disponer libremente de los cuartos que poseen, y, por lo tanto, depende de ellos, en muchos casos, llevarlos ó no á la Caja de la Escuela. Y precisamente á lo que debe aspirar el Maestro es á que los niños hagan voluntariamente, con espontaneidad, las imposiciones, pues cuando esto suceda, bien puede afirmarse que los que lo hagan tienen verdadero interés en ello.

Afirman algunos de los que no ven con buenos ojos la reforma que nos ocupa, que son innecesarias las Cajas, porque en las Escuelas se disponen de muchos medios para despertar y dirigir el espíritu de ahorro, y que lo que hace falta es generalizar las Cajas populares, creándolas nuevas, pues la necesidad de ellas se pone de manifiesto por los resultados que dan las escolares. A la primera parte de esta objeción puede contestarse que en la obra de la educación se deben aprovechar cuantos medios ó auxiliares puedan allegarse y se comprenda que han de ser útiles. Creemos, además, que por muchos medios que haya en las Escuelas para despertar en los educandos el espíritu de la economía—medios que habrán necesariamente de consistir en meras enseñanzas orales,—ninguno puede reunir las condiciones de las Cajas de ahorros, que á la vez que se prestan á toda clase de estas enseñanzas, por lo que respecta á la moral, son un como instrumento demostrativo, un medio de intuición, una enseñanza práctica y viva, y, por lo mismo, tan eficaz como adecuada. Ahorrando y tocando los resultados de sus actos es como el niño entenderá bien las ventajas del ahorro y los beneficios de la economía, y no sólo lo entenderá mejor que por ningún otro medio, sino que á la vez lo sentirá de un modo que habrá de dejar huella en su ánimo, á causa de la forma verdaderamente plástica con que recibe la enseñanza y llegan las impresiones á su alma. En cuanto á la segunda parte de la objeción, conviene recordar, para contestarla, que precisamente uno de los fines que tienen las Cajas escolares es, como más arriba hemos visto, ayudar á la propaganda de las populares, mediante los efectos que producen en las familias el ejemplo de los niños provistos de una libreta, y el hábito que el mismo niño contrae; de aquí que se diga que la acción educadora de las Cajas escolares transciende de la Escuela al hogar doméstico y de éste á la plaza pública. De modo que hasta para generalizar las Cajas populares son convenientes las de las Escuelas.

Tales son las objeciones más importantes que se hacen á las Cajas escolares de ahorros, que, como hemos visto, se van generalizando en todas partes, no obstante los inconvenientes que ven en ellas los que se oponen á que se establezcan como medios de educación popular, en cuyo sentido las recomendaba ya en 1856 el Congreso internacional de Beneficencia celebrado en Bruselas.

45. No hay que confundir las *Cajas de las Escuelas* con las de ahorros, en que acabamos de ocuparnos, ni siquiera con otra institución que lleva el mismo nombre en Francia (estatuída por la Ley de 1.° de Junio de 1878), y que constituyen verdaderos Bancos de las Escuelas que tienen abierto un

crédito á los Municipios para completar su material escolar.

Las Cajas de que hablamos tienen por objeto facilitar al Maestro recursos con que pueda suplir la insuficiencia de los municipales para un gran número de gastos que, sin ser obligatorios, son de reconocida autoridad. Adquirir material científico para la Biblioteca y el Museo de la Escuela, para las lecciones de cosas, el trabajo manual, la Física y la Química, la Geografía y otras enseñanzas; fomentar y facilitar la frecuentación escolar, mediante recompensas á los alumnos asiduos, ya suministrándoles libros de clase que ellos no puedan procurarse, ya dándoles vestidos, ya ayudando á las familias que por el momento no pueden pagar la retribución escolar, y que no puedan obtener la admisión gratuita de sus hijos; ora, en fin, dando socorros á los indigentes, que se privan del trabajo de sus hijos por enviarlos á la Escuela: tales son los fines que están llamadas á llenar las Cajas que nos ocupan, fines que, con sólo apuntarlos, se comprende que son todos muy importantes y contribuyen no poco á hacer popular la Escuela. En esos fines entra por mucho el de estimular y facilitar la asistencia de los niños á la Escuela.

Los recursos de estas Cajas, cuyo servicio está á cargo del respectivo Maestro, se componen de cotizaciones voluntarias y de subvenciones otorgadas por los Municipios, las Provincias y el Estado. En Suiza, donde están muy generalizadas, hay la costumbre de que los novios depositen en ellas, el día de la boda, una especie de ofrenda á la infancia. Reciben también estas Cajas donativos y legados de las personas que tienen voluntad de hacerlos, así en efectos como en metálico.

En Francia funcionan las Cajas de Escuelas con regularidad desde la Ley de 10 de Abril de 1867, que las estableció. Muchos departamentos las tienen en gran número, especialmente el del Sena; todos los distritos de París la tienen también. En Dinamarca existe una institución muy parecida á ésta con la denominación de *Fondos de las Escuelas,* cuyos recursos, obtenidos de la propia manera que los obtienen las Cajas, se consagran á suplementos de sueldo á los Maestros,

y á subvencionar la fundacion de cursos para adultos y adultas.

Más que en parte alguna, serían útiles estas Cajas entre nosotros, por lo que mediante ellas se podría hacer con una buena administración, para mejorar el material científico de las Escuelas, así como para fomentar la concurrencia de alumnos á ellas: de ambas cosas estamos muy menesterosos, y las dos tienen á cual más carácter de urgencia.

46. Las *Cantinas escolares* son otros de los anejos de la Escuela allí donde se hallan establecidas. Su utilidad es á todas luces evidente; y por el fin que mediante ellas se persigue, cabe afirmar desde luego que contribuyen á hacer popular la Escuela primaria.

Unas veces porque los niños viven lejos de la Escuela, como es frecuente que suceda en las aldeas, y otras por los peligros que en los grandes centros de población les ofrecen las calles que tienen que atravesar, se impone la necesidad de que los alumnos hagan una comida en la Escuela. Pero sucede que unos niños pueden llevar mejor comida que otros, ó que las madres de los más pobres hagan lo que no pueden para que sus hijos no sean menos que los demás niños. De todas suertes, el hecho es de un efecto moral deplorable: ó se establecen diferencias generadoras de envidias y antogonismos, ó las familias se imponen sacrificios que no pueden soportar, ó para no imponérselos dejan de enviar sus hijos á la Escuela.

A dar solución á este problema, que á la vez lo es moral é higiénico, como oportunamente hace notar M. Chaumeil, viene la institución de las Cantinas escolares, que en donde, cual sucede en París y otros puntos de Francia, existen las Cajas de las Escuelas, de que tratamos en el número precedente, no son difíciles de establecer. De no existir estas Cajas, se pudieran crear y sostener las Cantinas, según sucede en otras partes, con subvenciones de los Ayuntamientos, las provincias y el Estado, y suscriciones y donativos particulares.

He aquí como están organizadas las Cantinas en París, y con corta diferencia pueden estarlo en cualquiera otra parte.

En la habitación del Conserje ó portero de la Escuela, ó

en algún lugar de ésta, v. gr., el patio cubierto, se establece una hornilla, un especie de cocina, á cargo de la conserje ó de otra mujer que preste servicio en la Escuela (1). Esta servidora es la encargada de comprar, preparar y distribuir los alimentos. La porción que se considera suficiente para la comida de un niño (carne y legumbres) se vende generalmente á diez céntimos. Los niños que quieren utilizar la Cantina y pueden pagarla, piden al Maestro un vale entregándole los diez céntimos, y los necesitados reciben el vale gratuitamente. A la hora de la comida cada niño entrega su vale á la cocinera, de la que recibe su ración. De este modo el niño indigente no resulta humillado, pues él paga con la misma moneda que el pudiente. El déficit que resulta por los vales gratuitos se cubre por las Cajas de las Escuelas, ó por las subvenciones y suscripciones que más arriba indicamos (2).

Si á lo dicho añadimos que á la condición de ser una comida higiénica (lo que no siempre son las que las familias preparan á los niños para la Escuela) reune la de que puede ser vigilada por el Maestro, que debiera presenciarla, se comprenderá que á los aspectos higiénico y moral que antes hemos señalado como inherentes á las Cantinas escolares, hay que añadir el pedagógico, de una parte, y de otra, lo que facilitan la asistencia escolar en muchos casos.

(1) La Conserje ó la persona que desempeñe este cargo, recibe por él una gratificación. Como no en todas las Escuelas hay Conserjería, puede desempeñarse el oficio por la criada del Maestro, en ciertas poblaciones, y por la misma mujer de éste en las pequeñas.

(2) La obra de facilitar los vales á los niños indigentes la realizan en muchas partes las *Asociaciones de Caridad escolar*, cuyo objeto es promover la asistencia á las Escuelas, socorriendo con ropas y alimentos á los niños que no asisten á ellas ó lo hacen con irregularidad, por carecer de esos medios. En Madrid acaba de crearse una de esas Asociaciones, como consecuencia de las conclusiones adoptadas por la sección 5.ª (educación de la Mujer) de la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza*, celebrada en Diciembre de 1901; ha sido promovida por doña Carmen Rojo, Directora de la Escuela Normal Central de Maestras, la Inspectora de las Escuelas municipales de Madrid, D.ª Matilde García del Real, y las Maestras de estas Escuelas, D.ª Casilda Monreal de Lozano y D.ª Crescencia Alcañiz.

VI

INSTITUCIONES AUXILIARES Y CONTINUADORAS DE LA ESCUELA

47. Idea de lo que son estas instituciones.—48. Las Bibliotecas populares, distinguiéndolas de las escolares; noticia de las llamadas «Circulantes». — 49. Las Lecturas, las Conferencias y los Cursos públicos. Un buen ejemplo que imitar ofrecido por una modesta aldea. — 50. Las Asociaciones propulsoras de la cultura popular. Desarrollo que tienen en el extranjero y necesidad de crearlas en España. Datos relativos á ellas. — 51. La Extensión Universitaria como otro medio de difundir la enseñanza popular, en el extranjero y en España. La Universidad de Oviedo respecto de ella. Disposiciones oficiales encaminadas al mismo fin. — 52. Sistematización de los estudios de Extensión Universitaria. Las Universidades populares. — 53. Las Asociaciones de antiguos alumnos. Su organización y modos como pueden influir en dicha enseñanza. Boga que alcanzan en otros países. — 54. El Periódico y el Libro como elementos que cooperan al desarrollo de la cultura en el pueblo.

47. Las instituciones de que trata el parágrafo anterior forman parte integrante de la Escuela primaria, que las utiliza como medio para realizar dentro de ella el fin educativo. Hay otras instituciones exteriores á la Escuela, á veces por ella organizadas, cuyo objeto es: de una parte, cooperar con ésta á la obra de difundir y mejorar la cultura popular, y de otra, prolongar en los individuos la acción pedagógica, la influencia bienhechora de la Escuela y del Maestro mas allá del período escolar. Por ambos modos, es decir, mediante ambas clases de instituciones, se *auxilia* y *continúa* á la vez la obra que está llamada á realizar la Escuela primaria en sus diversos grados y clases; de aquí que las comprendamos bajo la denominación común de «Instituciones auxiliares y continuadoras de la Escuela».

Las más generalizadas de estas instituciones son las representadas por: las *Bibliotecas populares*, las *Lecturas*, las *Conferencias* y los *Cursos públicos;* las *Asociaciones* que tienen por objeto difundir y mejorar la educación primaria y la cultura popular; la *Extensión Universitaria;* las *Universidades populares* y las *Sociedades de antiguos alumnos*, entre otras de las llamadas *Obras post-escolares*. El *periódico* y el *libro* son también auxiliares y continuadores de la obra escolar.

48. Las *Bibliotecas populares* se confunden en muchas partes con las escolares; ya hemos visto **(40)** que entre nosotros son una misma cosa, pues que realmente participan de ambos caracteres, si bien lo general es que sean más escolares que populares.

La creación de estas últimas responde al pensamiento de difundir el gusto de la lectura y la instrucción entre el pueblo, poniendo á su alcance los libros y hasta llevándolos á domicilio. Su creación en los países que, como Alemania, Inglaterra, Bélgica y la América del Norte, las tienen sólidamente organizadas, se debe, unas veces á los Ayuntamientos (por lo que tienen el carácter de municipales) y otras á Asociaciones de enseñanza y de educación popular, como la Sociedad Franklin, de Lieja (Bélgica), por lo que aunque están abiertas al público, son de carácter privado. Las municipales corren á cargo de los Ayuntamientos, que las instalan en dependencias suyas (á veces en las Escuelas, de las que entonces son anejas) y se hallan organizadas é inspeccionadas por la Administración central, en Francia y otras naciones.

En Alemania se cuidan mucho de las Bibliotecas populares, que de algunos años á esta parte han adquirido gran desarrollo, sobre todo en Sajonia y Wurtemberg. En este último Estado se clasifican en dos grupos distintos: las principalmente agrícolas, que dependen de la Dirección de Agricultura, y están destinadas á los pueblos rurales, y las cuyo objetivo preferente es el Comercio y la Industria, que dependen de la Dirección de estos ramos y están destinadas á propagar los conocimientos que á las mismas se refieren. En Berlín existen muchas y muy bien organizadas Bibliotecas populares, que cada día se generalizan más en Inglaterra, donde abundan las llamadas *Circulantes*, de las que el tipo más acabado son las establecidas en el Estado de Nueva York, en el que, como en los demás de la Unión Americana, abundan las Bibliotecas populares.

Las llamadas *Circulantes* son aquellas cuyos volúmenes se prestan, pudiendo los lectores leerlos en su domicilio; pero cuando más apropiadamente se les da este calificativo, es cuando

los libros se remiten á pueblos distintos del en que la Biblioteca se halla establecida, naturalmente, mediante formalidades que se determinan en los respectivos Reglamentos. La de las *Bibliotecas populares circulantes* es una de las instituciones más útiles de cuantas hoy están en boga para difundir en el pueblo el gusto por la lectura y cooperar á su ilustración.

Las de Nueva-York, á que antes hemos aludido, datan de 1892, y su creación se debe á M. Melvil Dewey, quien contando con la ayuda de la Biblioteca del Estado, formó el plan de cooperar por ese medio á la educación de los pueblos rurales. Al efecto, compró cierto número de pequeñas Bibliotecas, de cien volúmenes cada una. Convenientemente dispuesta, envía una de estas colecciones, cuyos asuntos varían de unas á otras, á las aldeas y pueblos de escaso vecindario, los cuales la tienen para servirse de ella durante seis meses; al cabo de ellos es enviada á otra población y reemplazada por otra Biblioteca distinta. A estas colecciones acompañan catálogos que se distribuyen entre los habitantes del pueblo. No se envía ninguna de estas Bibliotecas sino á petición y compromiso por escrito de cierto número de contribuyentes del pueblo que la desea, que abona cinco dollars por tenerla los seis meses. El sistema se ha reconocido tan cómodo y tan beneficioso, que lo tienen adoptado ya treinta Estados, por lo que con razón se dice que la nueva institución se halla floreciente en la Unión Americana.

Respecto de España, véase lo que decimos al tratar de las Bibliotecas escolares **(40)**.

49. Otro de los medios de instruir y educar al pueblo, de popularizar los conocimientos útiles y mejorar la condición moral de las masas, es el representado por las *Lecturas*, las *Conferencias* y los *Cursos públicos*, tan en boga en la mayor parte de los países extranjeros, y tan poco utilizados en España.

Los tres medios se emplean, dentro del fin general señalado, para combatir vicios como el del alcoholismo (contra el que tan enérgica campaña se hace en Francia), desterrar preocupaciones, instruir á las gentes en lo que concierne al

ejercicio de sus derechos y al cumplimiento de sus deberes, informarlas de los adelantos agrícolas y en otras industrias, así como comerciales (según la índole y necesidades locales; y de aquí las Conferencias y los Cursos *agrícolas, comerciales,* etc.), y, en fin, despertar y mantener vivo en todos el gusto por la lectura y el saber.

Se confunden frecuentemente estos tres medios de vulgarizar los conocimientos con las clases de adultos, porque á los adultos se dirigen; pero en realidad deben distinguirse de ellas, pues mientras que las clases y las Escuelas para adultos tienen una organización que por lo común procede de la Administración y funcionan regularmente, las Conferencias y los Cursos á que nos referimos se deben á la iniciativa particular, á Asociaciones, y cuando más á centros docentes, y no funcionan tan constante y normalmente como aquéllas.

De una ú otra manera, con más ó menos intervención de las autoridades de la enseñanza, creados y sostenidos por centros docentes (en algunas partes por la llamada Extensión universitaria, según más adelante veremos) ó por Asociaciones particulares, las Lecturas, las Conferencias y los Cursos públicos se hallan muy generalizados en el extranjero, señaladamente en Alemania, Francia é Inglaterra.

«Una de las cosas — dice en la *Nuova Antologia* Carlos Sforza — que más llaman la atención al viajero que recorre Inglaterra, es asistir en el invierno, hasta en los pueblos más pequeños, á la serie de lecturas públicas, escuchadas religiosamente por todos los aldeanos, y organizadas, ya por el *Squire,* ya por el Maestro de Escuela ó por el pastor ó *clergiman*». Lo mismo puede decirse respecto de las Conferencias que, á veces, son una misma cosa que las lecturas (Conferencias leídas, bien escritas *ad hoc,* bien leyendo capítulos, trozos, etc., de obras referentes al asunto objeto de la Conferencia), no sólo en Inglaterra, sino en otros países. La cuestión es, en una ú otra forma, ilustrar al pueblo y por este medio cooperar á su educación y capacitarlo para la práctica de la vida.

Como ejemplo elocuente de lo que puede hacerse hasta en

los pueblos más modestos á propósito de los medios de cultura popular en que nos ocupamos, debe citarse el que ofrece la aldea de Guijo de Santa Bárbara, en la provincia de Cáceres. Léase lo que dice el médico de ella en un periódico muy modesto, *El Adelante,* de Salamanca:

«Los lunes por la noche, después de cenar, se reune el pueblo en masa en una de las Escuelas. Quedarían asombrados del silencio, compostura y respeto de aquella multitud de hombres, mujeres y adolescentes.

»En la plataforma hay una modesta tribuna y la ocupa primero nuestro párroco y les habla de moral; después hablo yo y les digo los peligros de las carnes que han sufrido enfermedad, de cómo se conoce una pústula maligna y la manera de curarla sin médico cuando se hallen en el campo con sus ganados, y les enseño la manera de hacer un buen caldo para enfermos, y cómo han de cuidar á éstos, y de qué fuente han de beber el agua, y los males que acarrea el alcoholismo, y les hablo, en fin, de mil y mil cosas, pero en tono familiar y lenguaje desprovisto de galas para que me entiendan bien.

»Otra noche es el Secretario de Ayuntamiento quien les dice los deberes del hombre cuando va á la Audiencia á actuar como jurado, enseñándoles de paso todo el procedimiento legal. Después el Maestro de Escuela les habla de educación y diserta sobre cuestiones interesantes, y salen á relucir procedimientos agrícolas, abonos industriales... ¡qué sé yo!...

»Es aquello una Universidad minúscula en la que se enseña de todo.

»¡Y si vieran ustedes cómo nos lo agradecen!

»Al final no prorrumpen en palmadas, porque desconocen esa forma «culta» de expresar el agrado, pero todos á una exclaman gozosos y reconocidos: «¡Muchas gracias, muchas gracias!»

¿No es verdad que el ejemplo es hermoso y edificante, que revela lo mucho que con buena voluntad puede hacerse en todos los pueblos de España, en orden á la cultura, y que es digno de ser imitado?

Escrito lo que antecede, la *Gaceta de Madrid* del 1.° de Febrero de 1902 publicó el siguiente Real decreto, inspirado por lo que la prensa de aquellos días, y singularmente *El Imparcial* en un precioso artículo firmado por D. Ramiro de Maeztu, dijo acerca de la obra que se realiza en Guijo de Santa Bárbara:

«SEÑORA: Por la prensa, que engrandece á los países esclareciendo sus vidas con la publicidad, ha sabido España que en uno de sus pueblos sucede algo consolador, hermoso; algo que pone en los espíritus más pesimistas halagadoras esperanzas, y que enseña por el modo sugestivo é irresistible del ejemplo.

En Guijo de Santa Bárbara, provincia de Cáceres, las personas que por su capacidad y categoría poseen aptitud para instruir á sus convecinos, se consagran á tan humanitaria y provechosa tarea, y substituyen los pasatiempos en que emplean su vagar otras poblaciones, con los nobles empeños de la instrucción, que no sirve sólo para nutrir á los entendimientos, porque también robustece y sanea á las voluntades y á las conciencias.

El magnífico ejemplo de Guijo de Santa Bárbara tiene gloriosa historia. No es el amor á la cultura, de que da tan plausibles señales, cosa reciente ó transitoria. En ese pueblo, por lo escaso de su vecindario, y conforme á lo prescrito por la ley, no debe haber más que una Escuela mixta, y existen, sin embargo, Escuelas de niños, de niñas y de párvulos, todas instaladas en magnífico edificio construído *ad hoc,* con locales espaciosos, jardín, biblioteca y viviendas para los Maestros. El edificio escolar fué costeado por D. Antonio Jiménez García, verdadero patriarca que puso al servicio de sus semejantes la fortuna de que disponía, y que murió hace cuatro años, á los ochenta de edad, bendecido por cuantos conocieron sus bondades.

La iniciativa del Sr. Jiménez García tuvo contaminadores. Su hijo político, D. Quintín Moreno Poblador, fallecido poco ha, acrecentó la Biblioteca fundada por su padre, y á él se debe el feliz pensamiento de crear las conferencias semanales, en las que empleó su claro entendimiento; después la tarea se ha confiado á nuevos esfuerzos, y hacen de ellos alardes generosos el médico D. José González Castro, hombre de vocación, escritor de mérito; el párroco D. Juan Mateo Muñoz, sacerdote ejemplarísimo; el Maestro D. César Sánchez Mariscal, y el secretario D. Hipólito Parrón Mateos, ambos funcionarios de irreprochable conducta y de notoria capacidad. Nada más grato ni más justo puede ofrecer

á V. M. el Ministro que suscribe que el rendir un homenaje de consideración á quienes practican el bien en Guijo de Santa Bárbara, y este homenaje, debido es no tan sólo á los que viven, sino á los que murieron. Éstos, como aquéllos, se consagraron al bien de sus semejantes, y hasta les cabe gloria mayor, pues todos los que realizan una obra buena merecen alabanzas, pero más vehementes las merecen los que empezaron la obra alabada.

Para enaltecer los servicios prestados á la cultura pública por tan dignas personas, no halla el Ministro de Instrucción pública, en los procedimientos usuales, medios adecuados, con el fin de que el premio responda al mérito á que se aplica. Para los que gozan de la vida eterna, son inútiles distinciones que á la postre sólo recuerdan pompas y vanidades del mundo; conceder cruces á los que viven valdría tanto como equiparar su obra, de condición extraordinaria, sobre todo en España, con las que sirven diariamente de motivo para otorgar mercedes honoríficas, y que además no cuadra en aquellos que, como los esclarecidos vecinos de Guijo, han extremado su modestia al punto no sólo de no solicitar distinción, sino de rehusarla.

En este caso se debe procurar más que la recompensa del bien, que la noticia del bien se difunda, y más que la distinción concedida en términos oficiales, la general, la que otorga el país entero cuando conoce algo que le produce estímulos provechosos y admiraciones sinceras.

Fundado en estas consideraciones, el Ministro que suscribe tiene el honor de someter á la aprobación de V. M. el siguiente proyecto de Decreto.

Madrid, 31 de Enero de 1902. — SEÑORA: A L. R. P. de V. M., *Conde de Romanones.*

REAL DECRETO

Atendiendo á las consideraciones expuestas por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y queriendo dar público testimonio de la satisfacción que producen en Mi Real ánimo los laudables y desinteresados trabajos llevados á cabo por algunos esclarecidos y modestos vecinos del pueblo de Guijo de Santa Bárbara en pro de la cultura nacional;

En nombre de mi Augusto Hijo el Rey D. Alfonso XIII, y como Reina Regente del Reino,

Vengo en dar las gracias á D. José González Castro, D. Juan Mateo Muñoz, D. César Sánchez Mariscal y D. Hipólito Parrón Mateos, por su labor meritísima en bien de la enseñanza, dedicando á la vez un recuerdo á la memoria de D. Antonio Jiménez García y D. Quintín Moreno Poblador.

Y para que sirva de provechoso ejemplo y noble estímulo, el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes dictará cuantas disposiciones estime convenientes para dar la mayor publicidad á este Decreto.

Dado en Palacio á treinta y uno de Enero de mil novecientos dos».

Hemos reproducido el Decreto que antecede, por muchos estilos digno de elogio, para secundar del mejor modo posible la publicidad que en él se quiere dar á la obra de Guijo de Santa Bárbara. El Decreto de por sí es un documento que merece la pena de ser conocido, y que puede servir de estímulo á otros pueblos, cuyas iniciativas en favor de la cultura popular han de despertarse y estimularse por éste y otros medios.

Después de hecho público el caso de Guijo de Santa Bárbara, han dado á conocer los periódicos tres análogos (en Cifuentes, Valls de Uxó y Cespedora de Algodones), que, como ese, son prueba elocuente de que cuando hay deseos y voluntad, hasta en las poblaciones más insignificantes puede realizarse la obra de cultura popular por que abogamos, mediante las lecturas y las conferencias.

El caso más interesante de los tres aludidos es el de Cifuentes, en la provincia de Guadalajara. En las clases de adultos se dan al pueblo, los sábados, conferencias en las cuales se desarrollan temas como éstos: «Responsabilidad jurídica»; «Obediencia á Dios y á las Autoridades constituídas»; «Deberes para con los animales y plantas»; «Deberes individuales»; «Agricultura: generalidades»; «Higiene individual y de la familia»; «Sistema métrico-decimal»; «Rutina agrícola: Barbechos y alternativa de cosechas»; «Obligacion que tienen los testigos y cuantos intervienen como auxiliares de la justicia de ser veraces»; «Deberes sociales»; «Economía doméstica con aplicación al Municipio»; «Cajas de ahorros»; «Higiene pública y Medicina del momento»; y «Atribuciones y deberes de los Jueces municipales».

Las personas encargadas de desarrollar los temas dichos, son: D. Manuel González, Juez de instrucción; D. Cayetano Beltrán, Cura párroco; D. Tomás Morales, Veterinario; D. Vicente Gil, Farmacéutico; D. Jesús Bravo, Alcalde y Licenciado en Filosofía y Letras; D. Santiago Mazario y D. Felix Serrano, Médicos; Don Miguel Gil, Teniente de la Guardia civil; D. Hilario Beltrán, Maestro de primera enseñanza; D. Angel López y D. José Suría, Secretarios de actuaciones; D. Julio Recunico, Abogado y Registrador substituto; D. Domingo de la Fuente, Secretario del Ayuntamiento, y D. Federico González, Abogado. Todas las personas que en Cifuentes ejercen cargo y por ello están dotadas de cierta cultura, contribuyen á la obra de popularizar los conocimientos, de instruir al pueblo en lo que más le importa saber.

50. A crear, sostener y difundir las Bibliotecas, las Lecturas, las Conferencias y los Cursos populares, de que damos idea en los números precedentes, así como á favorecer por otros medios la cultura, contribuyen en todos los países *Asociaciones* instituídas por la iniciativa particular, y formadas por personas que se interesan por la difusión de la enseñanza en las clases sociales menesterosas de ella. Estas Sociedades de propaganda hacen lo que la acción oficial no puede hacer, á veces llenando sus deficiencias y siempre acudiendo á necesidades que, por lo menos, tardaría mucho tiempo en remediar el Estado. Sírvanos de ejemplo lo que acontece en España.

Aunque el Gobierno crease aquí de pronto todas las Escuelas que son menester, dotadas de buenos Maestros y de todo lo preciso, los resultados de tal esfuerzo se tocarían lentamente y á la larga. Pero de sobra se comprende que esto no basta para transformar al país tan pronto como necesitamos. Precisa de toda precisión hacer otra cosa: crear focos de cultura que empiecen á difundirla inmediatamente entre las personas carentes de ella y que han pasado de la edad de frecuentar la Escuelas primarias y no están en condiciones de concurrir á las de adultos. Estos focos no pueden ser otros que las Bibliotecas, las Lecturas, las Conferencias, etcétera, de que hemos hablado, y que no hay que esperar de los Gobiernos, que no pueden hacerlo por sí solos y menos

con la premura que se necesita, sino de la acción colectiva, de la iniciativa particular por medio de las Asociaciones dichas, que en todos los países han hecho surgir, como por arte maravilloso, esos centros de cultura popular á que reiteradamente hemos aludido. Es preciso, por lo tanto, contar para la obra del momento y para afirmarla en el porvenir, con la acción social, que por lo mismo debe estimularse por cuantos medios puedan utilizarse al efecto. Mientras más cultos son los pueblos y más celosos se muestran de su bienestar, de su adelanto, de su moralidad, de su grandeza, en una palabra, más Asociaciones de propaganda educativa tienen establecidas: es ésta una señal de progreso que también podemos decir de los tiempos.

En el extranjero son innumerables las Asociaciones de esa índole que funcionan con prodigiosos resultados; se necesitarían muchas páginas para sólo dar el índice de ellas. Recordemos por de pronto las *Asociaciones Franklin,* que tanto han hecho en los Estados Unidos de América, Francia, Bélgica y otros países en favor de las Bibliotecas populares, de las que han creado muchos miles. Es incalculable lo que se debe en Francia, por lo que respecta á dicha propaganda y á la de otros fines educativos, á varias asociaciones, como, por ejemplo, la *Sociedad de los amigos de la instrucción* (fundada en París el año 1861 por Girard), la *Liga de la enseñanza* y la *Asociación politécnica,* que además ha contribuído grandemente á establecer y propagar los cursos de adultos, como que su objetivo es la instrucción gratuita y práctica de los obreros. Es digna también de citarse la *Liga de la enseñanza,* de Bélgica, por los esfuerzos que ha hecho en favor de la cultura popular, por la que ha sostenido rudas batallas y llevado á cabo una gran propaganda. Son igualmente dignas de especial mención, por la obra tan meritoria que han realizado y vienen realizando, estas otras asociaciones francesas: *Sociedad para la enseñanza profesional de las mujeres; Sociedad para la instrucción elemental* (la más antigua y numerosa de las consagradas en Francia á la cultura popular) y las *Sociedades de gimnástica.* En Italia debe citarse la *Asociación para la educación popular,* fundada en 1866, y que cuenta entre sus mejores títulos, la publicación de una interesante «Bibliografía didáctica y pedagógica». En Bélgica ha prestado excelentes servicios la *Asociación para el fomento de la instrucción y la educación de las niñas y de las mujeres.* Los prestan de verdadera trascendencia la *Sociedad general Alemana de Higiene escolar,* la *Sociedad de Escuelas auxiliares* de Alemania, cuyo fin es tratar individualmente, en clases separadas, á los niños que carecen de capacidad para seguir la enseñanza primaria, y mirar después por su porvenir: ha fundado en menos de veinte años en 90 ciudades Escuelas de esa clase. En todos los países mentados, y en otros más, existen *Asociaciones de Caridad escolar,* las cuales tienen por objeto favorecer la asistencia á las Escuelas, socorriendo con alimentos (á veces mediante la Cantina escolar), vestidos, calzado y útiles de clase á los niños que no asisten á ellas ó lo hacen con irregularidad por falta de recursos.

No hay para qué ponderar la obra que realizan estas Asociaciones, cuya creación importa mucho, por lo mismo, estimular (1).

En España son contadas las Asociaciones de propaganda de la cultura popular. A raíz de la revolución de 1868 surgieron varias á impulso de las nobles aspiraciones que acompañaron á aquel memorable acontecimiento de nuestra historia contemporánea; pero casi todas desaparecieron bien pronto, sin duda porque el terreno no estaba bien abonado, ó arrastran vida precaria, reveladora de persistente abnegación, cual sucede con la *Asociación para la enseñanza de la Mujer,* fundada en Madrid por el insigne patricio D. Fernando de Castro, y de la que en otro lugar de este tomo tratamos con mayor detenimiento, así como de otras de su índole crea-

(1) Recordemos que en Madrid se ha fundado una de estas Asociaciones de Caridad escolar, como consecuencia de una de las conclusiones de la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza* (véase la nota al núm. 46 de este vol.). Antes se hicieron algunas tentativas en el mismo sentido en otras poblaciones; la de Guadalajara pareció la que ofrecía más señales de prosperar.

das en algunas capitales de provincia. Otro patricio ilustre y también muy amante de la cultura popular, D. Manuel María José de Galdo creó la *Liga contra la ignorancia*, ha poco convertida, bajo la presidencia de D. Eduardo Vincenti, en *Liga protectora de la Educación nacional*, de acción y resultados limitadísimos hasta ahora (1902), en que se ha refundido en otra nueva con la denominación de *Asociación Nacional de los Amigos de la Enseñanza*, que se constituye con los elementos que formaron la parte más activa del Congreso pedagógico celebrado en Diciembre de 1901, con la denominación de *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza*.

Otras Asociaciones, como *El Fomento de las Artes* (iniciadora del primer Congreso Nacional pedagógico de 1882), el *Centro instrutivo del obrero*, el *Centro de Instrucción comercial*, las tres de Madrid, y algunas de carácter análogo establecidas en provincias, hacen lo que pueden en pro de la cultura popular, si bien todas se mueven en círculo muy reducido, por lo que su obra resulta al cabo muy limitada. Lo prueba, por modo evidente, lo poco extendida que está la enseñanza en nuestro pueblo y el atraso intelectual de la gran masa de los obreros en todas las regiones de España.

Esto demuestra la necesidad urgentísima, imperiosa, de que la acción social deseche su inacción y organice una campaña enérgica de propaganda y de hechos prácticos en favor de la cultura popular, empezando, al efecto, por crear en todas partes Asociaciones que se consagren, por medio de las conferencias, los cursos, las lecturas, las Bibliotecas de que antes hemos tratado, á difundir esa cultura, á ilustrar al pueblo, á combatir la ignorancia, causa principal de nuestras actuales desventuras y de nuestro malestar presente. Sin la acción que aquí proponemos, tardaremos mucho tiempo, por más que hagan los Gobiernos en favor de la enseñanza, en remediar los males que hoy nos agobian y en ponernos al nivel de los pueblos que con razón se llaman civilizados.

51. Á cooperar á esa labor ha venido la institución, de creación reciente, llamada *Extensión universitaria*. Consiste

esta obra educativa y filantrópica á la vez, en que el profesorado universitario (en toda su extensión y todos sus grados, el cuerpo docente oficial, podríamos decir entre nosotros) organice y desempeñe por sí mismo conferencias, cursos, excursiones instructivas, etc., de carácter popular, á veces dirigidas particularmente á los Maestros y Maestras, así en las localidades en que residen los Profesores que dempeñan esta obra, como en otras más ó menos distantes de ellas. Como se ve, la Extensión universitaria tiene por objeto difundir el saber, los conocimientos útiles, la cultura, entre el pueblo, y, en general, entre las clases y personas que no pueden ó no se prestan á recibirla de otro modo. Es la obra que antes encomendábamos á la acción social, realizada por el Profesorado universitario; es decir, por las personas que con más competencia pueden realizarla por razón de su ministerio. Supone además esta obra, la Universidad saliendo de su recinto y colocándose en medio del torrente de la vida social, para ejercer su acción docente y educativa allí donde más se necesitan las luces del saber y el alimento de la educación. Es la Universidad, el Instituto, la Escuela Normal, etc., que no esperan á que vayan á ellos los menesterosos de sus enseñanzas, sino que los llama á sí y hasta va á buscarlos allí donde se encuentran. Por todo esto se ha dicho del cuerpo docente de la Extensión universitaria que es la «caballería ligera de la Universidad».

En Inglaterra, en Francia, en Italia y en Bélgica funciona la Extensión universitaria, que sin este nombre puede decirse que es antigua en toda la Alemania, donde el cuerpo docente trabaja mucho en la obra de difundir la cultura en el pueblo.

La Universidad de Cambridge (Inglaterra) inauguró el sistema de Extensión universitaria, á petición de importantes municipalidades, los Comités de educación de ciertas Sociedades industriales y de los Institutos técnicos y el Consejo del Norte de Inglaterra, que se ocupa en la educación de las mujeres. En 1873 la citada Universidad estableció cursos en tres ciudades del Centro de Inglaterra. En el Congreso reunido en Cambridge en 1898, para celebrar el XXV aniversario de la obra, se hizo constar que durante el invierno precedente

se habían dado 488 series de conferencias, á las cuales asistieron más de 500.000 personas. En el último semestre, la Universidad de Cambridge ha enviado más de cien conferenciantes á diversos Centros, y otro centenar las Universidades de Londres y Oxford, todos inspirados en la idea de Pusey: «Se trata de hacer hombres y no libros».

El método de enseñanza adoptado en Cambridge, y que continúa en vigor, se distingue por estos cuatro caracteres: el curso-conferencia, la clase, el trabajo semanal escrito y el examen.

«El progreso de la Extensión universitaria inglesa — dice Sir Richard Jebb — ha sido natural, espontáneo. Las Universidades responden á un deseo que realmente existía en el país, al cual prestan un servicio al mismo tiempo intelectual y social. Diferentes clases de la sociedad se aproximan entre sí, gracias á esta institución, por medio de relaciones agradables, que los placeres del estudio facilitan aun más. Y las Universidades mismas deben á la Extensión importantes servicios, merced á las lecciones que sus Profesores reciben mientras permanecen en las ciudades, y adquieren un título más al afecto del pueblo, dejando de ser nombres desconocidos para la mayoría de los ciudadanos» (1).

También en España se ha intentado y se hace algo de importancia en el sentido de la Extensión universitaria. Algunas Universidades é Institutos se han sentido movidos por tan culta y atractiva obra, y, por lo menos, se han adherido á ella é iniciado trabajos para realizarla. En general, estos esfuerzos no han dado los resultados á que iban encaminados. Sólo ha prendido y prosperado, hasta ahora con evidentes señales de seguir prosperando y cosechando buenos frutos, el ensayo hace años comenzado por la Universidad de Oviedo, á

(1) Artículo publicado en la *Revue internationale de l'Enseignement* (número de Agosto de 1900), de Francia, con otros trabajos interesantes referentes á la Extensión universitaria, que deben leer los que deseen informarse más de esta institución; de ellos publica un extracto el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de Madrid, en su número de 30 de Junio de 1901.

la cual cabe el honor de haber imtroducido en España la Extensión universitaria en condiciones muy estimables.

En efecto; el Profesorado de la Universidad de Oviedo ha implantado en la capital de Asturias, con éxito que ha superado á las esperanzas que en un principio pudieran concebirse, la llamada Extensión universitaria, asociando á su meritísima obra entusiastas colaboradores, á Profesores de otros Centros docentes y á varias personas de las que en aquella población y otras cercanas se distinguen por su saber y su amor á la cultura popular. Y en pocos años la Extensión ha tomado verdadero incremento. Su enseñanza, que abraza muchas materias, se da mediante conferencias sobre literatura, ciencias y sus aplicaciones, arte, etc., clases populares, cursos breves y excursiones científicas y artísticas. Las clases populares (indicio de Universidad popular por el estilo de las que citamos en el número siguiente) son semanales y su matrícula es gratuita y se dirigen especialmente á los obreros, á los que se les dan además en varios Centros de los para ellos organizados en Oviedo, Gijón, la Folguera, Mieres, Avilés y Trubia. Merece, pues, imitarse el ejemplo que en punto á la Extensión universitaria ofrece la Universidad de Oviedo.

Como un conato ó principio de Extensión universitaria, con carácter oficial, debe tomarse el Real decreto de 25 de Mayo de 1900, refrendado por el primer Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, Sr. García Alix, por el que se establecen clases nocturnas gratuitas para obreros en los Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales, á cargo del Profesorado de estos centros docentes y de las personas competentes que se presten á auxiliarles. No creemos que hasta ahora haya tenido cumplida ejecución el pensamiento del Sr. García Alix, ni lo que en el mismo sentido ha hecho el Sr. Conde de Romanones (Real decreto de 17 de Agosto de 1901) al crear los Institutos Generales y Técnicos, y reformando la segunda y otras enseñanzas, entre ellas la de la carrera del Magisterio primario. Y, sin embargo, el camino señalado por ambos Ministros es uno de los que deben seguirse para mejorar y difundir la cultura popular, é ir implantan-

do y encauzando la Extensión universitaria, que, como en Oviedo ha sucedido, será más fructuosa cuanto más espontánea, más voluntaria sea de parte del Profesorado y las personas que han de practicarla. Pero si del otro modo se consigue despertar el interés y formar hábitos, algo se habrá conseguido. Debe, por lo tanto, insistirse en dicho camino.

52. Personas afectas á la obra que representa la Extensión universitaria, y aun de ella entusiastas, la han achacado el defecto de que no siempre se consigue mediante ella el objetivo perseguido, que comúnmente se dirige su acción á personas de saber y que ya tienen adquirido el gusto del estudio, y, en fin, que sus enseñanzas no siempre aprovechan lo que debieran por falta de orden, de método, de sistematización al organizarlas y de continuidad en los estudios. De este modo, se dice, no aprovecha á las clases populares, ó al menos no tiene respecto de ellas la eficacia docente y educativa que se le atribuye.

Respondiendo á estas observaciones, que en mucha parte son fundadas, se procura sistematizar los estudios de Extensión universitaria, que al efecto se agrupan, como se hace en Cambridge y en Oviedo, y se organizan en Cursos regulares, de modo que haya en ellos la debida continuidad, para los que se establece matrícula, se verifican exámenes y se expiden certificados de aprobación á los que siguen regularmente y con aprovechamiento esos cursos; es decir, que la Extensión universitaria se va determinando en centros regulares de cultura para diversas clases y fines.

Cuando esa cultura se dirige á las clases obreras, se originan las llamadas *Universidades populares*, como las fundadas en Viena, Londres, París y Niza (en Oviedo hay ya un conato de ellas en las «clases populares» de la Extensión), en las que mediante Conferencias sistematizadas y lecciones familiares, conversaciones, excursiones, reuniones, etc., se da cultura adecuada á las clases obreras. Las Universidades populares tienen su edificio propio y están sostenidas, en parte al menos, por la Universidad que las organiza mediante la Extensión, y de la cual son como una derivación ó retoño. En último término, son una institución de cultura popular debida á la acción universitaria, y de la que conviene tomar nota, pues está llamada á prestar grandes servicios á esa cultura, y, en general, á la total de los países en que se implante. Las Universidades populares están ahora en lo que podríamos decir su período inicial.

53. Las *Asociaciones de antiguos alumnos* son un medio eficacísimo de continuar y extender la obra de la Escuela, de la cual son á la vez excelentes auxiliares en la labor de difundir la cultura popular: con este fin pueden y deben utilizarlas los Maestros.

Nada mejor para dar á conocer estas Asociaciones, que en el extranjero se hallan tan generalizadas como desconocidas son entre nosotros, que transcribir el interesante trabajo que, sin firma, publicó en Septiembre de 1900 *El Museo Escolar*, revista de Instrucción pública de Sevilla:

«Como su propio nombre indica, una Asociación de antiguos alumnos es una sociedad escolar destinada á reunir, á agrupar en torno de la Escuela á los adolescentes y á los adultos que la frecuentaron durante la edad infantil. Sus ventajas son innumerables para los Maestros, para los discípulos, para la Escuela misma, y también desde el punto de vista social.

»Desde luego es un medio excelente de prolongar más allá del período escolar la acción bienhechora, la influencia moral del Maestro. Éste no abandona á los niños al llegar á los trece años (término de la edad escolar en Francia y en otras naciones); les sigue al hacer su presentación en sociedad, y es él á quien vienen á consultar para recibir un buen consejo. Ese cambio continuo de impresiones entre el Maestro y sus jóvenes discípulos, perpetuado mediante la existencia de una asociación, no puede por menos de ser sumamente provechoso para uno y otros.

»Por otra parte, gracias á este género de sociedades, torna uno á verse entre compañeros, se vuelve á vivir los años de clase pasados en agradable unión, se reanudan las relaciones de la infancia, se consolidan antiguas amistades, se con-

do y encauzando la Extensión universitaria, que, como en Oviedo ha sucedido, será más fructuosa cuanto más espontánea, más voluntaria sea de parte del Profesorado y las personas que han de practicarla. Pero si del otro modo se consigue despertar el interés y formar hábitos, algo se habrá conseguido. Debe, por lo tanto, insistirse en dicho camino.

52. Personas afectas á la obra que representa la Extensión universitaria, y aun de ella entusiastas, la han achacado el defecto de que no siempre se consigue mediante ella el objetivo perseguido, que comúnmente se dirige su acción á personas de saber y que ya tienen adquirido el gusto del estudio, y, en fin, que sus enseñanzas no siempre aprovechan lo que debieran por falta de orden, de método, de sistematización al organizarlas y de continuidad en los estudios. De este modo, se dice, no aprovecha á las clases populares, ó al menos no tiene respecto de ellas la eficacia docente y educativa que se le atribuye.

Respondiendo á estas observaciones, que en mucha parte son fundadas, se procura sistematizar los estudios de Extensión universitaria, que al efecto se agrupan, como se hace en Cambridge y en Oviedo, y se organizan en Cursos regulares, de modo que haya en ellos la debida continuidad, para los que se establece matrícula, se verifican exámenes y se expiden certificados de aprobación á los que siguen regularmente y con aprovechamiento esos cursos; es decir, que la Extensión universitaria se va determinando en centros regulares de cultura para diversas clases y fines.

Cuando esa cultura se dirige á las clases obreras, se originan las llamadas *Universidades populares*, como las fundadas en Viena, Londres, París y Niza (en Oviedo hay ya un conato de ellas en las «clases populares» de la Extensión), en las que mediante Conferencias sistematizadas y lecciones familiares, conversaciones, excursiones, reuniones, etc., se da cultura adecuada á las clases obreras. Las Universidades populares tienen su edificio propio y están sostenidas, en parte al menos, por la Universidad que las organiza mediante la Extensión, y de la cual son como una derivación ó retoño. En último término, son una institución de cultura popular debida á la acción universitaria, y de la que conviene tomar nota, pues está llamada á prestar grandes servicios á esa cultura, y, en general, á la total de los países en que se implante. Las Universidades populares están ahora en lo que podríamos decir su período inicial.

53. Las *Asociaciones de antiguos alumnos* son un medio eficacísimo de continuar y extender la obra de la Escuela, de la cual son á la vez excelentes auxiliares en la labor de difundir la cultura popular: con este fin pueden y deben utilizarlas los Maestros.

Nada mejor para dar á conocer estas Asociaciones, que en el extranjero se hallan tan generalizadas como desconocidas son entre nosotros, que transcribir el interesante trabajo que, sin firma, publicó en Septiembre de 1900 *El Museo Escolar*, revista de Instrucción pública de Sevilla:

«Como su propio nombre indica, una Asociación de antiguos alumnos es una sociedad escolar destinada á reunir, á agrupar en torno de la Escuela á los adolescentes y á los adultos que la frecuentaron durante la edad infantil. Sus ventajas son innumerables para los Maestros, para los discípulos, para la Escuela misma, y también desde el punto de vista social.

»Desde luego es un medio excelente de prolongar más allá del período escolar la acción bienhechora, la influencia moral del Maestro. Éste no abandona á los niños al llegar á los trece años (término de la edad escolar en Francia y en otras naciones); les sigue al hacer su presentación en sociedad, y es él á quien vienen á consultar para recibir un buen consejo. Ese cambio continuo de impresiones entre el Maestro y sus jóvenes discípulos, perpetuado mediante la existencia de una asociación, no puede por menos de ser sumamente provechoso para uno y otros.

»Por otra parte, gracias á este género de sociedades, torna uno á verse entre compañeros, se vuelve á vivir los años de clase pasados en agradable unión, se reanudan las relaciones de la infancia, se consolidan antiguas amistades, se con-

servan, en una palabra, por medio de una especie de culto interior, esas impresiones de los primeros años que rejuvenecen al evocar los más dulces y caros recuerdos.

»Una asociación de antiguos alumnos tiene por fin el ofrecer á la juventud de uno ú otro sexo la protección que su inexperiencia reclama cuando ha de franquear los primeros obstáculos que le presenta la vida. También puede reportar utilidad material, puesto que se ocupa en colocar á los jóvenes, en procurarles un empleo, gestionando por el intermedio de sus miembros honorarios cerca de los industriales y comerciantes. En todos los casos les presta un asilo sumamente seguro, el local de la Escuela, donde ellos van á emplear sus momentos de vagar en distracciones agradables, como la música, el canto, la declamación, la lectura, los juegos físicos, la gimnasia, el tiro, etc. Por esta misma razón les aleja de la taberna así como de los malos ejemplos de la vía pública, combate la ociosidad y el aislamiento, que tan peligrosos consejeros son, y les hace adquirir el gusto por los entretenimientos que recrean el espíritu ó desarrollan el cuerpo, sin malgastar la salud ni destruir la hacienda.

»En fin, una sociedad de antiguos alumnos agrupa á los jóvenes de una misma localidad, sin distinción de partido ni de condición social. Les enseña á conocerse y estimarse más. Nivela, por decirlo así, las desigualdades de la existencia, hace desaparecer las prevenciones, las más de las veces irreflexivas, aproxima corazones nacidos para la unión, no para la división ó para el odio; prepara esa inteligencia, esa cohesión, esa inteligencia tan de desear entre los ciudadanos de un mismo rincón del globo, que tienen intereses comunes así como idénticos derechos y deberes. El alcance social de esa agrupación se hace sentir además desde el punto de vista de la salvaguardia de los intereses materiales, cuando la sociedad abarca la mutualidad escolar. Es, en una palabra, el aprendizaje de la asociación, que se hace en la misma Escuela, bajo la dirección del Maestro.

»Debemos añadir que la reunión, en una sociedad escolar, de los jóvenes que mañana serán padres de familia, rodea á

la Escuela de un haz de simpatías, capaz en ciertos casos de favorecer la asistencia de los niños á la clase. ¿No es cierto que los hermanos y los padres estarán mejor dispuestos á obligar á aquéllos á ir con más asiduidad á la Escuela, cuando ellos mismos no la hayan olvidado, cuando hayan contraído la buena costumbre de visitarla de vez en cuando? Es, en cierto sentido, un lazo que se crea así entre la familia y la Escuela, para el mayor bien de todos.

»La asociación de antiguos alumnos puede constituirse lo mismo con jóvenes procedentes de las Escuelas de niños que con las que terminaron sus estudios en las de niñas. En el extranjero funcionan las de una y otra clase. Acaso sean más necesarias para las últimas, por tener más ratos de ocio que los muchachos y por la dificultad de crear para ellas otra clase de instituciones, así como por la utilidad que reporta el dejarlas el mayor tiempo posible bajo la influencia moral de los consejos de la Maestra.

»Con mucho gusto veríamos que en España los Maestros entusiastas — que los hay sin duda alguna — ensayaran la creación de tales asociaciones, cosa muy posible de hacer en todas las Escuelas, cualquiera que sea la importancia del pueblo ó del barrio, tratándose de las ciudades. Basta un poco de actividad y de buen deseo para obtener el éxito que se persigue.

»El Maestro ó la Maestra que quiera crear una sociedad de ese género debe empezar por ver á los jóvenes que más gozan de la estimación publica. Si llega á convencerles de la utilidad de esa creación — lo que no será en extremo difícil,— tendrá en ellos fervientes propagadores de su idea, y la fundación de la sociedad quedará asegurada. A falta de estos auxiliares, puede dirigirse á algunas personas respetables, á caballeros ó á señoras, según los casos, que ejerzan alguna influencia sobre los habitantes, y cuyos nombres al frente de la sociedad — aunque no fuese más que con el carácter de miembros honorarios, — determinarían la adhesión de los que vacilaran.

»Naturalmente, hay que atraer desde luego á los socios

por medio de juegos y de otras diversiones, dejando para más tarde el hablarles de recreos instructivos, como la lectura, la declamación, etc.

»Hoy que entre nosotros se agita, y al parecer con esperanzas de éxito, la idea de establecer en todas partes el *Tiro Nacional*, con cuyo noble pensamiento nos hallamos completamente identificados, nada mejor para las asociaciones de jóvenes que el tiro de carabina, por ser el ejercicio que más les seduce. Para las asociaciones de antiguas alumnas, la música, el canto y el baile son atractivos casi irresistibles.

»Habrá quien crea que la organización de una de estas asociaciones exige grandes gastos á los cuales es difícil hacer frente. Sin embargo, ese es un error que costará muy poco trabajo destruir.

»Aparte de otros medios que, con el tiempo, podrían emplearse, entendemos que por de pronto daría buen resultado una rifa cuyos productos se destinaran á la adquisición de un aparato de proyecciones, de un fonógrafo, de un instrumento músico de lance, piano, harmonium, etc. Como se ve, basta tener iniciativa para vencer todos los obstáculos.

»En cuanto al domicilio de la Asociación, de antemano se halla designado; es el edificio de la Escuela, la sala de clase, el patio destinado al recreo. Allí pueden celebrarse todas las reuniones. Éstas se celebran dos veces al mes, prefiriéndose el domingo por la tarde. En el verano, se organizan juegos al aire libre y se hacen excursiones campestres. En invierno, los juegos se verifican en el interior de la Escuela; en ella se canta, se toca, se baila, ó bien se lee y se aprenden poesías. Después, una vez al año, da la Asociación una fiesta á sus miembros honorarios y á los alumnos de la Escuela diurna, pues no hay nada como las fiestas para dar á conocer á una Sociedad escolar y á la Escuela que le presta abrigo.

»Concluiremos este ya largo artículo manifestando que las Asociaciones de antiguos alumnos en Suiza, Bélgica y en otros países responden al propósito de hacer sentir á la juventud desde sus primeros pasos los efectos poderosos y los felices resultados de la Asociación, así como de mantenerla el

mayor tiempo posible bajo la acción moralizadora de la Escuela, lejos de los peligros del alcoholismo y del contagio de las malas compañías; y que sólo desde este punto de vista considerada, merece tan provechosa institución que los Maestros y los Gobiernos trabajen porque arraigue y se extienda y deje sentir su bienhechor influjo sobre la sociedad».

Añadamos á lo dicho en el artículo copiado, que las Asociaciones á que se contrae están muy en boga, no sólo en los países que el articulista nombra, sino en otros más, como Inglaterra, Italia, y, singularmente, Francia, que las tiene en gran número. En todas partes se hallan más generalizadas entre los alumnos de las grandes Escuelas primarias, de las Normales, de los Colegios, Liceos ó Institutos, etc. que son los que más pueden auxiliar á los Maestros en la obra de difundir la cultura popular. Pero por las razones aducidas antes, conviene mucho que se establezcan en las Escuelas primarias de todas las poblaciones, particularmente de las pequeñas, que son las que más necesitan de medios propulsores de esa cultura.

54. No hay para qué decir que el *periódico* y el *libro* son también auxiliares y continuadores de la Escuela, y, por lo tanto, elementos de la cultura nacional. Por uno y por otro de estos vehículos de la civilización puede hacerse mucho en favor de la educación del pueblo, siempre que así el periódico como el libro reunan condiciones adecuadas, de las que por desgracia suelen carecer muchas de ambas clases de publicaciones.

Pero sin negar este escollo, es lícito afirmar que el periódico, incluso el diario político, puede cooperar á propagar la cultura en el pueblo, difundiendo conocimientos útiles, de aplicación á los usos de la vida ordinaria, combatiendo prejuicios y preocupaciones, orientando á los ciudadanos en el cumplimiento de sus deberes y el acertado ejercicio de sus derechos, y, en fin, proporcionándole deleites nobles por lecturas sobre materias como las que se refieren al arte, en sus diversas manifestaciones, á lo que especialmente pueden contribuir las revistas ilustradas, que, bien entendidas, desempeñan una misión, á la vez que docente, moralizadora.

Lo mismo cabe decir respecto del libro. Por eso la importancia que hemos reconocido **(48)** á las Bibliotecas populares, en las que debe haber también periódicos y revistas de las condiciones indicadas, como medios de difundir la cultura popular, sobre todo en las localidades pequeñas. Importa mucho despertar en el pueblo el gusto, la afición por la lectura, proporcionándosela en las mejores condiciones posibles de bondad y de utilidad, y de modo que pueda servirse de ella fácil y cómodamente.

CAPÍTULO II

De los medios de fomentar la concurrencia de alumnos á las Escuelas.

I

DE LA ASISTENCIA ESCOLAR

55. Carácter de las disposiciones encaminadas á asegurar la concurrencia á las Escuelas y por qué deben los Maestros conocerlas.—56. Las Escuelas desde el punto de vista del número (concepto de *cantidad*); datos estadísticos relativos á España y base para establecerlas. Noticias de lo que para generalizarlas se hace dentro y fuera de nuestro país.—57. De la asistencia escolar: datos á que hay que atender respecto de ella.—58. La edad ó período escolar: indicaciones acerca de los años que debe comprender. — 59. Regularidad en la frecuentación de los alumnos á las Escuelas; su importancia; datos estadísticos concernientes á ella. — 60. Población ó contingente escolar: necesidad de aumentarlo. — 61. Medios que se adoptan para fomentar y regularizar la asistencia de los niños á las Escuelas; su clasificación.

55. Complemento de la obra bosquejada en el capítulo que precede, son los medios que proponemos en el presente. Además de tener Escuelas de las condiciones y clases que quedan dichas, con sus instituciones anejas y auxiliares y continuadoras de la obra que en ellas se realiza, es preciso que haya las necesarias, todas las que se pueda, y que á ellas concurran cuantos niños deban frecuentarlas, á fin de que ninguno se quede sin recibir la educación primaria ó fundamental. En una palabra, de lo que trataremos en este capítulo es del aspecto de la educación popular que preferentemente se refiere al concepto de *cantidad*, ó sea, á la difusión, á la generalización de la cultura propia de la Escuela primaria; á que todo el mundo reciba esta cultura cuando debe recibirla.

Se comprende que los problemas que en tal concepto han de ocuparnos tienen carácter más administrativo que pedagógico y son, por lo tanto, más de la competencia del estadista

que del Maestro; pero así como al primero importa conocer la compleja trama formada por lo que hemos denominado instituciones pedagógicas, asimismo interesa al segundo estar al corriente de las cuestiones que calificamos de administrativas, pues que en muchos casos debe intervenir en ellas, bien discutiéndolas, ora ejecutándolas. Y como, por otra parte, implican estas cuestiones, en primer término, el fin de generalizar la educación, el Maestro no puede ser extraño á ellas por razón análoga á la que hay para que el Sacerdote no permanezca indiferente respecto de cuanto tiende á hacer que el culto que profesa se extienda por todas partes. El Maestro, en su calidad de factor activo de la educación popular, debe ser un propagandista inteligente de ella; y por esta calidad inherente á su ministerio está obligado á conocer el mecanismo de las disposiciones que tengan por objeto generalizar la enseñanza primaria, para ejecutarlas en la parte que moral y legalmente le incumba y para discutir esas disposiciones, ver lo que en ellas hay de bueno y de malo, de eficaz y de ilusorio, y proponer su reforma, cuando la creyere necesaria y conveniente, así en las Academias y Conferencias pedagógicas, como en el libro y en la prensa.

Tales son, pues, las razones que tenemos para incluir en un tratado de Pedagogía de la índole del presente, las cuestiones que exponemos en este capítulo.

56. La primera condición que impone el concepto bajo que ahora consideramos la educación popular se refiere al número de las Escuelas, que deben ser tantas y estar distribuídas de tal modo, que estén al alcance de cuantos de ellas hayan de menester. Poner la Escuela á la puerta de todo el mundo, es la obligación primera de un Gobierno ilustrado y el deber más imperioso de toda sociedad culta.

Implica, pues, la idea de difundir la educación popular la obligación de establecer Escuelas por todas partes. De aquí el que las leyes de Instrucción primaria obliguen á las localidades á sostener una ó más Escuelas, cuyo número y clase se regulan generalmente por el de los habitantes que componen la localidad. De lo que la ley disponga sobre este punto de-

penderá principalmente que en un país haya ó no las Escuelas necesarias, pues aunque las autoridades locales sean más ó menos diligentes ó más ó menos tibias por lo que á este particular concierne, el precepto legal será siempre el regulador de este servicio. Y como una larga experiencia ha enseñado que más que por exceso pecan por defecto los encargados de cumplir en esta parte la ley, conviene que más bien peque ésta de exigente que de moderada, pues en el primer caso logrará que se establezcan muchas más Escuelas que en el segundo.

Según nuestra legislación, en todo pueblo de 500 almas debe haber necesariamente una Escuela pública elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas, no consintiéndose las incompletas de niños sino en pueblos de menor vecindario. Las poblaciones que lleguen á 2.000 almas deben tener dos Escuelas completas para cada sexo, tres las que tengan 4.000 y así sucesivamente, aumentándose una de niños y otra de niñas por cada 2.000 habitantes y contándose en este número las Escuelas privadas, pero prescribiéndose que la tercera parte al menos sean públicas. Los pueblos que no lleguen á 500 habitantes deberán reunirse á otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca una Escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita á los niños concurrir á ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una Escuela incompleta, y si aun esto no fuese posible, la tendrá por temporada. Sólo á las capitales de provincia y poblaciones que llegan á 10.000 almas se obliga á sostener una Escuela superior, y sólo respecto de los mismos pueblos se prescriben las Escuelas de párvulos y las enseñanzas de adultos, que es cuidado del Gobierno fomentar.

Conforme á estas prescripciones, debe haber en España 27.126 Escuelas de todas clases y grados (excepto las de párvulos), número que, según la estadística de 1885, puede decirse que tenemos y aun excedemos, sumando las Escuelas públicas (24.529) con las privadas (5.576), que dan un total de 30.105. Esto no obstante, en dicha época faltaba por crear para llenar las exigencias de la Ley más de 6.000 Escuelas,

por lo que había muchos pueblos que carecían en absoluto de Escuelas de niñas y aun de niños y mixtas (1).

Sin apartarnos de la base que la Ley actual da, cabe que se aumente el número total de las Escuelas de una manera considerable y satisfaciendo necesidades apremiantes de nuestra educación popular. Desde luego donde la Escuela elemental de niños sea completa, debe serlo también la de niñas, pues no hay razón que justifique la diferencia que en menoscabo de la cultura femenina autoriza la legislación, al consentir que donde deba haber Escuela completa de niños pueda haberla incompleta de niñas. En cuanto á las Escuelas de párvulos, la prescripción legal debiera ser no sólo más terminante que lo es en la Ley vigente, sino que debería exigirlas para todas las poblaciones que lleguen á 5.000 habitantes, aumentándose una por cada 8.000 de éstos. Importa tanto atender á la educación de la infancia, base de toda otra educación, que cuanto se haga en este sentido será siempre poco, como lo es lo que proponemos en estas líneas, atemperándonos en lo posible á lo que hoy existe; pues realmente en toda poblacion de 2.000 habitantes debiera haber una Escuela de párvulos, como debe haberlas de adultos, para hombres y para mujeres, allí donde existan elementales completas; en opinión de algunos, tantas como de éstas, debe haber de adultos en todas las localidades (2).

---

(1) Tomamos estos datos de la *Estadística general de Primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de Diciembre de 1885*, por ser la última de ese carácter y más completa en su clase de las publicadas. Posteriormente se han publicado *Anuarios estadísticos de Instrucción pública*, en los que se dan datos sobre la primaria que alteran los aducidos. Según el correspondiente al curso de 1899 á 1900 (último publicado al escribir esto), el número de las Escuelas públicas era en esa época de 25.348, y el de las privadas 6.181; total: 31.529.

(2) Así se dispuso por el art. 84 del Reglamento orgánico de primera enseñanza, aprobado por Real decreto de 6 de Julio de 1900 (siendo Ministro de Instrucción pública el Sr. García Alix). El Decreto de 26 de Octubre de 1901 (refrendado por el Sr. Conde de Romanones, como Ministro de Instrucción pública) atenúa esta prescripción, pues si bien dispone (art. 75) que en toda escuela regida por Maestro habrá una clase nocturna para adultos, añade que en las ocalidades donde haya más de dos Escuelas, las respectivas Juntas provinciales determinarán el número de clases nocturnas que han de establecerse y la forma en que los Maestros han de turnar en el desempeño de esta obligación, que uno y otro decreto impone á los Maestros de las Escuelas diurnas. Creemos más puesto en razón lo decretado por el Sr. Conde de Romanones, por estimarlo, hoy por hoy, como más práctico (no todas las localidades necesitan tantas clases nocturnas como Escuelas diurnas tengan, amén de que el aumento de gastos resultaría considerable). Además, debemos declarar que por varios estilos creemos que no debe imponerse á los Maestros de niños la obligación de dar la enseñanza de adultos: son demasiadas horas de trabajo, de lo que forzosamente se resentirá una ú otra enseñanza: la diurna ó la nocturna. Por eso muchas poblaciones tienen Maestros especiales para las Escuelas ó clases de adultos.

Creemos que traduciendo estas indicaciones en preceptos legales y aplicándose con decisión y sinceridad á cumplirlas, se aumentaría mucho el número de las Escuelas que tenemos, y las necesidades que impone la difusión de la enseñanza primaria quedarían satisfechas por mucho tiempo en cuanto respecta á la cantidad, es decir, al número de Escuelas, punto de vista de que no puede ni debe prescindirse. Por esto todos los Gobiernos que se consagran con alguna preferencia á la obra de difundir la enseñanza primaria, hacen grandes esfuerzos para que se creen muchas Escuelas, á cuyo efecto destinan sumas considerables, mediante las cuales auxilian y estimulan al propio tiempo á los Municipios en la construcción de edificios escolares de nueva planta, con lo que se consigue que los preceptos legales relativos al número de Escuelas se cumplan por todas partes, á veces con exceso, y los lugares destinados á la educación y la enseñanza de la niñez sean apropiados á su objeto y tengan un aspecto siquiera decoroso, circunstancias de que desgraciadamente carece la inmensa mayoría de nuestras Escuelas, cuyo número sería mayor si el Estado destinase sumas menos exiguas de las que consagra para auxiliar á los Ayuntamientos pobres en la construcción y mejora de los citados edificios. No debe olvidarse que la falta de éstos es una de las causas que dentro y fuera de España se han opuesto siempre al aumento de las Escuelas.

Un bello ejemplo de lo que el Estado puede hacer para aumentar el número de Escuelas con las debidas condiciones, nos lo ofrece la ley francesa de 1.º de Junio de 1878, por la que se concedió al Gobierno un crédito de 120 millones de francos con el fin de que los invirtiera, en el término de cinco años, en subvenciones á los Ayuntamientos por vía de auxilios y con el fin de construir edificios de Escuelas: al efecto, se creó una especie de Caja de depósitos.

Sabido es que lo que el Estado español consigna anualmente en sus presupuestos para auxiliar á los pueblos en la construcción de edificios de Escuelas es por todo extremo insuficiente, pues que nunca ha excedido de 2 millones de reales, siendo lo más corriente que no llegue al millón que dispone la ley de 9 de Septiembre de 1857 en su art. 97.

Por el Decreto-ley de 18 de Enero de 1869 se trató de hacer algo más respecto de este punto, á cuyo efecto se abrió un concurso para proyectos de Escuelas y se arbitraban recursos para la construcción de éstas; pero aunque se aprobaron algunos de los planos presentados y se publicaron las Memorias referentes á ellos, el pensamiento no se llevó á la práctica y quedó como letra muerta, lo mismo que otros muchos proyectos de importancia, merced á las dificultades que constantemente suscita la política en nuestro país al desenvolvimiento de la Intrucción pública. Y, sin embargo, si queremos tener las Escuelas que nos hacen falta, necesitamos hacer algo parecido á lo que se está haciendo en Francia, ya que por causas que no son de este lugar no podamos dotar á nuestra primera enseñanza con la largueza que lo hacen otras naciones; no ya como los Estados Unidos, en donde parecen fabulosas las sumas que se consagran á este servicio, sino como la citada Francia, Inglaterra, Bélgica y Suiza, por ejemplo. Y ya que hemos citado á la República Helvética, recordemos el hecho de la ciudad de Winterther (en el cantón de Zurich), que no teniendo más que una población de 5.000 almas, creó en dos años tres magníficas Escuelas de nueva planta situadas entre bellísimos jardines y de costo de cerca de 6.000.000 de reales cada una. Así se explica que sean contadas en toda Suiza las personas que carezcan en absoluto de instrucción, siendo, como lo son, todas las localidades de los diversos cantones tan generosas como la citada en dotar sus Escuelas, que es de lo que más deben envanecerse las naciones y sus hombres de Estado, á los que por lo que á nuestro país respecta, recomendamos el siguiente

bellísimo y verdaderamente patriótico pasaje de un discurso pronunciado por el diputado norteamericano Mr. Garfied en defensa del *bill* creando en Wáshington una *Oficina Nacional de Educación:* «Si se me pregunta hoy de qué me envanezco más en mi propio Estado (Ohio), no señalaría las brillantes páginas de sus fastos militares, ni los heroicos soldados y oficiales que dió para la lucha; no señalaría los grandes hombres pasados y presentes que ha producido, sino que mostraría sus Escuelas públicas. Mostraría el hecho honorífico de que durante la última guerra ha gastado 12 millones de pesos para sostener sus Escuelas públicas. No incluyo en la suma lo gastado en la enseñanza superior. Señalaría el hecho de que el 52 por 100 de las rentas cobradas en Ohio durante los cinco últimos años, á más de los impuestos para la guerra y para pagar su deuda pública, ha sido para el sostenimiento de las Escuelas. Yo mostraría las Escuelas de Cincinati, de Cleveland, de Toledo, si hubiese de ostentar ante un extranjero las glorias de Ohio. Mostraríale los 1.300 edificios de Escuelas, con 700.000 niños en las de Ohio. Mostraríale la cifra de tres millones de pesos que ha pagado en este último año; y á mi juicio, esta es la verdadera medida para apreciar el progreso y la gloria de los Estados». Así se explica que sólo para 22 Estados y el distrito de Colombia, que juntos forman una población de 22 millones de habitantes, hubiera hace veinte años 124.613 Escuelas, concurridas por 5.360.161 alumnos y servidas por 248.850 Maestros, sin contar las 6.000 Escuelas establecidas para los hijos de los negros libres. El Estado de Nueva York sólo tenía en esa época más de 11.000 Escuelas, de las que 187 correspondían á la capital (1).

57. Empero el número de las Escuelas que haya en un país, no es el solo dato que debe tenerse en cuenta para apreciar lo generalizada que en el mismo se halle la primera enseñanza; es preciso fijarse en algo más. Indudablemente que esto es ya mucho, pues es claro que, mientras más Escuelas existan, más será el número de las personas que reciban ins-

(1) Debemos advertir que los datos de éste y otros órdenes que respecto de los países extranjeros aducimos en el presente capítulo, sólo han de tomarse como ejemplos indicadores; en el último capítulo, al establecer comparaciones, daremos los más recientes de que tengamos conocimiento.

trucción; pero si no se hace lo necesario para que esas Escuelas sean frecuentadas, los resultados no corresponderán á los sacrificios que su sostenimiento imponga, quedándose sin cultura muchos de los que pueden y deben recibirla en ellas. Importaría poco que una nación tuviese un número considerable de Escuelas, y hasta que éstas fuesen excelentes, pedagógicamente consideradas, si estaban desiertas, los concurrentes á ellas no lo hacían el tiempo necesario, ó lo verificaban de una manera irregular. He aquí por qué con el número de Escuelas hay que considerar siempre la concurrencia escolar para apreciar debidamente el estado de la primera enseñanza en un país cualquiera, desde el punto de vista de la cantidad, es decir, del número de individuos que disfrutan de sus beneficios.

De aquí que en cuantos países aspiran á que la educación popular se generalice cuato sea posible, se difunda por todas partes y en todas las clases sociales, singularmente en las inferiores, que son las que más cuidados imponen á la Administración bajo este concepto, por lo mismo que son las que más suelen abandonar este negocio y cuentan con menos medios para atender á él — de aquí, decimos, que en esos países se procure al mismo tiempo que establecer muchas Escuelas, asegurar la asistencia á ellas, adoptando disposiciones para que las frecuenten todos los niños que deban hacerlo, y lo hagan el tiempo necesario y con la regularidad debida. Si el número de Escuelas es un dato precioso y obligado para poder apreciar con acierto la difusión de la enseñanza primaria en un país, dato no menos precioso y obligado es también para hacer la misma apreciación el número de niños asistentes á ellas, el tiempo por que lo hacen, y la regularidad con que lo verifican; todo lo cual se expresa con la frase de *asistencia escolar*.

La asistencia escolar implica, por lo tanto : 1.°, el número de años que los niños concurren á las Escuelas, ó sea lo que se llama la *edad* ó el *período escolar;* 2.°, la mayor ó menor asiduidad con que los alumnos asisten á las clases, que es á lo que se llama *regularidad en la frecuentación escolar;* y 3.°, el

número de niños que frecuentan las Escuelas de los comprendidos en la edad escolar, que se expresa diciendo *población* ó *contigente escolar*.

58. La edad ó período escolar es el tiempo que los niños deben asistir á las Escuelas primarias, ó que deben invertir en la primera enseñanza, tiempo que varía de unos á otros países por las condiciones climatológicas de éstos, y según el sexo de los individuos. Corresponde á lo que hemos llamado *primer período de la educación* ó *período de la educación primaria* (T. I, **128** de la 2.ª edición), si bien no lo abraza todo él, pues que la obligación legal de asistir á las Escuelas no comienza sino á los cinco ó seis años en que empieza para todos los niños la primera enseñanza propiamente dicha y término el período de la primera infancia (párvulos), y á veces concluye antes de los trece ó catorce años en que hemos dicho que acaba el período de educación primaria: tal sucede en España, donde los niños no han estado obligados á ir á las Escuelas sino hasta la edad de nueve años, por la ley de 1857; según el Real decreto de 26 de Octubre de 1901, esa obligación debe continuar hasta los doce años.

Se comprende que del tiempo que dure la primera enseñanza, ó sea de los años que abrace el período escolar, depende en gran parte el resultado de esa educación y de toda la siguiente, de la que es base y fundamento; y es indudable que el tiempo que con un sentido tan ligero suele escatimarse á la educación escolar, se malversa luego con creces en las aulas de establecimientos superiores, como una larga y dolorosa experiencia nos enseña, ó deja un vacío obscuro é imposible de llenar en la vida de los individuos á quienes se regatean dos ó tres años de Escuela, y que por virtud de ello reciben una educación incompleta y, por consecuencia, viciosa, como tiene que serlo toda la que se suministra de prisa; educación que tal vez sea la única que de un modo intencional reciban esos individuos. La instrucción, considerada no ya como un instrumento educador, sino sólo como medio de suministrar conocimientos, de adornar la inteligencia, que no de formarla ni de cultivar el alma toda de los educandos, no

puede darse ni en medianas condiciones siquiera, en el corto espacio de tres ó cuatro años. La preparación que llevan á los Institutos los jóvenes que abrazan los estudios de segunda enseñanza, y á las Escuelas Normales los que se dedican á la carrera del Magisterio, depone con gran elocuencia en favor de nuestras afirmaciones, harto notorias, por lo demás, para que sea menester insistir en ellas. Todo el mundo siente hoy y declara la necesidad de poner coto á semejante estado de cosas, que si en mucho es debido á la organización pedagógica de las Escuelas, y al sentido con que es muy general todavía considerar la llamada primera enseñanza, débese también, y en no pequeña parte, al escaso tiempo en que los niños reciben esta enseñanza, de lo cual debe culparse no sólo á los legisladores, sino también á los padres de familia, entre los que se halla muy generalizada la creencia de que después de los nueve años el niño no hace más que perder tiempo en las Escuelas primarias. ¡Error funesto, de cuyas fatales consecuencias son víctimas no sólo los niños y los mismos padres, sino las esferas que los primeros cultivan después, y la sociedad en que viven y se desenvuelven!

Si para remediar tamaño mal se necesita llevar á la Escuela primaria un nuevo sentido y darla una mejor organización, según hemos expuesto en diferentes pasajes de este libro, precisa también ampliar en algunos años el período de la asistencia escolar.

Teniendo en cuenta la precocidad de los niños españoles, comparados con los de otros países, no propondremos que el período escolar se extienda entre nosotros hasta la edad de diez y seis años, como sucede en otras partes, en Alemania, por ejemplo, sino que nos limitaremos á pedir que se persista en lo dispuesto en el Real decreto antes citado. Se entiende que nos referimos sólo á las que hemos denominado Escuelas elementales, desde donde los que las frecuenten pueden pasar, transcurrido ese tiempo, á las populares complementarias (superiores), ó á los Institutos, según la dirección que hayan de seguir luego, ó á ninguna clase de establecimientos superiores á las Escuelas elementales, pues sólo respecto de éstas entendemos que deben regir las prescripciones de la asistencia y, por lo tanto, de la edad escolar. Se entiende también que el ingreso en dichas Escuelas puede variar si los niños concurren á las de párvulos, y según la organización que éstas tengan, pero siempre en la inteligencia de que la asistencia á las Escuelas no terminará hasta la edad antes determinada.

En justificación de lo que antes hemos indicado, damos aquí algunas noticias referentes al período escolar en los principales países.

Fuera de los Estados Unidos de América, en Alemania es donde se prorroga por más tiempo la asistencia de los niños á la Escuela. En Prusia dura desde los seis hasta los catorce años, pudiéndose prorrogar por uno ó dos más cuando á juicio del Inspector lo necesite un alumno. En Baviera, empieza también á los seis años y termina á los diez y seis, debiendo pasar los tres últimos en la Escuela de perfeccionamiento, que generalmente es dominical, como sucede en Wurtemberg, en donde los jóvenes deben estar en dicha Escuela hasta los diez y ocho años, bien que en la práctica no están más que hasta los diez y siete y diez y seis años; á las Escuelas comunes asisten hasta los catorce desde los seis ó siete, por más que la ley prescribe desde los siete. En Sajonia el período es de los siete á los quince años, y los que lo prolongan hasta los diez y siete en una Escuela primaria media ó superior, quedan libres de la obligación de frecuentar una clase de perfeccionamiento. En los demás Estados alemanes no hay nada nuevo que señalar después de lo dicho; en general, la edad escolar legal es de cinco, seis á catorce años.

En Austria es de los seis á los catorce años cumplidos, variando en algunas provincias de seis á doce y de siete á trece; en Hungría es de seis á doce. Y precisamente entre las cuestiones discutidas en el VII Congreso de Maestros austriacos, reunidos en Viena el domingo de Pentecostés, con asistencia de 1.500 individuos, se trató de la duración del período escolar obligatorio, que, como acabamos de ver, es de ocho años y dura hasta los catorce. No obstante de que se hicieron reclamaciones por parte del público contra lo estatuído, alegándose en su apoyo que con seis años bastaba para la adquisición de los conocimientos que abraza la primera enseñanza, el Congreso no lo juzgó así, y unánimente se pronunció por el mantenimiento del *statu quo*.

En cuanto á Suiza, varía el período legal de la Escuela de uno á otro Cantón. Así, en el de Berna empieza á los seis años y termina á los quince; en el de Lucerna termina á los catorce para las Escuelas comunes, prolongándose hasta los diez y seis en las complementarias; igual edad rige para el de Tesino; en el de Uri dura la asistencia á las Escuelas hasta dos años después de la primera comunión; en los de Friburgo y Argovia el período escolar es de siete á quince años, de siete á diez y seis en los de Vaud y Neuchatel, y de cinco á quince en el de Turgovia; en el de Ginebra dura seis años y en el de Zurich desde los seis á los quince, debiendo asistir los jóvenes desde los doce cumplidos á las Escuelas complementarias.

En Inglaterra dura el período escolar de los cinco á los trece años; en Bélgica, Dinamarca y Suecia de los siete á los catorce; en Noruega de los siete á los trece; en Portugal de los siete á los quince; en Francia de los seis á los trece, y en Italia de los seis á los nueve, pero por ahora, y hasta que se dicten nuevas disposiciones que tiendan á prorrogarlo; en el Japón de los seis á los catorce.

Como antes hemos indicado, en los Estados Unidos de América es donde dura más tiempo el período escolar, que suele prolongarse hasta los veintiún años; mas debe tenerse en cuenta que no existiendo allí la división de segunda enseñanza, se da ésta incluída en la primaria. En los Estados en que la enseñanza es obligatoria, el período legal de asistencia á las Escuelas es de seis años (de los ocho á los catorce) y dura, por término medio, doce semanas por año; tal, sucede en los Estados de California, Connecticut, Massachusetts, Michigan y Nueva York, por ejemplo: en el último es gratuita desde los cinco á los veintiún años. En los de la Florida, Maryland y Alabama dura hasta la misma época, es decir, hasta los veintiún años, pero empieza á los cuatro, á los seis y á los cinco respectivamente; en el de Arkansas es obligatoria desde los cinco á los diez y ocho. En términos generales, puede decirse que la edad escolar se halla fijada en los Estados Unidos de este modo: en nueve Estados ó territorios, cuatro á quince, diez y seis, veinte ó veintiún años; en 21 Estados, de cinco á quince, diez y ocho, veinte ó veintiún años, y en los restantes, de seis á diez y seis, diez y siete, diez y ocho, veinte ó veintiún años.

En casi todas las Repúblicas hispano-americanas rige el precepto de la enseñanza obligatoria, y la edad escolar — que no en todas se fija — es como en la Argentina y Guatemala, de seis á catorce

y doce años respectivamente; en el Salvador es hasta los catorce para los niños y los doce para las niñas.

59. Mas no basta que el período escolar comprenda un número suficiente de años, si durante éstos no frecuentan los niños con regularidad la Escuela, lo que es muy común que suceda. Cuando la asistencia es de poco tiempo, viene á resultar cosa análoga á la que hemos dicho que acontece cuando la edad escolar es muy limitada, que la educación queda incompleta forzosamente y por ende viciosa; porque aunque el niño esté inscrito en la Escuela durante cinco ó seis años, este período queda en realidad reducido á tres, á dos y hasta menos de un año. Según la estadística de 1870, de 1.629.505 alumnos que concurrían en España á las Escuelas públicas y privadas, 240.460 asistieron menos de tres meses al año, 384.242 de tres á seis y 440.874 de seis á nueve. Resulta de estos datos oficiales (de lamentar es que no se haya persistido en darlos), que los del primer grupo asistieron la cuarta parte del tiempo, es decir, unos nueve meses, suponiendo que estuvieron inscritos en las Escuelas los tres años del período escolar, y los del segundo, año y medio. Y aunque tengamos en cuenta que muchos de estos niños dejaron la Escuela definitivamente por haber terminado la edad escolar y otros empezaron á mediados del año la asistencia, siempre resultará un número muy respetable de alumnos que frecuentaban la Escuela con bastante irregularidad y para los cuales el período escolar fué de un año ó de año y medio, pues debe tenerse en cuenta para comprender que no exageramos en esto, que hemos tomado para nuestras observaciones el máximo de asistencia; así, por ejemplo, tratando de los niños que han asistido menos de tres meses hemos tomado este tiempo — es decir, los tres meses completos, — para nuestros cálculos como de los que asistieron de tres á seis, hemos dado por supuesto que concurrieron todos medio año; se comprende que la irregularidad en la asistencia á que aquí aludimos dejaría sin efecto, en una inmensidad de casos, los beneficios que pudieran resultar aumentando el número de años del período escolar.

Por esto todos los Gobiernos procuran asegurar en lo posible la regularidad en la frecuentación escolar, valiéndose al efecto de medios, ora directos, bien indirectos, que impidan el que los alumnos cometan faltas de asistencia sin causa justificada, punto que en la legislación de primera enseñanza aparece unido en todos los países al que á continuación tratamos.

60. En efecto; la regularidad de la asistencia escolar se halla estrechamente unida en la legislación y en la práctica con lo que hemos llamado población ó contingente escolar, lo cual supone el número más ó menos crecido de los niños que asisten á las Escuelas primarias.

Claro es que en lo que hemos llamado concepto de cantidad en la primera enseñanza, este número no es indiferente, sino que, por el contrario, es un factor importantísimo del que no es posible prescindir en manera alguna. ¿De qué serviría que hubiese muchas Escuelas, que el período escolar fuese suficiente y que estuviera regularizada la asistencia de los alumnos inscritos en las matrículas de aquéllas, si el número de estos alumnos era escaso en relación con el que debía ser, si los libros de registro de las Escuelas aparecían casi en blanco? Todo podría estar muy bien y ser muy bueno; pero no podría decirse que la educación popular se hallaba generalizada. Por esto, cuando se trata de averiguar el estado de cultura de un país, se empieza por indagar con el número de Escuelas primarias, el de los niños concurrentes á ellas ó que reciben la primera enseñanza; es decir, que el contigente ó la población escolar es punto de la mayor importancia y al que por lo mismo es preciso atender con preferencia.

Así lo hacen los Gobiernos que marchan á la cabeza de la civilización y que se preocupan de veras de la difusión de la cultura popular, dictando al efecto prescripciones, que en muchos casos revisten carácter de coercitivas, con el fin de hacer que todos los niños comprendidos en la edad escolar ó el mayor número posible de ellos, reciban la primera enseñanza, y al aumentarse mediante esto la población escolar, amengüen las huestes de la ignorancia y se disminuyan los daños que ésta infiere de continuo á los individuos en ellas

alistados, no menos que á las familias y á la sociedad de que forman parte; pues harto se comprende que mientras más niños asistan á las Escuelas de una nación, menor será el número de ignorantes que haya en la misma y más extendida se hallará en ella, por lo tanto, la cultura general.

Desgraciadamente hay que confesar que en muchos países, y señaladamente en el nuestro, en donde ya hemos visto que la asistencia de los alumnos á las Escuelas es bastante irregular, se quedan muchos niños, de los comprendidos en la edad escolar, sin asistirtir á las Escuelas y sin recibir los beneficios de la primera enseñanza, hecho triste y doloroso por más de un concepto, y que no puede producirse sin menoscabo de grandes intereses y de la civilización nacional.

61. Para fomentar la asistencia de los niños á las Escuelas ó para asegurarles los beneficios de la cultura primaria, así como para hacer que esa asistencia sea regular y no resulte ilusoria, adoptan los Gobiernos disposiciones de índole diversa, de las que unas son *coercitivas* y las otras no, recibiendo las primeras el nombre de *medios directos* y las segundas el de *medios indirectos*.

Los primeros, ó sea los medios directos, constituyen un organismo de disposiciones acompañadas de cierta sanción penal, cuyo organismo se expresa mediante la frase de *enseñanza obligatoria*, que además de encaminarse á difundir la cultura primaria, entraña un cierto sentido jurídico, sin embargo de lo cual no es aceptada por todos. Los medios indirectos son varios, pueden aplicarse con independencia los unos de los otros y, en general, por nadie son rechazados, si se exceptúa el de la *enseñanza gratuita*, que algunos repugnan, ora por considerarla como consecuencia de la enseñanza obligatoria, y, por lo tanto, como formando parte integrante del organismo de las disposiciones correspondientes á los medios directos, bien por otras razones que en lugar oportuno expondremos.

Ambos principios, el de la enseñanza obligatoria y el de la enseñanza gratuita, revisten capital interés como medios de difundir la instrucción popular; por lo mucho que respecto

de ellos se ha controvertido y se controvierte, debemos examinarlos con detenimiento.

II

LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DESDE EL PUNTO DE VISTA HISTÓRICO

62. Consideraciones previas y puntos de vista desde los cuales debe estudiarse la enseñanza obligatoria.—63. Punto de vista histórico. Alemania.—64. Suiza.—65. Estados del Norte (Suecia, Noruega y Dinamarca).—66. Austria-Hungría.—67. Reino Unido de la Gran Bretaña.—68. Italia.—69. Portugal.—70. Francia.—71. Bélgica.—72. Holanda.—73. Rusia.—74. España.—75. América.—76. Otros países.—77. Resumen y conclusiones que de este estudio se desprenden.

62. Como acabamos de indicar, la *enseñanza obligatoria* constituye un organismo de disposiciones que autorizan la adopción de medidas coercetivas, con el objeto de hacer que los niños comprendidos en cierta edad frecuenten las Escuelas primarias, y lo hagan con regularidad, ó reciban en otros establecimientos de educación ó en sus propias casas, la primera enseñanza. Es un conjunto de disposiciones legales encaminadas á asegurar á todos los niños el alimento espiritual, del propio modo que por otras disposiciones se tiende á asegurarles el alimento físico; se trata con ellas de fomentar la concurrencia á las Escuelas, esos templos donde se elabora y afianza el bienestar y la paz de las naciones, á la manera que por otras leyes se persigue el fin de llenar los cuarteles con los mozos comprendidos en la edad del servicio militar, con el cual no se sirve más á la patria que con el de la instrucción.

No obstante los resultados prácticos que ofrece en todas partes donde se aplica con decisión y sinceridad, el fin humano y patriótico á que tiende, y el fundamento jurídico que lo abona, el principio de la enseñanza obligatoria no deja de tener contradictores que, á nombre de opuestos principios, á veces tomando por escudo los mismos que en el fondo de su alma rechazan, lo combaten con insistencia verdaderamente

pertinaz é inusitada. Sin embargo de esto, y merced á la bondad que entraña, la enseñanza obligatoria cuenta cada día con mayor número de adeptos, y de la serena región de los principios desciende en la mayoría de los países al terreno de los hechos, encarnándose y viviendo en la legislación de todos los pueblos cultos, en los que la opinión le es cada día más favorable, como no podía menos de suceder dadas las exigencias que la vida presente impone á todos los individuos y á todos los pueblos.

Antes de buscar la razón fundamental en que se apoya el principio de la enseñanza obligatoria, conviene registrar el proceso que ha seguido hasta encarnarse en la legislación y en la opinión de los países que lo tienen adoptado, señalar algunas de las principales manifestaciones de esta misma opinión en dichos países y en los que aun no han llevado todavía á la práctica el citado principio, y ver lo que se hace y sucede en los pueblos que en este último caso se encuentran. Y aunque esto no bastara por sí solo para justificar la adopción de la enseñanza obligatoria, es ya una garantía que dice mucho en su favor el hecho de que depongan por ella la mayoría de las naciones cultas y el parecer de las personas autorizadas que en ellas y en las restantes se ocupan en materias de instrucción popular, máxime cuando en estos estudios, como en otros, no puede ni debe prescindirse de las experiencias que ejercen verdadero influjo, ni de las opiniones de los hombres doctos, que no hay motivo para desdeñar tratándose de dichos estudios cuando se tienen muy en cuenta respecto de todas las ciencias, lo mismo de las que más ó menos se fundan en la experimentación como de las que son puramente especulativas. Y esto se comprende fácilmente, recordando que la ciencia, en cualquiera de sus ramas ó manifestaciones, nunca es obra de un solo hombre, siquiera éste sea un genio, sino que es resultado del esfuerzo de muchas individualidades, cada una de las cuales contribuye con su trabajo á depurar de errores, á esclarecer, á ensanchar, á dar solidez á la obra común. Así se han formado todas las ciencias, la Metafísica como el Derecho, la Psicología como la

Fisiología, la Pedagogía como la Administración, etc., sucediendo á veces que el juicio ó la observación de un solo hombre ha bastado para rectificar todo lo hecho antes y seguir nuevos caminos.

Por lo tanto, fuera absurdo querer prescindir aquí, como pretenden algunos de los que menos respeto muestran al poder y las decisiones de la razón, de los argumentos fundados en los hechos prácticos y en el parecer de las autoridades. Por esta clase de valiosos argumentos daremos comienzo á nuestro estudio de la enseñanza obligatoria, que dividiremos en tres partes, correspondientes á los tres puntos de vista desde los cuales debe considerársela, á saber:

Primera, á tratar la cuestión de la enseñanza obligatoria desde el punto de vista histórico, examinándola á la luz de la legislación y de la opinión en los diversos países.

Segunda, á considerarla jurídicamente, ó sea en sus relaciones con el Derecho, con cuyo motivo examinaremos las objeciones que se le hacen en este terreno, y

Tercera, á estudiarla en su aspecto práctico, ó sea de los medios de ejecución directos é indirectos que deben emplearse para convertirla de idea en hecho, con ocasión de lo cual examinaremos también algunas objeciones que se hacen á nombre de la práctica.

63. Alemania. — Tratándose del punto de vista *histórico,* es preciso dar la preferencia á los pueblos germanos, en donde el principio de la enseñanza obligatoria es aceptado por todo el mundo, al extremo de que forma ya parte de las costumbres y de las instituciones municipales, y de que los niños van allí á la Escuela tan naturalmente como sus padres al trabajo. Como dice M. Hippeau á este propósito, «los padres, aun los más pobres, miran la instrucción como una necesidad al propio tiempo que como el bien más preciado que puedan legar á sus hijos, pues saben que con la instrucción podrán éstos un día mejorar su suerte, encontrar una posición más lucrativa ó más honrosa, y se privan de buen grado, por deber ó por cariño, del beneficio que obtendrían tal vez del trabajo de los niños durante las cinco ó seis horas que pasan en las

Escuelas». Los resultados de estos felices hábitos son tan grandes como elocuentes, según se desprende de lo que respecto de los países que componen la Alemania decimos á continuación.

En *Prusia* se halla tan arraigado en todos los hábitos legales y morales del país el deber de los padres de enviar sus hijos á la Escuela, que está consagrado en una sola palabra, *Schulpflichtiigkeit* (deber escolar), respondiendo en el orden intelectual al *Dienstpflichtigkeit* (servicio militar). «Estas dos palabras, ha dicho M. Cousin, son la Prusia entera, y contienen el secreto de su originalidad como nación, de su poder como Estado y el gérmen de su porvenir». Desde la época de Federico el Grande, que la estableció por una circular del mes de Enero de 1769, existe en Prusia la obligación escolar para los niños, que actualmente es desde los seis á los catorce años cumplidos y se aplica con un rigor extraordinario. Es de advertir que en 1763 se promulgó la primera ley orgánica en materia de educación popular, y que ya en ella se establecía la enseñanza obligatoria, sancionada con penas severas en la Ley de 1819, cuyo título IV se consagra íntegro á preceptuar y organizar este deber, y en el Reglamento general de Escuelas de 1845; en fin, en la Constitución de Enero de 1850 se establece también el principio de la obligación escolar, cuyos resultados son el alegato más elocuente que pudiera hacerse en favor de este principio, los cuales están justificados y confesados por cuantos de estas materias se ocupan y se compendian en estas noticias: según la estadística de 1857 resulta, que de los 2.943.251 niños obligados por la Ley á asistir á la Escuela, 2.758.472 frecuentaron con regularidad las comunales, 70.220 iban á las privadas, y de los 114.559 restantes, la gran mayoría se educaba en los Colegios de segunda enseñanza y en el seno de sus familias. La estadística de 1864 arroja resultados no menos honrosos; de 3.090,294 niños de edad de asistir á la Escuela, sólo han dejado de hacerlo á las públicas 130.437, de los cuales hay que rebajar también los que asistían á los Colegios de segunda enseñanza y los que recibían la instrucción en sus casas. Prueba además la eficacia

de la obligación escolar el que la concurrencia á las clases sea lo mismo de niños que de niñas, lo que entre nosotros parecerá tan fabuloso, como el que todos los soldados del ejército prusiano sepan leer y escribir. Cuéntase á este propósito que un oficial, encargado en Postdam de la instrucción militar de la Landwehr, no había recibido en doce años más que tres quintos que no supieran escribir y leer; y como pareciera el hecho bastante extraño, se abrió una información por la que se vino en conocimiento de que los tres quintos eran hijos de bateleros y que, nacidos en el río, habían pasado su juventud subiendo y bajando por él, sin fijarse en punto alguno. En Prusia hay un niño que asiste á las Escuelas por cada 6 habitantes, y actualmente no exceden de 0'05 á 0'06 por 100 los niños que dejan de asistir á las Escuelas. La obligación escolar da allí, además de estos excelentes resultados, otros no menos importantes respecto del mejoramiento de las costumbres, siendo los principales beneficios obtenidos en este sentido, la ausencia en las calles de los niños vagabundos que las llenaban hace setenta años, y la desaparición, casi por completo, de la embriaguez, que antes era proverbial. Véase cómo las costumbres públicas se modifican por la instrucción, y cómo la enseñanza obligatoria ejerce en ello una influencia considerable (1).

(1) Una prueba elocuente de la eficacia de la obligación escolar nos la suministra el hecho que actualmente ofrece Alemania, con relación á las *Escuelas de perfeccionamiento* (las que frecuentan los jovenes pasados de la edad escolar y tienen cierto carácter profesional, Escuelas de adultos profesionales). La mayoría de los Congresos pedagógicos celebrados en 1900, estuvieron de acuerdo para pedir que la asistencia á la Escuela de perfeccionamiento sea obligatoria, como lo es en Sajonia desde 1889. Esta opinión gana cada día más terreno en toda la Alemania, donde dichas Escuelas están muy extendidas y muy en boga. Concretándonos á Prusia, hace notar M. A. Pinloche *(Revue Pédagogique*, de París: Enero de 1902), que la Escuela de perfeccionamiento se halla lejos del desenvolvimiento que alcanza en otros países alemanes, por lo que empieza á reconocerse que se impone respecto de ella el sistema de la obligación, en la misma forma que para la Escuela primaria, subordinado hasta ahora á la decisión de las municipalidades. Estos deseos

Al hablar de la enseñanza obligatoria en Prusia, no puede olvidarse el nombre ilustre del filósofo Fichte, que tanto hizo en favor de este fecundo principio, al que tanto debe la Alemania entera. Vencida la Prusia por Napoleón I, parecía agobiada para siempre bajo el peso de sus desdichas, cuando casi al siguiente día de las batallas de Jena y de Auerstædt se planteó la cuestión de la regeneración patria por medio de la educación. Entonces fué cuando el citado filósofo pronunció una serie de discursos — invierno de 1807 á 1808 — encaminados á demostrar que la aplicación de las doctrinas pedagógicas de Pestalozzi, combinada con el principio de la enseñanza obligatoria, podría llegar á ser el elemento principal de la regeneración del país. Cuánta razón tenía el ilustre sabio, lo han declarado los hechos con gran elocuencia, pues no hay estadista, ni persona algo versada en estas materias, que no atribuya el poder y la grandeza de Prusia á lo generalizada que en ella se halla la primera enseñanza, y que no reconozca por causa principal de esta generalización la manera como allí se aplica el fecundo principio de la enseñanza obligatoria, por lo que todas dan la razón á Fichte y al Rey Federico Guillermo III, que participó de las mismas ideas y de los mismos sentimientos, en este particular, que el profundo filósofo.

He aquí un párrafo de uno de los discursos de Fichte. Después de hablar de los maravillosos resultados que produciría el sistema obligatorio aplicado á Escuelas fundadas según el método de Pestalozzi, añade: «Es preciso estar preparados para la resistencia. En semejante caso se ha visto siempre á los hombres de Estado rechazar la idea de una opresión afirmando que el Estado no tiene este derecho. Pero si de una parte se quiere no contar más que con

de la opinión han hallado eco en la Cámara de Diputados, donde ha encontrado alguna oposición; pero todo hace esperar que las resistencias, por cierto hechas á nombre de la libertad, serán vencidas, y al cabo se establecerá el principio de la obligación general por via legislativa, como en Sajonia; sólo con este complemento, dice el autor citado, producirá la Escuela de perfeccionamiento resultados verdaderamente serios.

la buena voluntad de los ciudadanos, y si de otra es verdad que sin una educación general previa no se producirá nunca esta buena voluntad, es cierto que la vieja rutina durará hasta la consumación de los siglos. Entre esos hombres de Estado, unos no consideran en general la educación sino como un artículo de lujo sin el que puede pasarse, como un gasto medianamente útil que es preciso reducir todo lo que se pueda. Otros se hallan penetrados de admiración por el estado floreciente de la educación pública, que bajo la dirección de ellos ha alcanzado su maravillosa perfección, por lo que no hay que esperar ganarlos para nada de que ellos no hayan tenido la idea. ¿Dónde está hoy el Estado que duda de su derecho para forzar á los ciudadanos al servicio militar y para arrebatar con este objeto á los hijos del seno de sus padres, lo quieran ó no unos y otros? Y, sin embargo, no es poca cosa ésta de obligar á un joven á adoptar por varios años un género de vida que le es antipático y que frecuentemente tiene para la moralidad, la salud y la vida misma las consecuencias más funestas. ¿Qué es, al lado de esto, sino una violencia saludable, que una vez terminada la educación, vuelve á cada uno su libertad completa, y no puede tener sino las consecuencias más beneficiosas? Hubo un tiempo en que el servicio militar era puramente voluntario; pero desde que se demostró que tal reclutamiento era insuficiente para el fin perseguido, no se ha titubeado en usar de la violencia; la necesidad lo reclamaba, y el servicio se hizo obligatorio. Si nuestros ojos se abrieran ante las necesidades perentorias de la situación actual; si el negocio de la educación pública se nos impusiese como no menos urgente que la organización militar, nuestros escrúpulos caerían por sí mismos. Por otra parte, sólo respecto de la primera generación será preciso usar de violencia, pues desde que haya recibido la educación deseada, enviará por sí misma sus hijos á la Escuela». Las palabras de Fichte sobre el servicio militar nos recuerdan otras que se atribuyen á Bismark en una conversación que en 1863 tuvo con un Inspector general de instrucción primaria de Francia: «¿Quiere usted saber, le dijo, lo que ha hecho Prusia? Dos cosas: establecer la obligación del servicio militar; establecer la obligación del servicio escolar. La Prusia no renunciará á la segunda obligación, como tampoco tiene pensamiento de renunciar á la primera».

También en *Baviera* aceptan todos de buen grado la obligación escolar, establecida desde el siglo pasado y sancionada en 1856, bajo la misma forma que la tienen los demás Estados de Alemania, para los jóvenes de seis á trece y hasta los diez y seis en la Escuela complementaria. De 100 quintos, sólo se encontraron 0,04 que carecieran de instrucción en 1895, y el número de escolares es de 13 por 100 habitantes. «Hoy, dice M. Baudouin, es imposible, y no sucede nunca, que un individuo bávaro pueda sustraerse á la obligación de enviar sus hijos á la Escuela. Así, la proporción de los que no saben leer, escribir ni contar, no es más que de un 5 por 100».

En el *Reino de Sajonia* la enseñanza obligatoria se halla establecida desde fecha más antigua que en Prusia, y se impone á los niños de siete á quince años, no pudiendo ninguno ser retirado antes de la Escuela pública sin justificar previamente su ingreso en otro establecimiento de enseñanza. Las penas que se imponen á los padres que eluden en esta parte la ley, consisten en multa y prisión, que es lo general en toda la Alemania: la falta de asistencia se castiga del mismo modo cuando no es legítimamente excusable. MM. Duruy, Manier y Baudouin-Bugnet convienen en que no se encontraría en todo el Reino de Sajonia un niño que no haya ido á la Escuela, y en que todos sus habitantes saben leer y escribir y poseen los conocimientos más indispensables. Merced, pues, á la obligación escolar, que forma ya una costumbre, á pesar de lo combatida que fué en un principio, la instrucción se ha generalizado por todo el reino de una manera prodigiosa, como se confirma por una nota de la legación de Francia en Dresde, en la cual se dice: «En los primeros años en que se aplicó la ley, las autoridades tenían que combatir la negligencia de los padres en someterse al régimen forzoso de las Escuelas; pero muy pronto los beneficios de frecuentarlas general y rigurosamente convencieron á los más rehacios. La actual generación de padres, educada ya bajo la nueva ley, no piensa en privar á sus hijos de los beneficios de su aplicación: así es, que puede decirse que ha cesado la ejecución de las disposiciones penales». Esto mismo se halla confirmado por M. Hippeau, que en 1873 decía: «En Sajonia, como en Prusia, las

penas dictadas por la ley han casi caído en olvido, pues han venido á ser inútiles, porque todos los niños van á la Escuela; puede afirmarse que en esta parte de la Alemania no existe hoy un solo habitante que se halle enteramente desprovisto de instrucción». De 100 quintos, sólo 0,1 carecían de instrucción en 1895 (1).

Es aplicable á los *Ducados sajones* lo dicho al tratar de la Sajonia Real: la obligación de la Escuela data en ellos desde muy antiguo, y la multa y la prisión son las penas que se imponen á los que contrarían el precepto. En el *Gran Ducado* y en el de *Meiningen,* data la obligación desde tiempo inmemorial; en el de *Altemburgo,* desde 1807, y en los de *Weimar* y de *Coburgo-Gotha,* desde fecha muy larga. En todos se ha confirmado por leyes recientes, posteriores al año de 1870, y en todos se halla la instrucción tan generalizada como corresponde al *país sajón,* el más interesante de toda la Alemania, y el que más se ha distinguido por su amor á las letras, el gusto á las artes y la disposición por la industria. Refiriéndose á estos ducados afirma M. Hippeau que «es inútil decir que los medios coercitivos preceptuados en la ley no tienen nunca aplicación: tanto y tan profundamente ha penetrado en todas las clases la necesidad de instruirse».

En *Wurtemberg,* que es considerado en cierto modo como la cuna de la instrucción pública en Europa, existe la enseñanza obligatoria desde 1810, habiendo sido confirmadas las disposiciones que la establecían por leyes y reglamentos posteriores, algunos de años recientes. Todos los niños están obligados á asistir á las Escuelas comunes desde los siete á los catorce años; á esta edad sufren un examen final de las materias que se les han enseñado, y los que no las prueban debidamente, deben continuar asistiendo á las clases uno ó dos años. Al salir de la Escuela elemental, están aún obligados los jóvenes á ir á la de Domingo ó de *repetición,* hasta

(1) Recordemos lo dicho antes, á saber: que en Sajonia alcanza la obligación, desde 1889, hasta las Escuelas de adultos, llamadas allí *de perfeccionamiento.*

los diez y ocho años, á no ser que asistan á otras. Las penas son las mismas que arriba quedan enumeradas; pero también se aplican pocas veces, pues en Wurtemberg la instrucción se halla difundida uniformemente por todas las clases sociales; no hay un aldeano ni una moza de labranza que no sepa escribir y calcular perfectamente: todos los niños comprendidos en la edad escolar frecuentan las Escuelas, cuyos Maestros disfrutan de una posición mejor que la de los otros países alemanes.

En el *Gran Ducado de Baden* existe desde 1835 la obligación escolar, que fué confirmada por la ley de 1864, y comprende á los niños de seis á catorce años. Cuando salen de la Escuela primaria, están los jóvenes obligados á seguir dos cursos de aprendices, que se dan tres veces por semana, y para los cuales hay varias Escuelas de artes y oficios. Puede apreciarse de qué manera será estimada allí la obligación, sabiendo que un extranjero que el año de 1861 fué á cazar por el país, quiso tomar unos chicos para que le sirvieran de ojeadores y no pudo conseguirlo, á pesar de ofrecer retribuirlos, á causa de que los padres se negaron *porque era día de Escuela.* Entre los condenados por penas diversas en la parte más ínfima de la población, sólo se encuentran, por término medio, 5 mujeres y 2 hombres por 100 que no sepan leer y escribir. El número de quintos analfabetos es de 0,03 por 100.

Para terminar, en todo el resto de Alemania es obligatoria la enseñanza, dando en todas partes resultados idénticos á los que más arriba quedan señalados. De las *Hesses,* por ejemplo, puede afirmarse lo mismo que hemos dicho de las Sajonias, que apenas se dan casos de faltas injustificadas á la Escuela; en la *Hesse Electoral* data la obligación de 1827, y el importe de las multas que deben imponerse á los contraventores se destina á la compra de libros de clase, siendo sustituída la multa en casos de insolvencia por la prestación de jornales, y en último término, por la prisión. Relativamente á los pequeños Estados alemanes se cita la siguiente y curiosa orden del día de un coronel á su batallón: «He sabido — dice — que todavía hay entre vosotros dos hombres que no

saben leer: por hoy callaré sus nombres; pero confío en que de aquí á seis meses habrán adquirido la instrucción que les falta; si no, entregaré sus nombres al justo desprecio de todo el batallón».

No bien hubo terminado la guerra franco-prusiana, fué declarada en la *Alsacia-Lorena* por las autoridades alemanas la enseñanza obligatoria (18 de Abril de 1871). Los que tantas gestiones habían hecho desde 1861 cerca del Gobierno francés en favor del establecimiento de dicho principio, tuvieron que pasar por la amargura de recibir de manos de sus vencedores la satisfacción de sus deseos. «Por fin tenemos esta instrucción obligatoria, que tan ardientemente hemos deseado — decía, pocos días después de publicado el decreto, M. Augusto Dollfus, Presidente de la Sociedad industrial de Mulhouse, que tanto se distinguió en sus gestiones cerca de los poderes franceses para pedir la enseñanza obligatoria; — pero ¡á qué precio!» Los franceses no pueden olvidar este hecho, que siempre será para ellos un gran remordimiento, máxime cuando la nación entera confesaba antes de 1882 que se necesitaba acudir, como al fin se acudió en dicho año, al principio de la instrucción obligatoria, si se quería que la Francia fuese verdaderamente grande, y no esté expuesta en adelante á sucesos como los que le recuerdan la desmembración de la Alsacia-Lorena, en donde se ha establecido la obligación escolar para los niños de seis á catorce años y las niñas de seis á trece, con sanción penal y reglamentación análogas á las que contienen las leyes y los reglamentos de Prusia.

Es verdaderamente digno de notarse el empeño con que desde 1861 pidieron el establecimiento de la enseñanza obligatoria, á los poderes franceses, los habitantes de la Alsacia, y sobre todo los de la rica, industrial y populosa Mulhouse, cuya Sociedad Industrial fué la primera en señalar y recorrer este camino. Los poderes de Francia apenas prestaron oídos á las peticiones de los alsacianos, que siempre que pudo dejó sin discutir el Senado, y que cuando las discutió, lo hizo generalmente en son de mofa y promoviendo la hilaridad, llamando «delirios de la imaginación»

á las nobles peticiones de aquellas provincias, y diciendo que «había empeño en hacer marchar á la *Francia á la prusiana*», con lo cual nada hubiese perdido ciertamente, como todos los franceses han estado contestes en reconocer, aunque tarde. Á propósito de estas peticiones, y refiriéndose á la Prusia, decía un Senador en 1867: «Queden con sus victorias y triunfos de un día sobre Austria, con su Escuela obligatoria y su fusil de aguja. El poder de Francia está en ella misma y depende de su genio y sus costumbres y de sus institutos». Los acontecimientos se encargaron, pocos años después, de poner de manifiesto la imprudente ligereza de éstas y otras afirmaciones por el estilo, y de mostrar cuán errado andaba aquel otro Senador que con igual motivo dijo: «La petición de esos señores de Alsacia no me interesa del todo». No obstante estas negativas y estas rechiflas, los alsacianos insistieron en sus peticiones y hasta hallaron el medio de hacer para ellos obligatoria la enseñanza: el tiempo y los acontecimientos se han encargado de darles la razón, así como á Julio Simón, á Eugenio Rendu y á los muy pocos que con ellos trabajaron por que se realizaran las aspiraciones de las dos provincias arrancadas poco más tarde á la Francia, y que han pasado por la amargura de recibir la enseñanza obligatoria en la punta de la espada del vencedor.

64. Suiza. — La instrucción es obligatoria en todos los Cantones, no obstante que hace algunos años no lo era en cuatro, entre los que se encontraba el de Ginebra, que tenía la honrosa excusa de que todos sus habitantes sabían leer y escribir; pero la experiencia ha enseñado que cuando la obligación no reviste el carácter de prescripción legal á la vez que de un hecho real y positivo, las intenciones más sanas y las más propicias disposiciones no dan todo el resultado que de ellas hay derecho á esperar; de aquí que la nueva Constitución federal haya declarado obligatoria la enseñanza para todo el país: en Ginebra lo es desde 19 de Octubre de 1872. El hecho de haberse tenido que adoptar esta disposición en un pueblo como el suizo, donde la cultura popular se halla tan difundida como en el que más de Europa, prueba lo necesario y eficaz que es el principio de la enseñanza obligatoria seguido de su natural sanción. La obligación de frecuentar la Es-

cuela primaria es desde los seis á los doce años en unos Cantones, hasta los catorce en otros y hasta los quince en los más. Los medios coercitivos son, con corta diferencia y en general, los mismos que en Alemania, y los alumnos que por su edad se hallan exentos de seguir frecuentando las Escuelas comunes, quedan durante cierto tiempo obligados á asistir á una de perfeccionamiento. Por término medio asiste en Suiza un niño á las Escuelas por poco menos de siete habitantes, siendo esta relación de 1 por 4 en algunos Cantones, tales como los de Zurich y Lucerna, por ejemplo: en el de Vaud, de 20 niños, van 19 á la Escuela.

He aquí lo que á propósito de la obligación en el país helvético dice M. Laveleye: «La Suiza, merced á la enseñanza obligatoria y á los sacrificios que hace por la enseñanza, es con la América del Norte uno de los países donde la instrucción da los resultados morales, políticos y comerciales más sorprendentes. Gracias á la difusión general de las luces, puede soportar esta nación el régimen más democrático y conciliar la práctica de todas las libertades con el ejercicio del sufragio universal, conciliación que en otras partes se declara imposible». M. Maguin, encargado por el Gobierno francés de una misión científica, se declara partidario de la instrucción primaria obligatoria, diciendo con M. Rendu: «La obligación es el arma de la civilización contra una barbarie nueva». Dice cómo se ha establecido en la República helvética la obligación, resuelve algunas dificultades por lo que concierne á los jueces que deben declarar la cultura ó la ignorancia de los electores (pues que propone como sanción primera de la obligación la privación del derecho de sufragio á los ignorantes), y concluye diciendo: «Otras penalidades aplicables á los jefes de familia culpables de no hacer instruir á sus hijos deberían ponerse á disposición, ya del Comité Cantonal, ya del Consejo departamental. Conviene, sin embargo, excluir la prisión, en razón de su carácter particularmente infamante». Véase su libro: *Notes et documents sur l'état de l'instruction populaire en Suisse.* Este libro quedó incompleto y no es en realidad más que una colección de notas y documentos, pues que se ha publicado después de la muerte de M. Maguin, que no llegó ni á ponerlo en orden; su publicación se debe á M. E. Villard.

65. Estados del Norte.—En *Suecia* data la enseñanza obligatoria desde 1681, en que se impuso por una ordenanza de Carlos XI; en 1723 se dictaron penas coercitivas contra los infractores, que se hicieron más rigurosas por las leyes de 18 de Junio de 1842 y 18 de Junio de 1864. Según la primera, deben ir á la Escuela los niños desde los siete á los catorce años, y cuando no lo verifican después de dos advertencias á sus padres, son sacados fuera de la familia, puestos bajo la dirección de otras personas á expensas de la asistencia pública, cuyos gastos deben luego abonar los padres, lo cual sólo tiene lugar en ciertos casos, y pone de manifiesto la necesidad, cada día más sentida por todos, de acudir á otros medios que hagan practicable la ley en todas partes y en todos los casos. La ley de 1864 prescribe una multa de 50 francos para los dueños de manufacturas y jefes de casas de comercio que impidan se dé á los niños la instrucción conveniente: de 712.520 niños de ambos sexos que hace algunos años había en Suecia en edad de ir á la Escuela, se quedaron sin recibir enseñanza alguna 18.698, debiendo tenerse en cuenta que la recibían en su domicilio más de 81.000. En *Noruega*, la obligación se extiende desde los siete años para los niños de las ciudades, y desde los ocho para los de las poblaciones rurales hasta los trece y quince respectivamente, y además de las penas que hemos visto están en vigor en Suecia, se aplica la multa (de 1 fr. 20 cs., hasta 30 fr.) á los padres que se muestran morosos en el cumplimiento de este deber. Aunque la ley se aplica en Noruega con tanta ó más eficacia que en Suecia, el número de niños que se quedan sin recibir instrucción es algo mayor, lo que se debe á la topografía y al clima, así como á la mucha extensión superficial del país, que dificulta la creación de las Escuelas necesarias: á estas circunstancias se debe también que en las Escuelas rurales no se obligue á ir á las clases más que doce y aun nueve semanas al año. En cuanto á *Dinamarca*, es también obligatoria la enseñanza, mediante multa y prisión impuesta á los padres negligentes, desde los ocho á los quince años, ó hasta los trece, cuando el niño prueba que ha adquirido los conocimientos necesarios; en

1866 se suprimió la multa, quedando sólo la prisión. «Cualquiera que sea la opinión que se forme respecto de esta obligación, dice M. Hippeau, no puede desconocerse que ha producido efectos tales, que puede decirse que el número de ignorantes en Dinamarca es enteramente insignificante: no hay individuo que al menos no sepa leer y escribir».

66. Austria-Hungría.—El *Austria* propiamente dicha ofrece un ejemplo, digno de tenerse en cuenta, de los resultados prácticos que ofrece el principio de la enseñanza obligatoria cuando es sinceramente aplicado, mostrando á la vez que su ineficacia procede de la conducta contraria; es decir, que es consecuencia del abandono ó no cumplimiento del precepto legal. Por la ordenanza general de 6 de Septiembre de 1774, dada durante el reinado de María Teresa, se establecía ya la enseñanza obligatoria para los niños comprendidos en la edad de seis á doce años, edad que se ha extendido hasta los catorce años por la ley de 14 de Mayo de 1869, por la cual se determinan los principios fundamentales de la organización escolar en todo el imperio, y en la que nuevamente se sanciona el principio de la obligación (arts. 20 al 25 inclusive), haciendo responsables, además de los padres y tutores, á los dueños de fábricas ó industrias en las que se ocupen niños comprendidos en el período de la Escuela. La ley de 23 de Febrero de 1870, dictada para la Alta Austria, determina los medios de hacer efectiva la obligación escolar, y prescribe para los infractores (padres, tutores y dueños y patrones de fábricas, manufacturas, industrias, etc.) la multa de 10 á 20 florines, y en caso de insolvencia, de uno á cuatro días de prisión.

Pero no siempre se han aplicado con eficacia las prescripciones legales, que en ciertas regiones del imperio son letra muerta aún, lo que hace que se distingan por su inferioridad en instrucción respecto de las provincias que observan dichas prescripciones, que son las alemanas. Así resulta que, mientras en Bohemia de 100 niños obligados á ir á la Escuela asisten 97, en Salzburgo y Moravia 99 y 100 respectivamente, y en el Tirol hasta 104, porque muchas familias envían sus

hijos á ellas antes de la edad fijada por la ley, que no reza con los niños menores de seis años ó párvulos; en las provincias eslavas, como Hungría, Croacia y Galitzia, asisten 55, 25 y 14, respectivamente, por cada 100 de los obligados; los paisanos de esta última no saben leer, por lo que se creen dispensados de instruir á sus hijos. En las provincias alemanas resulta un escolar por cada nueve habitantes, proporción que en 1892 era de 13,7 por cada 100 habitantes para todo el imperio, en el que de los niños obligados á frecuentar la Escuela, sólo lo hacía poco antes de esa fecha el 75,6 por 100, cuando en la provincia alemana que menos, concurrían el 97 por 100. Á la obligación escolar practicada con sinceridad en las provincias alemanas, se debe que el nivel de la instrucción de todo el imperio no resulte tan bajo como resultara si dichas provincias siguiesen el ejemplo de las restantes. En Hungría es más bajo el nivel de la instrucción: en 1873 (no tenemos datos posteriores), había 12,4 alumnos por 100 habitantes.

67. Reino Unido de la Gran Bretaña.—Lo sucedido en *Inglaterra* á partir del año de 1870, es uno de los mayores y más decisivos ejemplos que pueden citarse en favor de la enseñanza obligatoria.

Sabido es que desde 1858 se preocupa bastante la Gran Bretaña de la instrucción del pueblo, y empieza á abandonar el sistema de absoluta no intervención en la primera enseñanza, con lo cual se ha mejorado no poco la complicadísima organización que allí tenía este ramo, al cual atiende hoy el Estado con respetables subsidios, que crecen todos los años. He aquí los resultados: por término medio, concurrían á las Escuelas de Inglaterra propiamente dicha, hace algunos años, 2.530.462 alumnos; y como los niños en edad de asistir á ellas pasaban entonces de 4.500.000, resulta que se quedaban sin instrucción alguna cerca de 2 millones, ó bastante más de un tercio de los que debían recibirla; y esto gastándose sumas enormes en la primera enseñanza por el Estado y las Asociaciones particulares, que, como de todos es sabido, son muy pródigas allí en facilitar recursos para cuanto tiene un objeto filantrópico. Téngase además en cuenta que la asistencia á las

Escuelas era muy irregular, como se demuestra en el *Libro azul estadístico*, publicado por la Junta Británica de Tráfico, y que desde 1852 la población ha tenido un aumento de 2 millones y medio; sin embargo de esto, antes de 1870 sólo había en todo el reino un escolar por cada 11 habitantes. Puede, pues, asegurarse, con un autor contemporáneo, que en Inglaterra, á pesar del genio, la actividad y el patriotismo de sus moradores, y de lo difundida que la instrucción está en los centros industriales, y á pesar también de lo potente que es allí la iniciativa individual, hay mucha ignorancia, como lo ha probado la reciente estadística sobre el trabajo de los niños, la cual ha hecho enrojecer de vergüenza á ese gran pueblo. He aquí, en suma, lo que acerca de este particular dice M. Manier: «La instrucción está universalmente generalizada en Escocia; se mezcla con la ignorancia en Inglaterra, y está poco desarrollada en Irlanda. En 1858, de 100 presos en Preston, 40 ignoraban el nombre de Jesucristo y 60 el de la Reina de Inglaterra». No debía haber mejorado mucho esta situación en 1865, cuando de los individuos condenados en Londres por crímenes y delitos durante ese año, sólo uno había instruído por cada 22; ni el 5 por 100 siquiera. En todas partes los resultados son los mismos, y la ignorancia ofrece siempre idénticos frutos.

De aquí que, no obstante la repugnancia que en un principio despertara, se admita hoy generalmente en Inglaterra, dicen M. Laveleye y M. Hippeau, que para que la instrucción produzca el efecto que se busca, no basta establecer Escuelas, sino que es preciso de toda necesidad hacerla obligatoria.

A satistafacer esta necesidad imperiosa tendía el *bill* presentado el 17 de Febrero de 1870 por M. Forster á la Cámara de los Comunes, y que no obstante la viva oposición que encontró en el Parlamento, se convirtió al cabo en ley (*Elementary Education act*, 9 de Agosto de dicho año), que modificada en 1873, 1874 y 1876 por otras actas, sirve de base á la actual organización escolar en Inglaterra y en el País de Gales. Por su artículo 74 se autoriza á los Comités escolares, Consejos especiales ó *School boards*, previa la autorización del departamento de educación, para establecer la enseñanza obligatoria, compeliendo á los padres, salvo en el caso de excusas legales, á enviar á la Escuela á sus hijos de cinco á trece años; á los mismos Comités se faculta para fijar el tiempo que los niños han de frecuentar la Escuela, así como los castigos que deben recaer sobre los contraventores á los reglamentos, uno de cuyos objetos puede ser este de la obligación escolar. Los niños de diez á trece años pueden ser exceptuados total ó parcialmente de la obligación, mediante certificado en que un Inspector real atestigüe que los interesados poseen el grado de instrucción que exigen los reglamentos. Además de ésta, son excusas para la no asistencia, la de enfermedad y la de no haber Escuela elemental pública en un radio de tres millas. Por el art. 3.° de la ley de 5 de Agosto de 1873, que, como hemos indicado, modifica en parte la anterior (*amendement act*), se dispone que, salvo en los casos de excusa que quedan enumerados, no se darán socorros por las casas de trabajo á los niños de cinco á trece años ó á sus padres, sino á condición de que los primeros reciban la instrucción elemental; se exceptúan también los casos en que los niños se hallen empleados en la agricultura, de conformidad con la ley especial sobre la materia (1873, *The Agricultural Children act*): nunca podrá obligarse á los niños á frecuentar otra Escuela que la elegida por sus padres. El art. 5.° de la ley que nos ocupa establece la penalidad para los que infrinjan la obligación escolar; los tribunales pueden ordenar el envío del niño á la Escuela, y en caso de desobediencia de los padres, imponer á éstos una multa que no excederá de 20 chillings; los que falsifiquen un certificado con el fin de burlar el reglamento, serán castigados con prisión que no excederá de tres meses, con ó sin trabajo forzado. Es de advertir que, según una ley de 17 de Julio de 1862, los administradores de las parroquias pueden enviar los niños pobres á las Escuelas de caridad, sosteniéndolos en ellas gratuitamente.

«El gran principio de la obligación, decía M. Forster en

1878, es aplicado hoy casi por todas partes en Inglaterra sin resistencia alguna, lo que prueba que la opinión pública estaba preparada para esta gran medida». A Londres, Liverpool, Stockport, Bovetle, Manchester, Oxford, Rochdale, Hanley, Burnley, Blackburn, Barnstaple y otras ciudades que ya en 1872 habían aceptado y puesto en práctica la obligación escolar, han seguido y siguen diariamente otras poblaciones que reconocen las ventajas que reporta esta medida, que al paso que lleva no tardará en ser un hecho legal y efectivo en todos los ámbitos de la nación inglesa, en donde ya existen algunas asociaciones con este objeto, á cuyo fin han empezado por pedir y hacer que la admisión de los niños en las Escuelas sea gratuita.

Por la *Education Act* de 1872 se reorganizó en *Escocia* el sistema escolar, sometiéndolo, desde el punto de vista de los principios, al mismo régimen que el de Inglaterra, cuyas disposiciones se han copiado por lo que concierne á la obligación, en la que ofrece la particularidad de comprender á los ciegos. La misma multa á los contraventores, cuyo importe se lleva á las Cajas de Escuelas, y en defecto de la multa, la prisión, que tampoco exceda de tres días, haciéndose extensivas estas penas á los dueños, patronos, etc., de fábricas é industrias que admitan niños menores de trece años que no hayan frecuentado regularmente una Escuela al menos tres, obligándoseles á subsanar esta falta, y sin que esta responsabilidad disminuya en nada la de los padres. En *Irlanda* no es obligatoria la enseñanza primaria, por más que la autoriza para ciertos casos el acta de 1892; pero lo es en algunas colonias inglesas, tales como la Nueva Zelanda y la isla Mauricio, que la tiene desde 1857.

Por lo mismo que Inglaterra está considerada en Europa como el país más celoso de la libertad y los derechos individuales, y en el que más vigorosa se ostenta la iniciativa privada, tiene un gran interés cuanto en ella se relaciona con el fecundo principio de la enseñanza obligatoria, que cada día gana más voluntades entre los hijos de la rica Albión, merced á los beneficios que la nación recoge desde que lo ha establecido en sus leyes. He aquí por qué debemos

ampliar lo dicho en los renglones que preceden, con algunas noticias tan interesantes como curiosas.

La misma ciencia económica, que es la que más guerra ha hecho en todas partes á la enseñanza obligatoria, se declaró hace tiempo en Inglaterra partidaria de este principio por boca de Stuart-Mill, cuyas son estas palabras: «Caso es éste (la educación popular) al cual no se extienden necesaria y universalmente las razones del principio de no intervención... Hay ciertos elementos primarios y medios de adquirir conocimientos que sería de desear siempre que todo ser humano, miembro de la comunidad, adquiriese en su niñez. Si sus padres ó encargados tienen los medios de darle esta instrucción y no lo hacen, faltan doblemente a su deber para con sus hijos, y para con los miembros de la comunidad en general, expuesta á sufrir seriamente por las consecuencias de la ignorancia y falta de educación de sus conciudadanos. Entra, por lo tanto, en el permitido ejercicio de las facultades del Gobierno imponer á los padres la obligación legal de dar la instrucción elemental á sus hijos».

Al discutirse en 1870 el *bill* de M. Forster, decía M. Lowe, uno de los hombres que más participación tomaron en dicha discusión, y de los más inteligentes en materias de enseñanza, como Profesor que ha sido en la Universidad de Oxford y canciller á la sazón de la Escuela obrera de Halifax: «Vosotros pedís el sufragio universal y yo reclamo la instrucción obligatoria, porque es necesario que, cuando menos, sepan leer los que mañana serán nuestros amos»; frases cuyo profundo sentido no podían menos de tener gran acogida, como la tuvieron, en un pueblo eminentemente práctico y tan previsor como el inglés.

Al rechazar la Escuela *secularizada*, en su pastoral de Cuaresma para 1872, el obispo de Londres, Mons. Manning, reconocía el derecho del Estado para hacer obligatoria la enseñanza, según atestiguan estas palabras suyas: «El Estado tiene el derecho de castigar al padre por descuidar su deber natural de instruir á sus hijos, y puede obligarle á cumplirlo. La educación obligatoria como castigo de su negligencia y como remedio contra un daño social, es incontrastablemente de la competencia del Estado; pero esto mismo no priva al padre del derecho de escoger el género de educación que crea bueno».

Esto dice un prelado católico; veamos ahora la opinión de un prelado protestante acerca del mismo punto, á cuyo efecto trans-

cribimos á continuación la curiosa nota publicada por el periódico francés *El Correo de Europa*, en la primera mitad del año de 1877, y en la que se dan interesantes noticias sobre la enseñanza primaria en Inglaterra. Dice así:

«El 30 de Noviembre del año próximo pasado, los electores de Londres fueron llamados al cumplimiento de un acto que figura hoy entre las más importantes funciones del ciudadano inglés: la elección del *School Board* (Consejo de Instrucción). Este es un comité establecido en cada ciudad de la Gran Bretaña, para organizar y dirigir la Instrucción pública. Leyes recientes han dado á los *School Boards* muy extensas atribuciones; su competencia, en lo que concierne á la educación, es ilimitada, y el legislador ha tenido gran cuidado de poner á la disposición de aquéllos lo que constituye el nervio, no sólo de la guerra, sino también de toda clase de mejoras: ¡el dinero!

»Comprendiendo el legislador que la instrucción no puede existir sin Escuelas, y que sin dinero no es posible establecer éstas, ha dejado al Consejo de Instrucción árbitro para formar su propio presupuesto. No es, pues, el legislador quien dice á los comités de educación: «He aquí el presupuesto; usad de él como mejor lo entendáis». — Es el Consejo de Instrucción quien dice á los contribuyentes: «He aquí el cordero: ¡pagadlo!» — Y todos los días el *School Board* hace edificar Escuelas, coloca en ellas Profesores capaces, y á medida que aquéllas se abren, pone en vigor la ley sobre instrucción obligatoria, porque no SE PERMITE EN INGLATERRA DEJAR Á UN NIÑO SUMIDO EN LA IGNORANCIA, como tampoco está permitido dejarlo morir de hambre. En ambos casos no hay más que una sola excusa: que la familia esté falta de pan, ó la población carezca de Escuelas; necesidades que debe llenar la sociedad. De tres años á la fecha, el Consejo de Instrucción de Londres, elegido en virtud de la ley que nos ocupa, ha hecho una verdadera revolución en la instrucción pública: ha erigido Escuelas en los barrios donde éstas no existían; ha sometido las instituciones privadas á una saludable vigilancia; ha hecho sustituir en más de un establecimiento donde existía una instrucción incompleta, por otra más sólida; en fin, ha hecho observar con suma moderación la obligación de instruir á los niños.

»Todo esto no se ha llevado á cabo sin sacrificios, y llegado el término de su mandato se ha encontrado el Consejo de Instrucción frente á una oposición formidable; la resistencia provenía sobre todo de los elementos religiosos intolerantes, que ven en la educación laica del *School Board* un peligro para su influencia futura. Después de tres años, el Consejo de Instrucción, reemplazado por un Comité en que las ideas retrógradas prevalecieran, podría ver para siempre comprometida una obra iniciada apenas. La consigna de las elecciones de 30 de Noviembre, era la economía. Los que celebran el dispendioso gasto de millones de libras esterlinas para multiplicar los ensayos de cañones de 80 toneladas, ponen el grito en el cielo porque pagan algunos centavos para un objeto que no es la guerra y la destrucción. Pero la verdad, la justicia y el progreso han triunfado y acallado los clamores reaccionarios; la política del Consejo de Instrucción ha ganado una gran victoria, y la mayoría de los liberales ha crecido en proporción formidable. No sólo han sido reelegidos los miembros liberales, sino que han recibido un sólido refuerzo: apoyados en el voto de confianza de sus conciudadanos, van á continuar su obra y, sin duda, dentro de tres años, término del nuevo mandato, establecerán las cosas de modo que estén al abrigo de todo ataque hostil.

»A mediados de Diciembre tuvo efecto la distribución anual de premios y certificados á los niños de las Escuelas primarias de Croydon, en el gran salón de la Casa de la Villa y á presencia de más de dos mil personas. El Arzobispo de Cantorbery, Primado de Inglaterra (el Papa de los protestantes), presidía la reunión. Antes de la distribución de premios, pronunció un discurso que duró más de media hora. Habló de los progresos de la Instrucción primaria y de los esfuerzos del Clero anglicano en favor de ella. El Primado lamenta que la ley no funde la enseñanza primaria en la religión; según él, sin religión no hay enseñanza completa; sin embargo, cuida mucho de añadir, que una instrucción incompleta vale más que la ausencia de toda instrucción; los buenos ciudadanos deben amar esta ley y trabajar con fervor para que produzca los resultados que de ella se esperan. El Arzobispo observa con placer que el *School Board* (Consejo de Instrucción primaria) no trata de suprimir las Escuelas libres, que tienen su razón de ser lo mismo que los establecimientos de instrucción. Se presenta abiertamente, y en términos elevados, como campeón de la instrucción obligatoria: «no hay peor opresión, dice, que la ignorancia. Se habla, añade, de violencias ejercidas sobre los niños; la libertad del niño es preciosa, sin duda alguna; pero hay algo más precioso aún que la libertad del niño: es la libertad del hombre, y, SIN

INSTRUCCIÓN, EL HOMBRE NO PUEDE SER LIBRE. Por lo demás, la nueva generación, que conocerá los beneficios de la instrucción, podrá dispensarse de aplicar la obligación».

»Las palabras del Azobispo fueron recibidas con aplausos. Después de la distribución de premios y certificados, y de la ejecución de algunas piezas de canto por niños de ambos sexos, M. Grantham, miembro del Parlamento, conservador clerical por excelencia y miembro del Consejo de Instrucción, propuso un voto de gracias á su Gracia el Azobispo de Cantorbery, y terminó su discurso diciendo que todos los partidos y todas las sectas, sin distinción, debían trabajar por la destrucción de la ignorancia. Otro miembro del Consejo de Instrucción, un radical, secundó la proposición de M. Grantham, y luego, recordando las bellas palabras del Prelado en favor de la instrucción obligatoria, dijo: «Estas palabras deben ser grabadas en letras de oro y expuestas á las miradas del pueblo en todas las Escuelas de Inglaterra». Después del voto de gracias unánime, se pronunciaron otros discursos. Un miembro del Consejo de Instrucción exclamó: «Se pretende que si instruímos al pueblo no se encontrarán trabajadores para labrar la tierra; y bien, si no se hallan obreros, se hallarán caballeros; con las máquinas actuales, el labrador puede sentarse cómodamente sobre el arado y puede también conducir los caballos, con guantes amarillos, si en ello se empeña».

»Lo que hemos admirado más de esta distribución de premios, es la armonía que existe en todos los partidos: que se trabaja por la instrucción del pueblo. Si semejante fenómeno se presentase en Francia, se creería estar soñando. Entre los once miembros que componen el Consejo de Instrucción de Croydon, los hay de todas las sectas y de todos los matices, y, sin embargo, en lugar de ataques, se dan recíprocos parabienes por los resultados obtenidos; nada de pasión, sino una visible emulación.

»En 1873, cuando la instalación del Consejo de Instrucción de Croydon, había 8.644 niños desprovistos de toda instrucción; en tres años, 2.874 niños han recibido ya los beneficios de la instrucción elemental en unas 20 Escuelas.

»Otra ventaja que tiene su importancia, es la libertad de acción acordada por la ley al Consejo de Instrucción primaria; puede edificar Escuelas, nombrar los Profesores, escoger los métodos, etc. En este momento se trata de añadir la enseñanza del arte culinario. Preciso es no olvidar que el *School Board* es nombrado por el

Cuerpo electoral, de donde no están excluídas las mujeres, y que cuatro señoras acaban de ser nombradas miembros del Consejo de Instrucción de Londres, cuya mayoría es francamente liberal.

»¡Qué diferencia de la manera de ver las cosas en Francia! El venerable Arzobispo de Cantorbery partidario de la INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA, sería aquí considerado como un *radical*, un *demagogo* y un *rojo* por los clericales católicos, que hacen todo esfuerzo para oponerse á la instrucción laica».

Tal es la noticia de *El Correo de Europa*. Veamos ahora los precedentes de la ley dada el 9 de Agosto de 1870 á consecuencia del *bill* de M. Forster. En 1865 se nombraron por el Gobierno inglés dos comisiones encargadas de hacer una información sobre las Escuelas de Inglaterra y de Escocia, las que confiaron al Reverendo James Fraser la misión de estudiar las Escuelas públicas en los Estados Unidos y el Canadá. Las instrucciones dadas á Fraser, le ordenaban expresamente informarse si los padres están sometidos á alguna obligación legal en cuanto á la educación de sus hijos concierne, y, en caso afirmativo, si los que descuidan esta obligación incurren en una penalidad, y si el resultado de tales medidas es la supresión ó disminución de las frecuentaciones nulas ó irregulares. He aquí el resumen de la respuesta de M. Fraser: la obligación está escrita en las leyes y apoyada en penalidades, tal vez muy rigurosas, y por consecuencia de este mismo defecto no ha entrado en las costumbres sino insuficientemente; los amigos de la instrucción se lamentan de que la ley no tenga bastante efecto, y los espíritus más avanzados reclaman á nombre de la sociedad y del progreso, que la obligación se prescriba en adelante eficazmente en la legislación. — Hacia fines de 1869 se formaron en Inglaterra dos Sociedades para reclamar la educación universal y pedir que todos los niños fuesen *obligados* á seguir la Escuela al mismo tiempo que el taller. Una de estas Sociedades, la *Liga nacional de educación*, creada en Birmingham, reunió 450.000 francos en seis meses, y la otra se formó en Manchester con el nombre de *Unión nacional de educación* (Ch. Robert: *L'Instruction obligatoire.*)

68. ITALIA. — Las críticas circunstancias por que desde hace tiempo atraviesa este reino, hacen que la enseñanza obligatoria, sancionada en la ley piamontesa de 1859 (que ha servido de base á la organización de la instrucción primaria

en las regiones sucesivamente anexionadas) y prescrita bajo pena de amonestación, multa y prisión, no haya podido practicarse todavía. El número de Escuelas que cuenta Italia es en absoluto mayor que el nuestro; pero relativamente no, y el de escolares es en todos conceptos menor, pues no pasaba en 1894 de 8,2 por 100 habitantes, mientras que en 1885 había en España 10,5. Es lástima que la nación que, como dice Victor Hugo, «ha esparcido por el Universo las más brillantes maravillas del arte y de la poesía, la que ha enseñado á leer al género humano, no sepa hoy leer, y sea, entre todos los Estados cultos de Europa, aquel en que existen más naturales de todo punto ignorantes (1).» ¿Qué remedio puede aplicar este noble pueblo para librarse de las tinieblas que le abruman y entorpecen su carrera? Hacer que la enseñanza obligatoria, que ha proclamado, sea una verdad: no olvidarse del ejemplo de Prusia; no desmayar en el camino que ha emprendido la *Sociedad pedagógica italiana*, que con tan gran empeño defiende y procura plantear el principio de la obligación escolar. Así lo han comprendido los hombres verdaderamente patriotas de aquel país. Si el proyecto que presentara el Ministro Scialoja fué rechazado después de las memorables discusiones habidas en el Parlamento en Enero de 1874, y con motivo de ello continuaron siendo letra muerta, por lo que á la obligación se refiere, las disposiciones de la ley de 1859 y sin aplicarse los artículos del Código penal, al fin la Cámara aprobó en 1877 una ley especial, que desde luego se aplicó, para hacer efectiva la enseñanza obligatoria desde los 6 hasta los 9 y 10 años, pudiendo frecuentar los niños las Escuelas hasta los 12. Los partidarios de la ley Scialoja han triunfado, sin duda porque sus enemigos han comprendido la profunda verdad que entrañan las frases de aquel diputado que respondiendo á los que atacaban la obligación por considerarla como una verdadera conscripción escolar, dijo en una de

(1) En 1893, de 100 quintos no sabian leer 40; en 1894, de 100 desposados no supieron firmar 47,3. Según los datos referentes al año de 1881, eran analfabetos el 67,3 por 100 de los italianos.

las sesiones de la discusión de 1874: «Teneis razón; mas precisamente por esto es por lo que nosotros queremos votar la ley. ¿No ha dicho M. de Bismark en 1865 que dos cosas han hecho la Prusia, la conscripción militar y la conscripción escolar?»

69. Portugal. — Desde la reforma de la instrucción pública, decretada en 20 de Septiembre de 1844, es obligatoria en el reino lusitano la enseñanza primaria para los niños de 7 á 15 años, principio que, como ha declarado el inteligente Ministro del ramo D. Antonio da Costa, que, como tal Ministro y como publicista, tanto ha trabajado por la instrucción popular de su país, nunca, á partir de 1835 en que ya se proclamó, pasó de ser letra muerta, á lo que sin duda se debe en gran parte la mucha ignorancia en que se halla sumida aquella nación, en la que, por término medio, en 1873 concurrían $2\,^1/_2$ alumnos por 100 de habitantes; hoy lo hacen unos 5. El mismo Ministro decretó en 16 de Agosto de 1870 una nueva reforma de la primera enseñanza, en la que se confirmaban las disposiciones de la de 1844 por lo que á la obligación escolar respecta; pero quedó á los pocos días derogada. La multa y la privación de derechos políticos por cinco años son las penas que, según la legislación portuguesa, debieran imponerse á los contraventores de la obligación escolar, precepto que si en un principio era patrocinado especialmente por los hombres de ideas liberales, después ha sido aceptado también por los conservadores, como lo demuestra el proyecto presentado á las Cortes por el Ministerio moderado que cayó del poder en los primeros meses de 1877: de él esperaban en Portugal un gran adelanto todas las personas que se preocupan del bien de su país y conocen de dónde debe esperarse. Las leyes de Mayo de 1878, de Junio de 1880 y de Julio de 1885, han mejorado la situación, á lo que ha contribuído no poco el decreto de 6 de Mayo de 1892 colocando las Escuelas primarias bajo la administración directa del Estado.

10. Por lo que respecta á los países del Oriente de Europa, las circunstancias tan críticas por que han pasado y en

que aun se encuentran, dispensan de ocuparse de ellos con motivo de cuestiones de enseñanza. Diremos, sin embargo, que en *Turquía* se declaró obligatoria la instrucción primaria en 1847, que es la fecha de que data su legislación escolar. En un pueblo tan atrasado en administración y tan trabajado por la guerra y las luchas intestinas, no pueden pedirse resultados inmediatos, ni mucho menos: una estadística de 1861 ofrece datos menos tristes de lo que pudiera creerse, pues da un total de 464.971 alumnos (351.802 en las Escuelas mulsumanas y el resto en las cristianas); pero estos datos no pueden tenerse hoy en cuenta después de los acontecimientos de que después ha sido teatro aquel país: en 1873 sólo había un alumno por 100 habitantes. En cuanto á *Grecia,* causas análogas impiden que la Ley de enseñanza, basada, como la de Turquía, en la legislación alemana, haya podido tener su natural desenvolvimiento, razón por la que están sin ejecutar y en el estado de letra muerta las prescripciones relativas á la enseñanza obligatoria: según los datos que tenemos á la vista, hay en el pueblo helénico unos seis escolares por cada 100 habitantes, y la ignorancia se halla muy extendida por todo el país, pues en 1871 había 67 iletrados por 100 habitantes en el sexo masculino, y 92 en el femenino. Cosa análoga puede afirmarse de la *Rumanía* ó *Principados Danubianos* (Moldavia y Valaquia), que además de ser más moderno, se halla en condiciones análogas á las de Grecia: también ha copiado su legislación escolar de Alemania, por lo que asimismo ha proclamado la enseñanza obligatoria, lo cual ha hecho el *Montenegro* apenas hubo sacudido el yugo turco. Lo mismo han hecho *Servia* y *Bulgaria,* la primera en 1882 y la segunda en 1879. En todos estos países son pocas las escuelas y pocos los alumnos concurrentes á ellas, y la ignorancia es muy general: en 1892 no sabían firmar en Rumanía el 88,1 por 100 de los desposados, ni leer ni escribir el 89,1 de los quintos, y en Bulgaria se componen de analfabetos los cuatro quintos de la población.

70. Francia. — El caso de esta nación es muy elocuente respecto del particular que nos ocupa. No obstante que en

ella tiene antecedentes muy antiguos la enseñanza obligatoria, en cuyo favor han propuesto, escrito y trabajado mucho los hombres más eminentes de la nación, hasta la ley de 28 de Marzo de 1882, no ha establecido en su legislación de un modo terminante y definitivo el principio de la obligación escolar; en esto ha ido á la zaga de los países nombrados antes y del nuestro. De aquí que no obstante sus grandes esfuerzos por difundir la enseñanza primaria, los resultados hayan sido hasta ese año inferiores á los que en otro caso hubieran sido. He aquí lo que á este propósito, y refiriéndonos á los años anteriores al de 1870, decíamos en la primera edición de este tomo (cuando se publicó aún no se había declarado en Francia obligatoria la primera enseñanza):

«No pueden desconocerse los grandes esfuerzos que esta nación ha hecho y está haciendo por instruirse, sobre todo después de la bienhechora ley de 1833 redactada por M. Guizot. La partida destinada en el Presupuesto general para atender á la primera enseñanza se ha aumentado de una manera considerable; el número de las Escuelas primarias y de adultos se multiplica extraordinariamente, y las conferencias y bibliotecas populares se extienden por toda la Francia con prodigiosa rapidez. Pues, sin embargo de esto, las estadísticas dicen que la tercera parte de los franceses no saben escribir ni leer; que 624.743 niños de edad de seis á trece años no asisten á las Escuelas, de las cuales sólo el 60 por 100 de los concurrentes salen bien preparados, pues la irregularidad en la asistencia es grande; que el 23 por 100 de los quintos no sabe ni leer, y que de los hombres que contraen matrimonio, el 28 por 100 no saben firmar, y de las mujeres el 43, siendo el término medio de los casados que se encuentran en tan deplorable caso un 35,90 por 100. Diez y seis años ha necesitado la Francia, á pesar de lo que su población ha crecido, para aumentar con 806.233 el número de los alumnos de primera enseñanza, de los que hay unos 13 próximamente por 100 habitantes «tan irregulares en sus estudios — ha dicho M. Duruy, — y tan mal dispuestos al salir de la Escuela, como lo prueba que en el mismo número de años la cifra de

los quintos que no saben leer no ha disminuído sino en un 7 y medio por 100».

Francia comprendió dónde estaba el mal y no cesó de trabajar hasta que le aplicó el remedio, como lo hizo por la citada Ley de 1882, en cuya virtud la enseñanza primaria es desde entonces obligatoria para los niños desde los seis á los trece años cumplidos.

Como hemos indicado, en Francia, no sólo cuenta en su favor con la opinión pública el principio de la enseñanza obligatoria, sino que tiene además un respetable abolengo. Una Ordenanza dada en 1508 por Enrique IV, la estableció ya para las familias sin fortuna, prescripción que fué renovada por Luis XIV, aunque con no muy buen sentido. Los Estados generales de Orleans no titubearon en 1614 en pedir la multa y la prisión contra los padres que descuidaran el deber de instruir á sus hijos. La Convención decretó la enseñanza obligatoria en 21 de Diciembre de 1793. Una Comisión de la Cámara de los Pares, de la que formaba parte M. Cousin, proclamó en 1833 la necesidad de dicha obligación, como durante la segunda República lo hiciera M. Carnot en su ley de 1848. En el Código Napoleón se halla expresa la obligación escolar; y Mirabeau, el elocuente y enérgico defensor de los derechos individuales, se ha levantado también á defender lo que Víctor Hugo llamó su ideal en la cuestión de enseñanza: *La instrucción obligatoria y gratuita*. En diversas épocas han pedido dicha obligación 11 Consejos generales, y en el concurso de 1861, el 38 por 100 de los 1.200 Maestros reunidos con motivo de él, la proclamaron igualmente, rechazándola sólo un 5 por 100. En un certamen abierto en 1860 por la Sociedad de Emulación de Montbeliard para otorgar un premio al autor de la mejor Memoria sobre *las ventajas que habría en hacer la instrucción obligatoria y los mejores medios que para conseguirlo debían emplearse*, de 25 Memorias presentadas, 23 se declaraban por la obligación, siendo una de éstas la que mereció el premio, y su autor el eminente pedagogo suizo M. Paroz. Después de la desastrosa guerra con Prusia se acentuó el movimiento de la opinión en favor de la enseñanza obligatoria: en 1871 presentaron un proyecto en este sentido los diputados Vacherot, Henri Martin, Ferry, Ed. Charton y otros varios; siendo Ministro del ramo Julio Simon, presentó otro con gual objeto en el mismo año; M. Bartoli llevó otro á la Cámara en

Mayo de 1877 con idéntico fin, y, por último, en Enero de 1879 el Ministro del ramo M. Bardoux presentó al Parlamento un nuevo proyecto sobre la enseñanza obligatoria calcado sobre el de Julio Simon, y que después del dictamen de la Comisión respectiva retiró el nuevo Ministro, M. Ferri, comprometiéndose á presentar otro en igual sentido en un breve plazo.

Al hablar de la enseñanza obligatoria en Francia, no puede olvidarse el nombre respetable del Ministro del imperio M. Duruy, que tanto trabajó para llevarla á la práctica, y á quien tanto debe en materia de educación popular la vecina República: el creador y propagador de las Bibliotecas populares y de los cursos de adultos ha sido uno de los campeones más activos é inteligentes de aquel principio. Tampoco deben pasarse en silencio los nombres de M. Monnier, Baudouin é Hippeau, que por encargo del Gobierno francés han estudiado la organización de la enseñanza en los países extranjeros, y en todas sus excelentes obras se han declarado partidarios de la obligación escolar, que sus observaciones les han hecho considerar como necesaria para la difusión de la enseñanza del pueblo, y de todo punto practicable. También se ha pronunciado en favor de la obligación el inteligente y activo Ministro de Instrucción pública M. Waddington; en igual sentido se ha declarado M. Gambetta. Es de advertir que en 1870 se hizo en Francia obligatoria la enseñanza para los marinos de la flota.

Sería tarea interminable, prolija en demasía é impropia de este trabajo, la de reseñar con más pormenores el movimiento que en Francia se observó de 1870 á 1882 en favor del fecundo principio de la enseñanza obligatoria, movimiento que fué más vivo y continuado á partir de las peticiones de los alsacianos, y que se acentuó de un modo elocuente después de la guerra con Prusia, que no parece sino que vino como á dar la razón á los industriosos hijos de la Alsacia y á dejar un amargo remordimiento en el corazón de todos los franceses que desatendieron las peticiones de la provincia que el derecho de la guerra les ha arrebatado, quizá porque no se atendió á tiempo al derecho de la justicia, del verdadero patriotismo y de la razón.

Los que quieran más pormenores de dicho movimiento hasta 1871 pueden consultar el libro de M. Charles Robert *L'instruction obligatoire* (París, 1871), en el cual hallamos este enérgico llamamiento de la *Sociedad Franklin*, que tanto ha trabajado en favor de la educación popular: «Si queremos salvar á la Francia, es preci-

so instruir á la nación tanto como es preciso armarla. Es necesaria la instrucción obligatoria é inmediata, del mismo modo que es necesario el servicio militar obligatorio é inmediato. Es menester que cada individuo sea instruído contra la ignorancia, la miseria y la envidia. Es preciso arrebatar al socialismo brutal esas antorchas con que acaba de incendiar á París: la instrucción popular es la única fuerza que puede arrebatárselas». El llamamiento no ha sido voz en el desierto: la Nación y los Gobiernos hicieron en 1882 lo que se les pedía.

71. Bélgica. — No menos esfuerzos que Francia hace Bélgica para elevar el nivel de su instrucción; pero también se estrellan sus esfuerzos contra la falta de asistencia de los niños á la Escuela, pues en esta nación no es obligatoria la enseñanza, por más que gran parte de la opinión sea favorable á este principio. El número de niños concurrentes á las Escuelas era en 1875 de 669.192, por lo que resultaban 12 escolares por 100 habitantes. Se quedaban sin recibir instrucción alguna más de 156.000 niños de 6 á 12 años, siendo de advertir que de los concurrentes, más de una tercera parte lo hacía con bastante irregularidad; cerca de cuatro y medio por 100 de los quintos sólo sabían leer, y el 20 por 100 carecía en 1894 de instrucción, en cuyo caso se hallaba en 1870 cerca de la mitad de la población belga: en 1880, la proporción entre los individuos que no sabían leer con el número de habitantes, era de 42 por 100. Y debe tenerse en cuenta que la organización y el material escolares son excelentes en Bélgica, y muy grandes los sacrificios y esfuerzos que, tanto por parte del Gobierno como de las asociaciones y los particulares, se hacen para perfeccionar y difundir la primera enseñanza. Con el fin, entre otros, de hacerla obligatoria, se presentó en 1877 al Parlamento belga un importante proyecto de Ley, que quedó sin discutir por causa, sin duda, de los cambios políticos que por entonces y después tuvieron lugar en aquella nación; con la Ley de 20 de Septiembre de 1884, y la de 15 del mismo mes de 1895, puede decirse que en vez de ganar ha perdido Bélgica en cuanto al número de Escuelas, de alumnos y de habitantes instruídos.

Entre las personas que más han contribuído en Bélgica á propagar la idea de la enseñanza obligatoria, debe contarse al sabio Profesor de la Universidad libre de Bruselas M. G. Tiberghien, cuyos escritos en favor de dicho principio son de lo mejor y más interesante que hay sobre la materia, por lo que deben consultarse. Publicólos con otros trabajos en su libro titulado *Enseignement et Philosophie* (Bruselas, 1873), de donde los ha traducido D. Hermenegildo Giner, con el título de *La enseñanza obligatoria* (Madrid, 1874). También acepta el principio de la obligación el Maestro de Tiberghien, M. H. Ahrens, que en su *Curso de Derecho natural* sostiene, no sólo que la educación es un deber legal de los padres, sino que la instrucción debe ser obligatoria, y uno de los primeros deberes del Estado el de vigilar el cumplimiento de esta medida. «Es verdaderamente extraño, dice, que por un falso respeto á la libertad individual, es decir, á la arbitrariedad de los padres, Estados civilizados no hayan sancionado todavía ese principio fundamental de toda sociedad humana. En Bélgica ha sido vivamente combatido ese falso sistema por M. Ducpetiaux, en muchas de sus publicaciones; vencido desde hace tiempo en la teoría, sucumbirá pronto; así debe esperarse ante el buen sentido práctico». A los nombres que acabamos de citar como partidarios en Bélgica de la enseñanza obligatoria, deben añadirse el de M. J. J. Haus, reputado Profesor de la Universidad de Gante y hombre de una gran autoridad en su país, el del ilustre M. Laurent, también Profesor de dicha Universidad, y uno de los más entusiastas amigos de la instrucción popular; el de M. Emilio Laveleye, autor de muchos y muy importantes trabajos sobre enseñanza, entre los que merece especial mención el libro sobre *La instrucción del pueblo*, y otros como Altmeyer, Guibert, G. de Molinari y Sluys.

72. Holanda. — El carácter tan pronunciado y tan vivo de pasión de partido y de secta religiosa que, como en Bélgica, han tenido en los Países Bajos las discusiones de primera enseñanza, que, casi en absoluto, no han sido miradas más que desde el punto de vista de si la Escuela ha de ser confesional en tal ó cual grado y sentido ó genuinamente laica, ha sido causa de que no se haya llevado á la Ley el principio de la instrucción obligatoria con su correspondiente sanción penal. Sin embargo, la de 1857 contiene algunas

prescripciones que aunque de un modo indirecto, tienden á establecer dicho principio; prescripciones que han sido confirmadas y acentuadas por la ley de 17 de Agosto de 1878, hoy en vigor (aunque modificada por otras posteriores, singularmente la de 8 de Diciembre de 1889), en la cual se trata de fomentar la frecuentación á las Escuelas, preceptuando que la administración municipal conceda á este efecto recompensas y premios, y que los padres ó tutores de los niños que no asistan á ninguna Escuela no podrán recibir asistencia alguna de los fondos municipales. Esto es algo más que la proclamación del principio; es darle una sanción, insuficiente por el número limitado de individuos á quienes puede alcanzar, pero sanción al fin, máxime si se tiene en cuenta que los individuos contra quienes se dirigen son los que en todas partes necesitan más de los medios directos para llenar el precepto legal de la obligación.

No obstante hallarse bastante difundida la enseñanza primaria en Holanda, donde hay más de 14 escolares por cada 100 habitantes, y que sus Escuelas municipales son consideradas como de las mejores, la mayoría de la opinión pública es favorable á la instrucción obligatoria, que el Gobierno que elaboró la Ley de 1878 aceptaba también, pero no se atrevió á prescribir resueltamente por las razones arriba apuntadas y que á continuación exponemos más detenidamente.

En efecto; al dirigirse la Asociación general de obreros á la segunda Cámara de los Estados Generales solicitando algunas reformas en el proyecto que dió origen á la Ley citada de 1878, su primera petición era la de que hiciese obligatoria la enseñanza, medida que es universalmente reclamada por la voluntad popular, decía el Comité. Por su parte, el cuerpo docente, al emitir su dictámen reclamando reformas en dicho proyecto, pedía que «se inscribiese el principio de la enseñanza obligatoria, debiendo ser la obligación regulada por una ley especial que se promulgase en el espacio de cinco años». En la reunión general de la sociedad de Maestros de la provincia de Bravante del Norte, se trató de la frecuentación general de las Escuelas así como de las faltas cotidianas. El redactor, M. Kœnen, probó que en 15 de Enero de 1877 había en Holanda, sobre una población de cuatro millones y medio de habitantes, 91.372 niños de 6 á 12 años que no recibían instrucción alguna, y que sólo en la provincia de que se trata había 11.000 en este caso. En cuanto á las faltas diarias, era la proporción en 1876 de un 7 por 100 por día. M. Kœnen reconoció, y con él la reunión, que para atajar estos males no había más que un remedio radical: la *instrucción obligatoria*. «Introducid este principio, decía, y obligaréis á más de 90.000 niños á aprovecharse de los beneficios de la educación».

M. Kappeyne, el Ministro autor del proyecto de que se originó la Ley de 1878, decía á propósito de este asunto en la exposición de motivos: «Casi en todas partes se ha hecho obligatoria la enseñanza, como acaba de declararse en Italia. ¿Por qué no ha de seguirse este ejemplo en los Países Bajos? El Estado tiene sin contradicción el derecho de castigar al padre que abandona sus deberes paternales, y que por esta negligencia daña no sólo á su hijo, sino también á la sociedad, á la que importa mucho que sus miembros reciban una instrucción conveniente. El Gobierno no titubearía en seguir esos ejemplos si la traba que la enseñanza obligatoria ofrece á la libertad individual fuera el solo motivo que puede alegarse contra su aplicación; pero el Estado debe dejar subsistir en toda su plenitud el derecho de los padres de elegir la Escuela que les convenga; tanto como dure la oposición á la Escuela pública, deberá abstenerse de tomar medidas eficaces á este respecto. Desde 1857 ha progresado ciertamente sobre este punto; pero al propio tiempo la violencia con que se combate el carácter neutral de la Escuela y la acritud con que se trata de excitar con ella á los padres, se han acrecentado mucho para que puedan considerarse como vencidas las dificultades que en esta época se juzgan como insuperables». Por prudentes que sean estas declaraciones del Ministro, dignas de aplauso por las circunstancias y la intención con que se hacían, harto se descubre en ellas una opinión favorable al principio de la enseñanza obligatoria, que más ó menos tímidamente se consigna en la Ley citada.

73. RUSIA.—No es hoy obligatoria la enseñanza primaria en el gran imperio moscovita, no obstante que no deja de tener precedentes en su legislación. En 1714 creó Pedro I «Escuelas de Aritmética» *obligatorias* para las personas de

las altas clases. Reglamentos dados en 1715 y 1719 determinan con mayor precisión el fin de esas Escuelas, que hacían obligatorias para todo el mundo, salvo la nobleza. Estas prescripciones fueron derogadas en tiempo de Catalina II (1775), sin que desde entonces acá se hayan restablecido, ni en el Reglamento de 1864, ni por el estatuto para las Escuelas urbanas de 1874, en vigor, aunque modificados por disposiciones posteriores (1884, 1888 y 1891). A pesar de los grandes é inteligentes esfuerzos que Rusia hace, de algunos años á esta parte, para elevar el nivel de la instrucción popular, ésta se halla aún muy atrasada y poquísimo difundida: en 1891 había 2,4 alumnos por cada 100 habitantes. De 100 quintos sólo sabían leer y escribir 31,4. De aquí que los Gobiernos y la opinión empiecen á preocuparse de la enseñanza obligatoria, difícil de establecer en un país donde hay una Escuela por cada 3.394 habitantes y abraza un territorio inmenso y de población muy diseminada.

Sin embargo de esto, el Ministro de Instrucción pública, conde Dimitri Tolstoi, propuso para remediar en parte el mal que aquellas cifras revelan, la adopción del principio de la enseñanza obligatoria: «Profundamente convencido, dice, de la utilidad de esta medida, estimo, por otra parte, que vista la insuficiencia de las Escuelas y de los Maestros, no ha lugar á aplicarla sino progresivamente, oyendo la opinión de los Consejos generales y de las municipalidades y comenzando por los distritos donde haya buenas Escuelas y buenos Maestros. En vista de la importancia de la cuestión, yo tengo el propósito de someterla á un examen atento».

«Esto es hablar sabiamente, dice M. Léger en un interesante trabajo que tenemos á la vista sobre *Las Escuelas en Rusia*. El Conde Tolstoi ha tenido palabra, y en el año de 1876 hizo imprimir y distribuir á todos los miembros de los Consejos escolares un folleto de unas 20 páginas titulado: *Cuestionario relativo á la introducción de la enseñanza obligatoria en las Escuelas primarias*. Estas cuestiones, en número de 29, se exponen acompañadas cada una de un comentario explicativo. El Ministro no quiere sólo imponer la instrucción, sino que quiere demostrar también sus ventajas. Pregunta, por ejemplo, qué medidas podrían adoptarse para hacer comprender á los campesinos el provecho que reportarían de la educación de los niños; pide que se le señalen los medios de interesar al clero rural en la causa de la enseñanza primaria y de mantener el recuerdo de las cosas aprendidas entre los que dejan de ir á las Escuelas. Pregunta también, cómo podrán conciliarse los trabajos rústicos de los alumnos con la obligación escolar. Este llamamiento del Ministro no quedó sin eco; la opinión pública se ha movido y los consejos electivos han deliberado ampliamente, no sólo en los grandes centros, sino en villas obscuras cuyos nombres, difíciles de pronunciar, no figuran aún en nuestros mapas». Es de advertir que lo que el Ministro Tolstoi propuso en su última *Relación* al pedir la adopción del principio de la enseñanza obligatoria, lo propuso en varias otras precedentes, y que tanto M. Léger, ya citado, como MM. Laveleye y Hippeau, que también han estudiado con detenimiento la instrucción pública en Rusia, están conformes en que es preciso acudir al expresado principio, si bien debe combinarse con el medio adoptado con tanto éxito en Suecia y Noruega, de las Escuelas ambulantes ó de temporada, las que, haciendo posible la obligación, han contribuído á que estas dos naciones alcancen el lugar distinguido que ocupan en el cuadro de la instrucción popular, no obstante ser sus condiciones geográficas las mismas de Rusia.

74. España. — Para concluir lo relativo á Europa, por lo que á la enseñanza obligatoria concierne, réstanos exponer la historia y el estado legal de la cuestión en lo que á nuestro país se refiere.

Ya en la Constitución de 1812 se declaró la enseñanza obligatoria, que sanciona y reglamenta la ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857, la cual establece (artículos 7.° y 8.°) la obligación para los niños de seis á nueve años (hasta los doce se dispone por el Decreto ya citado de 26 de Octubre de 1901) y la multa de 2 á 20 reales para los padres ó tutores que falten al deber de enviarlos á la Escuela.

Los preceptos de la ley de 1857 están confirmados y robustecidos por otros terminantes de los Códigos civil y penal vigentes (1). Por la ley de 24 de Julio de 1873 sobre el tra-

(1) Al definirse en el Código civil los alimentos, se declara (art. 142)

bajo de los niños, se hace obligatoria (art. 5.°) la asistencia á las Escuelas de fábricas y talleres de los niños menores de nueve años; del cumplimiento de este artículo nadie se ha acordado hasta el 25 de Mayo de 1900, en que se dictó un Real decreto para su ejecución, al que siguió una Real orden encaminada al mismo objeto (30 de Julio de dicho año); ambas disposiciones contienen, al efecto, preceptos muy terminantes y bien intencionados. Por último, en 23 de Septiembre de 1883 se expidió otro Decreto encaminado á hacer obligatoria la enseñanza primaria, dando reglas para la formación de padrones escolares, concediendo premios á los Maestros que se distingan por su celo y resultados en promover la asistencia á las Escuelas, y haciendo obligatoria esta asistencia para los hijos de los empleados de sueldo de 1.500 pesetas é inferior.

Pero todos estos preceptos no han surtido hasta el presente resultados que puedan apreciarse, sin duda porque no han pasado de ser letra muerta, y á ello se debe muy particularmente que, no obstante nuestras 31.500 Escuelas (entre públicas y privadas), se queden sin recibir la enseñanza primaria cerca de dos tercios del total de los niños comprendidos en la edad escolar, y la ignorancia esté muy generalizada, al punto que asombra el número de españoles que no han recibido instrucción alguna: si la enseñanza obligatoria fuese

---

que «comprenden también la educación é instrucción del alimentista cuando es menor de edad». Por el artículo siguiente (143) se impone á los padres la obligación de «costear á los hijos la instrucción elemental y la enseñanza de una profesión, arte ú oficio».

Estos preceptos están sancionados por el Código penal, reformado, cuyo art. 603 dice entre otros particulares: «Serán castigados con la pena de cinco á quince días de arresto y reprensión: 5.° Los padres de familia que abandonaren sus hijos, no procurándoles la educación que requiera su clase y sus facultades permitan. 6.° Los tutores, curadores ó encargados de un menor de quince años, *que desobedecieren los preceptos sobre instrucción primaria obligatoria*, ó abandonaren el cuidado de su persona».

De las otras disposiciones trataremos más detenidamente con ocasión de los medios prácticos de hacer efectiva la obligación escolar.

una verdad, no sólo los escolares, sino también las Escuelas, serían más en número y el de los analfabetos no sería tan bochornoso como lo es desgraciadamente. Así al menos lo piensa la generalidad del país, en el que de algunos años á esta parte se ha producido un movimiento favorable y bastante pronunciado en favor de dicho principio, que han aceptado y proclamado los hombres de ideas más opuestas, liberales lo mismo que conservadores, socialistas como individualistas, y entre éstos algunos de los que pertenecen á la llamada Escuela economista.

Sin remontarnos á épocas lejanas ni recordar nombres como los de D. Antonio Gil de Zárate y D. Fermín Caballero, que fueron partidarios decididos de la obligación escolar, basta para probar lo que decimos respecto al movimiento favorable á ella, con que traigamos á la memoria lo sucedido durante el período de 1868 á 1874. Pasaron durante él por las esferas del Gobierno todas las Escuelas políticas y aun filosóficas, y todas proclamaron en documentos oficiales la enseñanza obligatoria: conservadores y radicales, entre los que figuraban economistas, republicanos, socialistas é individualistas, todos la aceptaban y la incluían en sus programas de gobierno, al punto de que puede decirse que en esto el acuerdo de los políticos era unánime, lo que no deja de ser un fenómeno bastante extraño, aquí donde cada partido ostenta una rica variedad de matices y casi tantas opiniones cuantos son los individuos que lo componen. Si en el proyecto de ley que el primer Ministro de Fomento de la revolución presentó á las Constituyentes no se establecía penalidad para los que no enviasen sus hijos á la Escuela, se facultaba á las autoridades locales y provinciales para que adoptasen medidas con el fin de que ningún niño se quedase sin recibir la instrucción elemental: en el proyecto había, por lo que á este particular respecta, la timidez propia de su redactor, que lo fué el entonces Director del ramo, D. Santiago Diego de Madrazo, uno de los más aferrados y escrupulosos economistas. Pero el mismo Ministro Sr. Ruiz Zorrilla aceptó más tarde con entera decisión la enseñanza obligatoria en el proyecto que, por orden suya, se redactó, y que en tiempo del Sr. Montejo se presentó al Senado en 1871. Con tanta ó más energía que en este proyecto, se consignaba la obligación escolar en el que en 1872 presentó al Congreso el Diputado demócrata Sr. Becerra.

En el proyecto de bases para una ley de Instrucción pública, presentado al Congreso en 1877 por el Sr. Conde de Toreno, se consigna también la obligación escolar, expresándose en la base correspondiente, que es más explícita respecto á este particular que la que sirvió de punto de partida para la ley de 1857, que la ley establecerá la sanción penal que ha de garantir dicha obligación. En el Congreso apenas halló esta base más oposición que la que le hicieran los ultramontanos.

75. AMÉRICA. — Se halla en esta parte del mundo muy extendido el principio de la obligación escolar. No obstante que algunos pedagogos (la generalidad lo acepta) creen poco en su eficacia, la mayoría de los *Estados de la Unión* lo tienen establecido en sus leyes, algunos desde antiguo, entre ellos el de Massachusetts, que lo tenía ya en el siglo XVII. En algunas provincias del *Canadá* existe asimismo la obligación, desde los siete á los doce años y desde los ocho á los catorce, como en Ontario, en donde se halla establecida desde 1871, habiendo sido reforzado el principio por una ley votada en 1891. La mayoría de los Estados de *Méjico* tienen también adoptada en sus leyes la obligación escolar, como la tienen *Guatemala*, *Salvador*, *Costa-Rica*, la *República Argentina*, *Venezuela* y *Haiti*. Pero en casi todos estos países acontece lo que en España: que se hace lo menos posible por aplicar el principio; de lo que resulta que la instrucción está poco generalizada, ó por lo menos su desarrollo no corresponde á los esfuerzos y sacrificios que se hacen para difundirla. Así, por ejemplo, en la Argentina y el Urugay, que son de entre las hispano-americanas, las Repúblicas más adelantadas en materias de enseñanza y de las que más gastan en ella, sólo tenían en 1893 y 1892, respectivamente, 5,2 y 8,4 alumnos (de Escuelas públicas y privadas en junto) por 100 habitantes: resultados análogos á los nuestros, debidos, en parte, á las mismas causas. En los Estados Unidos del Norte era esta relación en 1894 de 17 por 100.

76. OTROS PAÍSES. — No son sólo los mentados los países que tienen declarada obligatoria la enseñanza elemental en su legislación. Lo mismo en Asia que en Oceanía, los pueblos

que han entrado en las vías de la civilización moderna y que, al efecto, trabajan por difundir la cultura, han adoptado ese principio. Ejemplo muy elocuente de ello nos ofrece el *Japón*, sin duda el pueblo asiático más civilizado y que más ha hecho en menos tiempo en favor de su cultura y de la enseñanza en todos los órdenes de ella: hace años que estableció el principio de la obligación escolar para los niños de seis á catorce años. Asimismo lo han adoptado varios pueblos de Oceanía, v. gr., *Nueva Gales del Sud* (de los seis á los catorce años), *Victoria* (de los seis á los doce), *Tasmania* (de los siete á los catorce), *Nueva Zelanda* (de los siete á los trece) y las *Islas Hawaï*. En África existe la obligación en varias colonias europeas, como, por ejemplo, en la *Argelia* (al modo de Francia) y en *Madagascar*, desde 1876 para los niños de ocho á diez y seis años. Las estadísticas acusan en la mayoría de estos países resultados muy estimables respecto de la instrucción (1).

77. En resumen: el principio de la enseñanza obligatoria está aceptado en la mayoría de los países, que lo han llevado á la legislación de instrucción primaria.

En *Europa* tienen establecido el régimen de la obligación: Alemania (Prusia, Baden, Baviera, Sajonia, Wurtemberg, Hesse, Brunswick, los Ducados y la Alsacia-Lorena), Suiza, Austria y Hungría, Inglaterra, Portugal, Italia, Rumanía, Suecia, Noruega, Dinamarca, Francia y España. Aunque lo tienen consignado en la legislación, puede decirse que no existe en la práctica, en Turquía, Grecia, Servia, Bulgaria y Montenegro. No lo tienen consignado en la legislación: Bélgica, Holanda, Rusia y Finlandia.

En *América* han aceptado y llevado á la legislación la enseñanza obligatoria casi todos los Estados del Norte y de Méjico, y la mayoría, por no decir todas, de las Repúblicas hispano-americanas.

---

(1) En Nueva Gales del Sud resultaban en 1892 por cada 100 habitantes, 22,8 alumnos; en Victoria, 24,7; en Tasmanía 18,8, y en Nueva Zelanda, 19,9. El Japón sólo tenía 7,7 en el año 1890.

En *Asia*, el Japón y en *Oceanía* y *África* varias colonias europeas.

De la excursión hecha á través de los diversos pueblos y en la cual basamos este resumen, se deducen las conclusiones siguientes:

Primera. Que el principio de la enseñanza obligatoria está universalmente proclamado en Europa y América como absolutamente necesario para la difusión de la enseñanza primaria, pues que las naciones que como Bélgica, Holanda, Rusia y Finlandia no lo han llevado aún á la legislación, ó trabajan para hacerlo, como el Imperio moscovita, ó lo tienen establecido de un modo indirecto, como Holanda y aun Finlandia.

Segunda. Que las naciones que han aplicado desde un principio y con decisión las prescripciones de la enseñanza obligatoria, son las primeras en educación popular y las que la tienen más difundida, como sucede en todos los Estados alemanes, en Suiza, Suecia, Noruega, Dinamarca, las provincias alemanas del Imperio austro-húngaro, y la mayoría de los Estados Unidos de América.

Tercera. Que respecto de las naciones que á pesar de haber proclamado y llevado á la legislación la enseñanza obligatoria no están tan adelantadas como las que acabamos de nombrar, hay que tener en cuenta que, ó las prescripciones que la sancionan no han pasado de ser letra muerta, como acontece en España, Portugal y las provincias eslavas de Austria, ó es muy moderna la fecha de que datan, como sucede en Inglaterra, Italia y Francia, ó se hallan en circunstancias críticas y anormales como los pueblos de Oriente, cuya legislación escolar es también moderna. Respecto de Italia, hay que advertir que si bien se estableció la obligación en 1859, ha sido letra muerta hasta 1878, en que ha entrado con vigor la nueva ley; y en cuanto á Inglaterra, que en el corto tiempo que lleva de existencia la ley que permite la obligación escolar, ha dado ya grandes y notorios resultados, entre los que debe contarse el de aumento de Escuelas, que es una de las consecuencias naturales de la obligación cuando se aplica con

inteligencia y sinceridad. Lo propio puede afirmarse de Francia.

Cuarta. Que allí donde la enseñanza obligatoria no existe, la instrucción primaria no adelanta en relación con los sacrificios que para difundirla se hacen, de lo cual nos ofrecen ejemplos Francia hasta 1882 y Bélgica y Holanda, las cuales estarían al nivel de Alemania y Suiza si los resultados correspondiesen á los esfuerzos que se han hecho y se hacen.

Los hechos que hemos citado para venir á las precedentes conclusiones, prueban suficientemente la afirmación de M. Cousin, de que la enseñanza no está generalmente difundida sino en los pueblos donde existe y se aplica la obligación escolar. Los países que en Europa han conseguido hacer penetrar la instrucción en todas las clases sociales, son únicamente los que han hecho obligatoria la enseñanza. Los que han retrocedido ó se han detenido ante esta medida, no han alcanzado el fin que perseguían, á pesar de los esfuerzos perseverantes de los poderes públicos y no obstante las cuantiosas sumas, sin cesar crecientes, que han consagrado á la instrucción primaria.

III

LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DESDE EL PUNTO DE VISTA JURÍDICO

78. Nuevo aspecto de la cuestión: necesidad de tener en cuenta el anteriormente examinado, y universalidad con que se acepta la base jurídica de la enseñanza obligatoria; importancia de esta base por su superioridad sobre la que ofrecen los intereses religiosos y políticos — 79. La educación como un derecho del niño; clase de este derecho. — 80. La educación como un deber de los padres: su clase; deberes morales que deben convertirse en obligaciones legales. — 81. Razones que hay para considerar la enseñanza como derecho de los niños y un deber de los padres y, por lo tanto, para declararla obligatoria; de lo que representa y significa en este orden la instrucción.— 82. De la enseñanza obligatoria como derecho de la sociedad, indicando lo que es ésta, cuál su naturaleza y cuáles sus condiciones de vida.— 83. De la obligación legal como derecho y deber á la vez del Estado: motivos que le dan este carácter de derecho y deber. — 84. La enseñanza obligatoria no constituye un atentado contra el derecho de la familia, ni limita la libertad ni la autoridad de los padres. — 85. Tampoco es un ataque contra la libertad de conciencia y de enseñanza, ni se opone al desarrollo de las Escuelas privadas. — 86. Lo que hay de verdad en la objeción que se hace diciendo que la enseñanza obligatoria disminuye los recursos de la familia y amengua el salario de las clases trabajadoras. — 87. Resumen de los fundamentos capitales en que se basa la enseñanza obligatoria: conclusión que de ellos se deriva.

78. En el parágrafo que precede hemos examinado el problema de la enseñanza obligatoria desde el punto de vista de sus manifestaciones históricas. Este examen nos ha traído á conclusiones favorables á dicho principio, pues los datos en que se fundan constituyen de por sí una serie de argumentos de que no es posible prescindir al tratarse de la resolución de aquel problema. Sería, en efecto, una falta de *sentido práctico* desdeñar las enseñanzas tan elocuentes y tan acordes que nos ofrece la historia de todos los países; no hacer aprecio del movimiento que en todas partes se ha iniciado en pro de la instrucción obligatoria; desoir el consejo de los hombres más eminentes y de más autoridad en materias de enseñanza pública, y creer que al decidirse los Gobiernos de tantos países por la obligación escolar, lo hacen sin conciencia del acto que realizan y sin fe en sus resultados, y sólo por seguir *la moda*. Así lo afirman con singular atrevimiento aquellos para quienes la enseñanza obligatoria no es más que *una vulgaridad* ó

meros delirios de Gobiernos liberales, olvidándose de que lo que llaman moda es cosa bastante antigua, y de que entre los Gobiernos que se han decidido por ella los hay de todos los matices políticos, estando en mayoría los conservadores, no obstante de que el fundamento capital, la base más racional y lógica, á la vez que la más sólida y permanente del principio en cuestión, se deban á la Escuela democrática; la cual al afirmar dicho principio lo hace ante todo y sobre todo considerándolo bajo su aspecto jurídico, ó sea como un derecho inherente á toda sociedad culta á la vez que natural de la persona humana y, por lo tanto, del niño.

Cierto que esta última manera de considerar la enseñanza obligatoria no es muy antigua, pues ha nacido al calor vivificante de las nuevas ideas y se debe principalmente á los modernos, portentosos y trascendentales adelantos realizados por la ciencia del Derecho, adelantos que tanto han contribuído á modificar el antiguo modo de ser de las Escuelas políticas y filosóficas; pero ello es lo cierto que el sentido que entraña se ha infiltrado hasta en las escuelas conservadoras, que si en un principio pudieron mirar la enseñanza obligatoria desde el punto de vista de un interés religioso ó político y cuando más como un medio de policía moral (de cuyos modos de ver no estuvieron exentas las escuelas liberales), hoy al proclamarlo y sancionarlo en las leyes admiten como fundamento principal de la obligación el derecho que todo niño tiene á ser educado.

Cuán importante sea el cambio habido en el modo de considerar y plantear la cuestión de la enseñanza obligatoria, al hacerlo con ese más amplio y racional sentido que se origina al dar á ese principio un concepto jurídico en toda la extensión de la palabra, no hay para qué decirlo, pues ofrece puntos de vista de verdadera trascendencia. Por alto y grande que supongamos el interés religioso, no puede desconocerse que sus exigencias no son siempre las mismas, pues que varían según los tiempos y lugares; de aquí que ayer tuviera que servirse de una institución de que ya hoy no necesita, y que los procedimientos que en unos países convienen á sus mi-

ras, en otros le sean innecesarios cuando no contraproducentes. Por eso es frecuente ver una misma comunión religiosa pidiendo en unas partes y combatiendo en otras la libertad de enseñanza, la Escuela laica y la instrucción obligatoria, por ejemplo. Lo mismo puede decirse del interés político, que á veces suele convertir el principio de la enseñanza obligatoria en arma de tiranía, porque, ya queriendo favorecer un orden de ideas políticas, ó bien haciendo alianza con un determinado interés religioso, aspira á imponer tales ó cuales creencias, con lo que resulta una palmaria violación del derecho y un atentado contra los fueros de la conciencia. Luis XIV obligando á los padres que profesaban la religión reformada á enviar á sus hijos á las Escuelas católicas, y Miguel Lepeletier queriendo que todos los niños fuesen á las Escuelas en que se enseñaban los principios republicanos, seguían, aunque con distinto fin, el mismo camino; y al desnaturalizar el principio de la enseñanza obligatoria, subordinándolo al *interés* de la *educación común* ó *nacional,* que tiende á hacer del niño una propiedad del Estado, y convirtiéndolo en servidor de los particulares intereses que cada cual defendía, llevaban á cabo un acto verdaderamente tiránico, de que han sacado sus principales argumentos los enemigos de la enseñanza obligatoria. Pero cuando ésta se proclama y lleva á las leyes en nombre de los universales y permanentes principios del Derecho, para garantir el de la educación, que es uno de los más sagrados que el niño tiene, y que por ser natural como otros — el de la vida y la libertad, por ejemplo,—es inalienable como ellos, desaparece todo asomo de tiranía, el derecho de los niños y de las familias queda á salvo, pues que ya no se trata de una enseñanza comunista que arrebata al hijo del seno de sus padres para convertirlo en una propiedad del Estado, y no hay razón para emplear los argumentos que en nombre de la libertad y del mismo Derecho suelen hacerse á la enseñanza obligatoria, según acabamos de indicar. Se comprende, por otra parte, que la base de la obligación, con ser más racional, amplia y elevada cuando se parte del principio en que nosotros la colocamos, es también más universal y permanente, en

cuanto que siendo, como es, inmutable, puede aplicarse en todos los tiempos y lugares, y no se halla sujeta á las contingencias á que los intereses religiosos y políticos la exponen con frecuencia, por la fuerza de las circunstancias históricas á que necesitan atender y con las que unas veces tienen que contemporizar y otras que luchar.

De estas indicaciones se deduce que la base fundamental de la enseñanza obligatoria la constituye el derecho que tiene el niño á la educación, derecho que ya establecimos al poner de manifiesto el valor, la necesidad y la importancia de ésta (T. I), y del cual se origina un deber ineludible para aquellas personas que se hallan encargadas del niño. Tal es, pues, el verdadero punto de partida, la raíz del principio de la enseñanza obligatoria.

79. Pero ¿es, en efecto, la educación un derecho del niño? En caso afirmativo, ¿qué clase de derecho constituye? Estas son las primeras preguntas á que es necesario responder para poner en claro si la enseñanza debe ó no prescribirse como un deber legal.

Por el mero hecho de venir al mundo, tiene todo individuo derecho á que se le den las condiciones necesarias para realizar su esencia, para vivir la vida completa, para cumplir su destino, en una palabra. Sin estas condiciones, no podrá el hombre hacer efectiva su realidad, ni vivir según lo que es y con arreglo á su naturaleza humana, ni realizar cumplidamente su destino. Que la educación es la primera de esas condiciones, ya lo hemos dicho y demostrado en otro lugar de la presente obra (T. I); pues teniendo por objeto inmediato cultivar, ejercitar, desenvolver y fortificar todas las facultades humanas en su integridad, para que alcancen la plenitud de su fuerza y de su acción, forma al hombre y le da los medios necesarios para que se manifieste y viva como tal y alcance la perfección de que sea susceptible su naturaleza. En tal sentido, la educación es una condición necesaria al hombre para la realización de su esencia y de su destino, y constituye, por lo tanto, una necesidad del niño, en el que se halla encerrado el hombre con todo su porvenir; máxime cuando, para que la

educación produzca los frutos que mediante ella se buscan, debe comenzar desde la infancia.

Todos los tratadistas que se han ocupado de los derechos de la personalidad humana están conformes en considerar como uno de los primeros el de la educación de los niños, por ser una de las condiciones que deben cumplirse por parte de los individuos y de la sociedad, para el integral y racional desenvolvimiento del espíritu y del cuerpo, de la naturaleza humana. Aceptando este principio y concretándolo á la educación de la niñez, dice Puffendort, que «los niños tienen derecho á exigir de sus padres el alimento, y por alimento es preciso entender, no sólo lo necesario para la conservación de la existencia, sino cuanto es indispensable para formar á los niños para la sociedad y para la vida civil»; y no hay que perder de vista que el derecho del niño al alimento físico por nadie absolutamente se pone en duda, y que, como ha dicho Eduardo Everett, «la educación produce en el alma humana lo que en el cuerpo los cuidados y alimentos que son necesarios para su crecimiento, salud y fuerza». Si, por otra parte, el derecho es, como se le ha definido, *un elemento de la vida de los seres racionales,* y los cuidados, los alimentos y la nutrición del alma y del cuerpo son, como queda dicho, condiciones necesarias al hombre para hacer efectiva su realidad y cumplir su destino, puede concluirse que *la educación es un derecho del niño.*

Pero ¿de qué clase? De lo que acabamos de exponer se colige desde luego que la educación es un *derecho natural, ideal* ó *absoluto* de la persona humana. En tal concepto, y por lo mismo que es una condición esencial para el desenvolvimiento de esa personalidad y la realización de su destino, el derecho que el niño tiene á la educación necesita ser escrupulosa y religiosamente respetado y garantido. He aquí por qué, además del de un derecho natural ó absoluto, necesita tener el carácter de un *derecho positivo, real* ó *legal,* máxime si se tiene en cuenta que como derecho natural puede ser desconocido, negado y hollado por parte de las personas de quien dependa su realización, pues ya hemos dicho que el derecho

es el conjunto de condiciones que necesita el hombre para realizar su destino, y ahora añadiremos que esas condiciones son *voluntarias,* es decir, que dependen de la voluntad humana ó se hallan bajo el dominio de nuestros semejantes. Así, por ejemplo, para vivir necesitamos forzosamente del alimento del cuerpo; pues si nos es negado por quien puede y debe suministrársenos durante la edad en que no podemos proporcionárnoslo por nosotros mismos, se desconoce y niega el derecho natural que tenemos á la vida, pues que se nos priva de la condición primera y más precisa de existencia. De aquí la prescripción escrita en todos los Códigos, por virtud de la cual se obliga á los esposos á alimentar á sus hijos, con lo que el derecho natural de éstos es, no sólo reconocido, sino convertido en derecho positivo; es decir, en un derecho legal garantido por la ley.

Siendo, pues, la educación una condición necesaria á todo hombre para el cumplimiento de su fin, tenemos todos derecho á ella, es un derecho natural ó absoluto de nuestra personalidad; pero como semejante condición no depende sólo de nosotros mismos, sino que está sujeta á la voluntad de otros y nos puede ser denegada por quien pueda y deba facilitárnosla, con lo que se nos negará un derecho natural, necesita ser garantida por la ley; es decir, debe convertirse en derecho positivo ó legal.

Habiendo citado lo que dice Eduardo Everett relativamente al derecho que tiene el niño á la educación, creemos que no estará de más completar el pasaje en que aquel pensamiento se expone, y en el que dicho autor se expresa de este modo: «Me parece que de esta comparación (la que establece entre el alimento del cuerpo y el del alma) se pueden deducir nuevas comparaciones sobre la importancia de la educación. Hoy es un solemne deber, una tierna y sagrada verdad. ¡Cómo! ¡Nutrís el cuerpo del niño y dejáis el alma hambrienta! ¡Hartáis sus miembros, y dejáis morir de necesidad sus facultades mentales! — ¡Plantar la tierra, cubrir con vuestros rebaños mil montañas, perseguir al pez en sus escondites dentro del Océano, cubrir las llanuras de mieses con el objeto de proveer á las necesidades del cuerpo, que bien pronto quedará tan

frío é insensible como el más pobre terrón, y dejar languidecer y agonizar la pura esencia intelectual interna con toda su gloriosa capacidad de mejora! — ¡Cómo! ¡Erigir fábricas, forzar los ríos á que muevan con sus aguas molinos, desencadenar los aprisionados espíritus del vapor, tejer vestidos para el cuerpo y dejar el alma desnuda y sin ornato! — ¡Cómo! ¡Mandar vuestros bajeles á mares apartados y dar batalla á los monstruos del abismo, á fin de obtener medios de iluminar vuestras moradas y almacenes, prolongar las horas de trabajo por las cosas que perecen, y permitir que la chispa vital que Dios ha encendido, que ha confiado á nuestro cuidado para ser vivificada en ardiente y celeste llama; permitirle, digo, languidecer y extinguirse!»

80. De cuanto acabamos de decir se desprende forzosamente que la educación es, á la vez que un *derecho* del niño, un *deber* de sus padres.

¿De qué clase es este deber? Lo primero que ha de tenerse en cuenta, es que al derecho natural de los niños corresponde el *deber moral* de los padres. No hay quien se atreva á poner en duda que los padres, ó los que hagan sus veces, están moralmente obligados á educar á los niños puestos bajo su autoridad. Es un deber sagrado é imperioso que se impone á toda conciencia medianamente ilustrada; es una ley que fatalmente se origina del matrimonio. Negar á los niños, que vienen al mundo en virtud de esta unión, los medios necesarios de existencia, las condiciones precisas para realizar su esencia y cumplir su destino, es cometer un acto reprobado por la moral menos exigente, que repugna toda sociedad algo culta y que es contrario á las leyes impuestas por la naturaleza.

Sin embargo, una persistente experiencia nos enseña que hay muchas personas que, por unas ú otras causas, desatienden tan sagrado y universal deber, con lo que al cometer una falta de moralidad por lo que á ellas mismas concierne, realizan un acto contrario al derecho natural de los niños cuya educación decuidan: al dejar de cumplir uno de los principales deberes morales, lesionan ó niegan el derecho natural de otros. ¿Qué importa que el deber moral exista,

si no se cumple ni puede hacerse cumplir? Se dirá que esto es caso de conciencia, y que el contraventor á la ley moral, en el pecado lleva la penitencia. La respuesta podría satisfacer si la falta á que nos referimos no saliera de la esfera del que la comete y no redundase en perjuicio de otro. Pero no es así; con la falta de cumplimiento de ese deber moral se atenta contra el derecho de los niños, á los cuales se infieren por ello daños de consideración. Para que el derecho pueda cumplirse y no esté á merced de la voluntad ó del capricho de los padres, es menester darle la fuerza de derecho positivo, con lo que el deber moral á él correspondiente tomará el carácter de *obligación legal,* pues cuando un principio de derecho natural pasa á ser ley positiva, da origen á una obligación legal. Derecho tan importante y esencial como el que á la educación tenemos todos y, por ende, los niños, no puede dejarse al arbitrio de nuestros semejantes, siquiera éstos se llamen padres, sino que necesita y debe tener la garantía de la ley con su correspondiente sanción coercitiva, como la necesita y la tiene todo derecho natural. ¿Qué sería, por ejemplo, del derecho que tenemos á vivir si no tuviese la garantía de la ley? Respetar la vida ajena es un deber moral universalmente reconocido; no obstante lo cual, se ha hecho preciso llevarlo á la ley, convirtiéndolo en obligación legal, para garantir el derecho á la existencia. Y es que los derechos necesitan, para ser respetados y poderse realizar, algo más que la garantía moral; necesitan de la garantía coercitiva que supone toda ley.

No basta con decir que siendo la educación un deber moral de los padres no debe conminarse á éstos á que lo cumplan, porque faltando la condición de la libertad, pierde aquél el carácter de moral. Deber moral también es el que tienen los padres de alimentar á sus hijos y no malversarles sus legítimas y, sin embargo, los Códigos de todas las naciones han hecho de él una obligación legal. ¿Quiere esto decir que todos nuestros deberes morales deban, para hacerse efectivos, convertirse en obligaciones legales? Con cierta extrañeza hemos oído emplear este argumento para combatir el principio en que se funda la educación obligatoria; y decimos con extra-

ñeza, porque semejante objeción, si se hace de buena fe, revela una lamentable confusion entre las diversas clases de deberes morales, entre la moral y el derecho. Es claro que no debe convertirse en obligación legal el deber moral de ser virtuoso, porque no siéndolo no se lesiona derecho alguno de nadie; pero cuando de la falta de cumplimiento de un deber moral reulta lesionado el derecho de otros, se puede y se debe exigir su cumplimiento por medio de la ley, pues las obligaciones de derecho pueden ser exigidas en caso de necesidad por la fuerza: son coercitivas. De aquí la distinción en *deberes de justicia* y *deberes de caridad* que de los deberes morales se hace por todos los tratadistas. Los primeros son los que obligan á no hacer mal á otro: no matar, no hurtar, no injuriar, no privar á los hijos del alimento ni de la educación, etc. Los segundos los que recomiendan hacer el bien: ser caritativos, piadosos, patriotas, etc. Entre los deberes de justicia se encuentran los que prohiben atacar el derecho de los demás, hacer nada que tienda á negar, lesionar ú hollar ese derecho, y éstos son los que pueden y deben traducirse en obligaciones legales, porque reconocido que la fuerza del deber moral no es dique bastante para contener las trasgresiones que pueden cometerse contra aquel derecho, se necesita ampararlo con la fuerza coercitiva de la ley, que es garantía de todo derecho. Las acciones correspondientes á esos deberes caen bajo la esfera del orden jurídico, dejan de ser simplemente acciones morales, en cuanto que implican condiciones de existencia y de desenvolvimiento para otros. Los deberes morales correlativos á los derechos naturales del individvo son, pues, los que pueden y deben erigirse en obligaciones ó preceptos legales, en cuanto que caen bajo la esfera del derecho, que considera las acciones y las relaciones en sí mismas, al contrario que la moral, que no considera más que la intención.

Dedúcese de cuanto dejamos expuesto, que los padres tienen el deber moral de educar á sus hijos, y que como este deber puede ser descuidado y mediante ello lesionarse un derecho natural del niño, necesita traducirse en precepto ú obligación legal mediante el que se garantice ese derecho. Es

decir, que así como el derecho natural que tienen los niños á la educación precisa, según antes hemos dicho, tomar la forma de derecho positivo, del propio modo y en correspondencia con esto, el deber moral de los padres debe traducirse en una obligación legal.

Todos los autores que han escrito sobre Derecho natural, están conformes en sostener la educación como un derecho del niño y un deber de sus padres, en cuya opinión abundan, como más adelante veremos, los economistas. Dejando á un lado al eminente Ahrens, cuyas doctrinas están muy vulgarizadas en España, y en cuyo *Curso de Derecho natural* se sostiene la doctrina que nosotros sustentamos, nos fijaremos en el Profesor de la Universidad de Gante, M. J. J. Haus, que en un pasaje de su obra *Elementa doctrinæ juris philosophicæ sive juris naturalis*, resume la opinión que sobre la materia tienen los escritores más acreditados, diciendo: «*Obligación de los padres respecto de sus hijos.* La primera es la de alimentarlos. La segunda es la de dar educación á los hijos *(educandi liberos)*, es decir, cultivar y desenvolver las fuerzas y las facultades tanto del cuerpo como de la inteligencia, á fin de que puedan vivir y obrar como seres dotados de razón y de libertad». El citado M. Haus reconoce, no ya la obligación de los padres, sino el derecho de los hijos á exigirles la educación, cuando afirma que «por los motivos expuestos, los niños tienen el derecho de exigir de sus padres manutención, educación y protección. La educación, que consiste en desenvolver las fuerzas del alma y del cuerpo, es en parte física, en parte moral y en parte intelectual». El mismo M. Barrau, que es contrario á la enseñanza obligatoria, no puede menos de reconocer el derecho y el deber que nos ocupa. He aquí sus argumentos: «El derecho del padre es educar á su hijo; es decir, de instruirlo y formarlo, es un precepto de la ley natural. A este derecho va indisolublemente unida la *obligación estricta* de ejercitarlo, porque si la obligación nace forzosamente de la armonía de un precepto cualquiera con la ley moral, ¿no es tal obligación hacer la vida posible á aquel á quien se la damos? Ahora bien; para que la vida le sea posible, la educación no es menos *indispensable* que el alimento. Estas dos obligaciones de alimentar y educar son conexas, y ambas resumen el derecho de la familia. Este derecho es inviolable, pero no absoluto, pues está necesariamente limitado por otros dos: el de la sociedad y el

del niño. De aquí resulta para el padre una doble obligación, etc».

Pudieran multiplicarse las citas de esta naturaleza, que omitimos por no alargar demasiado esta exposición. Sólo añadiremos que en todos los Códigos de las naciones cultas se hallan reconocidos el derecho que el niño tiene á la educación y el deber de sus padres de suministrársela. (Recuérdese lo que decimos en el número **74** respecto de nuestros Códigos Civil y Penal.)

81. Pero hemos oído objetar á propósito del punto que dilucidamos: «Demos de barato que la educación es un derecho de los niños y un deber de los padres; así y todo, todavía no puede sostenerse la enseñanza obligatoria, en cuanto que la instrucción no es la educación, y puede haber hombres bien educados sin necesidad de ser instruídos, pues que para ser buenos y cumplir con todos sus deberes, no es menester saber escribir y leer». Contestamos este argumento, no porque le concedamos una gran importancia, sino porque nos ha de servir para acabar de poner en claro la obligación legal de la enseñanza, considerada como un derecho del niño y un deber de los padres.

Ante todo conviene recordar lo que acerca del sentido con que deben tomarse las frases, «primera enseñanza» é «instrucción popular», hemos dicho en otro lugar de esta obra (T. I.). Afirmamos entonces, apoyándonos en el carácter y objeto que tiene la enseñanza primaria, que ésta no podía ni debía tomarse como mera instrucción, sino como verdadera educación, pues que de educar es de lo que principalmente debe tratarse en las Escuelas, y que tal debe ser el sentido de la cultura que reciba el hombre durante la niñez. Y partiendo de verdades que son evidentes y que están admitidas hoy por la Pedagogía, que en todos los tonos afirma que hasta la instrucción debe ser educadora, concluíamos diciendo: «Entiéndase, pues, que cuando de primera enseñanza é instrucción popular hablemos en adelante, tomamos una y otra en el sentido de educación», pues que «al hablarse de primera enseñanza, de instrucción popular, de ilustración de las masas, etcétera, quiere en realidad decirse, siempre que estas frases se emplean en un sentido general, *educación primaria, educación popular, educación de las masas,* etc». Ahora bien; si la frase «enseñanza obligatoria» se refiere constantemente á eso que llamamos instrucción primaria, popular, etc., dicho se está que también en ella puede y debe sustituirse la palabra *instrucción ó enseñanza* por la de *educación,* y que en tal concepto, cuando se dice instrucción obligatoria, no quiere significarse sólo el mero acto de instruir, sino que se le da un sentido más amplio, quiere decirse, *educación obligatoria.*

Después de esto, que como ya se dijo en los lugares á que dejamos hecha referencia, nos pone á cubierto de las objeciones que se hacen por ciertas gentes á la instrucción, por suponerla un mal cuando no va acompañada de otra cultura, y que da á la primaria el carácter que le corresponde, conviene recordar también el valor que hemos reconocido á la enseñanza como medio, y medio casi exclusivo, no sólo de la educación intelectual, sino de la cultura moral también. Ya vimos que en virtud de los desprendimientos morales que de ella se originan, la enseñanza es un elemento profundamente moralizador, y la instrucción, que es su resultado, un factor sin cuyo auxilio no podría realizarse el desenvolvimiento moral del hombre, en cuanto que dicho desenvolvimiento no se lleva á cabo sino por medio de la enseñanza, que informa, no sólo el espíritu del que la recibe, sino también el de quien la da: hasta los ejemplos morales que se ofrecen á los niños por los Maestros y aun por los padres, revisten la forma de enseñanza, tienen el caracter de instrucción. Y es que ésta es como el agente general de toda cultura, el instrumento con cuyo auxilio se elabora toda la educación del hombre; de aquí proviene, sin duda, que la educación primaria se llame generalmente instrucción, y que los institutos de educación se denominen Escuelas de primera enseñanza, tomándose el medio por el fin, el trabajo por el resultado que mediante él se persigue. Por otra parte, las frases «sin luces no hay moral», «la instrucción ilumina la conciencia», y otras por el estilo que hemos citado, expresan claramente el influjo de la instrucción sobre la cultura de los sentimientos y de la voluntad, de lo cual es otra prueba la relación en que se halla en todas par-

tes la instrucción con la moralidad; las estadísticas muestran que los países más instruídos son los más moralizados (porque son los que tienen más elementos de educación), y viceversa, y que la inmensa mayoría de los criminales son gentes que carecen de instrucción. Por los enemigos de la instrucción del pueblo se ha tratado en Alemania de hacer ver lo contrario, y el resultado de las indagaciones y comparaciones hechas al efecto, ha sido contraproducente para los que tal empresa han acometido. Declara esto que la instrucción es siempre un elemento indispensable de la cultura moral, y en términos generales, de toda la educación, pues hasta la física se halla informada y se determina en el espíritu de los que la suministran y la reciben por la enseñanza. Así, pues, cuando se habla de instrucción obligatoria, se trata, y no puede menos de tratarse, de educación.

Pero suponiendo que no hubiera nada de lo que dejamos dicho en los dos párrafos que preceden, todavía tendríamos una razón para sostener el principio de la enseñanza obligatoria como un derecho del niño y un deber de sus padres. Para que la educación sea lo que debe ser y dé los resultados á que se encamina, para que prepare al hombre á vivir la vida completa y á realizar su destino, necesita ser *integral*, es decir, debe comprender lo mismo la cultura de los sentimientos y de la voluntad que la del cuerpo y la inteligencia. Aparte de que una educación en que sólo se atienda á una sola esfera de la naturaleza humana es incompleta y por ello viciosa, hay que tener en cuenta que el hombre, para llenar sus fines, necesita del concurso de todas sus facultades y que, al efecto, todas deben desenvolverse, cultivarse, educarse, en una palabra, sin que se pueda olvidar el influjo que el desenvolvimiento de unas ejerce sobre el de las otras, por virtud de la íntima unión y de las estrechas relaciones que entre todas ellas existen. Y no sólo por la influencia que la instrucción ejerce sobre la cultura de los sentimientos y la conciencia, sino porque en sí es necesaria al ser racional para la realización de una gran parte de los fines que tiene que cumplir como hombre y como ciudadano, la enseñanza es parte integrante y necesaria de toda educación que merezca el nombre de tal.

Se objeta que hay personas que sin ser instruídas cumplen sus deberes morales; pero no debiera olvidarse que por más que esto sea un fin, todo lo importante que se quiera, de la educación, no es todo el objeto de ella, y que ésta tiende á dar medios al hombre para que llene al mismo tiempo otros fines de capital importancia, y que son esenciales para el cabal cumplimiento de su destino, para la completa realización de su naturaleza. El mismo fin moral se llena mucho mejor y más cumplidamente cuando se posee una inteligencia ilustrada, y no hay que perder de vista que las personas á que aluden los que hacen la objeción á que nos referimos, realizan el bien, poseen esa educación moral, por virtud del influjo que en ellas ejercen las personas que les rodean, el medio social en que viven, pues la cultura no obra sólo sobre aquellos que la poseen, sino también sobre los que con ellos tienen algún contacto; de aquí que esas personas ignorantes y al propio tiempo cumplidoras de sus deberes morales, se encuentren generalmente entre clases sociales adornadas de cierta cultura. La comparación entre el número de esas personas y el de las que carecen de instrucción y á la vez dan señales evidentes y hasta frecuentes de no poseer educación de ningún género, bastaría para resolver la cuestión. ¿Entre quiénes se encuentran más individuos de los que faltan á sus obligaciones? Entre las clases menos acomodadas, entre las más ignorantes de la sociedad: por una que haya de las primeras, hay miles de estas últimas. Mientras más se generalice la cultura ó la instrucción, menor será el número de éstas y mayor el de aquéllas. ¿Puede desconocerse, por otra parte, que esas mismas personas que se citan en apoyo de la tesis de que se puede ser educado sin ser instruído, no cumplirían mejor que lo hacen sus deberes y obligaciones si hubieran recibido una educación más completa? ¿Podrá nadie afirmar que realizan bien todos sus fines humanos? A menos de dar á la educación un sentido restringido que recuerde el de los pietistas, no puede desconocerse lo uno ni afirmarse lo otro.

En suma; porque la enseñanza primaria entraña siempre, si ha de responder á su fin, el concepto y el sentido de educación y no de mera instrucción; porque considerada en sí es un elemento moralizador y el instrumento mediante el cual se suministra á la niñez toda cultura; y, en fin, porque no hay verdadera educación cuando falta la instrucción, que por otra parte es indispensable al hombre para realizar lo mejor posible su existencia y cumplir su destino, — es aplicable á la enseñanza lo que dejamos dicho al considerar la educación como un derecho del niño y un deber de sus padres; es decir, que para el primero es un derecho positivo y para los segundos un deber legal, razón por la que, como hemos afirmado en términos generales hablando de la educación, puede y debe declararse obligatoria.

82. Demostrado que la educación y, en lo tanto, la enseñanza primaria es un derecho del niño y á la vez un deber de sus padres, debemos considerar la cuestión desde un nuevo punto de vista, por el lado de la sociedad, á nombre de la cual, y en respeto á su derecho y á su interés, puede también sostenerse el principio de la enseñanza obligatoria. Para saber si la sociedad está interesada en imponer á los ciudadanos la obligación legal de adquirir la instrucción ó educación primaria y si tiene derecho para hacerlo, no se necesita más que recordar lo que es en sí, cuáles son sus fines racionales en la esfera de la vida y cuáles las condiciones precisas para que ésta pueda realizarse totalmente.

La sociedad constituye una personalidad moral con su fin propio que cumplir, para lo cual necesita, como el individuo, condiciones. En tal sentido, es sujeto de derechos como la persona física, derechos que, cualquiera que sea la extensión en que deban cumplirse, son análogos á los del hombre. Tiene, pues, como éste, sus derechos primitivos, absolutos ó naturales, necesarios para el cumplimiento de su destino, y para el ejercicio de los cuales necesita también, como el individuo, la garantía de la ley; es decir, que se traduzcan en preceptos legales, en derechos positivos, sus derechos absolutos. Para que la sociedad pueda desenvolverse y realizar su

destino necesita condiciones, una de las cuales es la educación, pues que su vida y su destino se desenvuelve y cumple del propio modo que se desenvuelve la existencia y se cumple el destino de un individuo. Mas la educación de la sociedad es el resultado de la educación de los individuos que la componen; de aquí su derecho para procurar que éstos reciban oportunamente una educación adecuada.

Por otra parte, la sociedad es un cuerpo vivo, cuyos miembros están enlazados entre sí para cooperar al humano común destino, y hacer que la vida sea más amable y llevadera al hombre, que sin la ayuda de sus semejantes se vería expuesto de continuo á sufrir las fatales consecuencias del aislamiento. Y así como en toda asociación particular los individuos que la componen sacrifican en provecho de ella, que es el de todos, y con el objeto de que su fin se realice cabal y ordenadamente, parte de su libertad, del mismo modo la sociedad no ha podido formarse ni podría existir sino á condición de que la familia y el individuo, de naturaleza esencialmente sociable, le cedan algo de sus derechos naturales, de su libertad, en cambio de la protección que les dispensa al ofrecerles una esfera de acción adecuada á sus fines y la garantía de su ejercicio, y de las inmensas ventajas que les proporciona esta vida común y armoniosamente concertada, que hacemos para bien propio y el que no menos nos obliga de nuestros semejantes.

Suponer que los hombres vivimos en sociedad gozando de los beneficios que ésta nos reporta y que tan estimables y necesarios son á nuestra naturaleza y destino, y que en cambio no contraemos obligaciones algunas para con ella, es imaginar que podría vivir y cumplir bien sus fines una asociación cuyos miembros no tuviesen otra mira ni otro límite á su voluntad que el propio irreflexivo deseo y el interés particular y aislado. Desde el momento que un acto se reputa contrario ó perjudicial al fin y la vida de la asociación, el que lo comete se ha extralimitado, faltando á sus deberes, y ha abusado de su derecho, haciendo lo que es contrario al de los demás asociados. Si en nombre de la persona humana hacemos algo que

sea contrario á los fines racionales de la sociedad y de nuestros semejantes, nos extralimitamos también en nuestro derecho, que necesaria y naturalmente está limitado por el de los demás, y faltamos á la justicia con perjuicio de tercero. Pues toda acción que se encuentre en estas condiciones, es decir, que irrogue perjuicio á otro y pueda afirmarse de ella el delito, cae bajo el dominio de la legislación represiva, y la sociedad tiene el derecho y aun el deber de castigarla, máxime si el perjuicio recae sobre ella, si el delito cometido va contra su derecho.

Que se encuentran en este caso los actos que tienden á privar á un individuo de la educación ó la enseñanza á que tiene derecho, fácilmente se comprende después de haber dicho lo que es la sociedad, á la que nada daña tanto como la ignorancia, que la impide realizar sus fines, y que, generadora en gran escala del vicio, abre la puerta por donde se entran males sin cuento, que así perjudican al individuo como á la familia y á la sociedad entera. Introducir en el seno de ésta hombres ignorantes es llevarla seres predispuestos al error, á la inmoralidad, al vicio mismo, que serán siempre causa de desorden, de peligros y de gastos; y sostener que la sociedad no tiene derecho de evitar todo esto, es como pretender su suicidio; es querer detener el progreso, ley de la vida, apagando las luces de la enseñanza que alumbran la inteligencia y la conciencia; es negar para algunos la civilización, á la que, como bien de la humanidad, todos los hombres tienen derecho, por lo que á la vez es un derecho de la sociedad, la cual no traspasa el suyo ni atenta contra la libertad del individuo, como algunos suponen, exigiendo que se cumpla la obligación que tienen los padres de instruir á sus hijos; pues— como dice el estadista D. Fermin Caballero, — «las obligaciones mutuas de los ciudadanos respecto de la sociedad, lejos de ser liberticidas, son garantía de los derechos de todos y prenda segura del derecho común». Admitimos (como no puede menos de ser, si queremos formar una nación civil bien regida, y queremos disfrutar pacífica y ordenadamente de las ventajas de la asociación), admitimos, decíamos, las leyes

restrictivas y penales que tienden á proteger al débil contra el fuerte, á afianzar la seguridad del Estado, y á procurar el bienestar material de los pueblos; y ¿hemos de rechazar una medida que con mayor eficacia conspira á los mismos y aun superiores fines? Concedemos á la sociedad el derecho á la expropiación forzosa en nombre de la utilidad pública, del ornato local y de la higiene, ¿y se pretende negarle el de impedir que se prive al individuo y á ella misma de un derecho tan santo é inalienable como la vida y la libertad, de la educación, propiedad de todos los espíritus, condición tan necesaria á éstos y á toda sociedad humana como lo son la luz y el aire al cuerpo y á las poblaciones, y sin la cual no podrán lucir nunca en toda su grandeza las galas de la civilización moderna, ni recogeremos sazonados todos los beneficios del progreso? Mas ¿á qué detenernos en este género de consideraciones? Reconocida la ignoracia como manantial perenne de muchos y graves males que directamente caen sobre la sociedad dañándola, no cabe dudar que quien la mantiene ó protege comete un verdadero delito, digno de ser castigado. Y en este caso se halla el padre que, alistando á su hijo bajo las negras banderas de la ignorancia, roba á la sociedad — como dice el Canciller Reut — un ciudadano legal, y le hace donación de un estorbo.

Aun dejando aparte el derecho del niño, la sociedad lo tiene en nombre del suyo propio y de sus más caros y legítimos intereses, para prescribir la enseñanza obligatoria como un deber legal de todos sus miembros, en provecho de los cuales ejerce sus derechos la sociedad.

83. Admitido el principio de que la educación y, en su consecuencia, la enseñanza primaria, debe ser obligatoria, ¿asiste al Estado derecho para declarar y dar á la obligación una sanción coercitiva mediante las leyes?

Por mucho que quieran restringirse las atribuciones del Estado y por mucho que se limite su acción, siempre le quedará la de ser órgano de derecho; aun los más exagerados en reducir las atribuciones del Estado le conceden la de realizar el derecho, garantizando el de cada cual y dando condiciones

para que el de todos se cumpla, por lo que viene á ser la expresión social del derecho, el encargado de hacer reinar la justicia. En tal concepto, le compete amparar el derecho que tiene el niño á la educación, poniéndole á salvo de las lesiones que puedan inferírsele por causa de la negligencia, incuria, ignorancia ó mala fe de los padres. ¿No es él quien cuida de que no se abandonen los niños, de que no se atente contra sus vidas ni se les malversen sus legítimas? Pues lo mismo que á esto, tiene derecho el niño á la protección del Estado cuando se trata del asunto de su educación. Mas no es únicamente en interés del niño y por respeto á su derecho, sino también para garantir el que hemos reconocido más arriba á la sociedad, por lo que al Estado asiste, no sólo el derecho, sino asimismo el deber de imponer la obligación legal de la enseñanza. Si por una parte el niño carece de condiciones para hacer valer y respetar su derecho, y por otra la sociedad necesita de un órgano que siendo como su expresión, mantenga y realice el suyo, y este órgano es el Estado, claro es que á él compete la función de realizar en uno y otro caso el derecho, dándole condiciones para que se cumpla, y previniendo las infracciones que contra él se puedan cometer, ó castigándolas cuando lleguen á cometerse. En suma: reconocido que la educación es un derecho del niño y de la sociedad, entra legítimamente en las atribuciones del Estado promulgar una ley que imponga al padre de familia y al tutor la obligación de instruir ó hacer instruir á los niños amparados por su autoridad.

Cuanto hemos dicho antes de ahora para mostrar la influencia que la educación popular ejerce en la vida moral, política y económica de las naciones, corrobora el derecho que á la sociedad asiste para procurar que todos sus miembros sean educados y, por lo tanto, para declarar obligatoria la enseñanza. Este derecho se extiende al órgano jurídico de la sociedad, que es el Estado, para el cual el derecho de que aquí se trata es al mismo tiempo un deber.

Hemos visto (67) que el economista Stuart-Mill reconoce ese derecho y ese deber del Estado; otro economista, también inglés, acepta con el mismo sentido la intervención del Gobierno, según se

colige de estas proposiciones que asienta: «1.ª, el fin de la sociedad es proteger el derecho de los individuos; 2.ª, los niños tienen el mismo derecho á la protección social que los adultos; 3.ª, la instrucción es tan necesaria al niño como el alimento; 4.ª, los padres están tan obligados á instruir á sus hijos como á alimentarlos; 5.ª, la sociedad debe cuidar de que el niño sea instruído no menos que alimentado». En estas frases de N. W. Senior, que es el economista aludido, se reconoce al afirmar el derecho que tiene el niño á la educación, el deber de la sociedad y en lo tanto, del Estado, como su representante, para intervenir con el objeto de que no le falte. Adam Smith, que tampoco es muy partidario de la intervención del Estado, no la rechaza respecto de la educación primaria y sobre todo de la de los pobres, que, según él, concierne particularmente al Gobierno, porque la ignorancia esparcida en las regiones inferiores es como una lepra ó una enfermedad sensible que, si se descuida, expone al Estado á los mayores peligros. En su célebre discurso sobre la educación de su país, ha afirmado, sostenido y probado el norteamericano Macaulay: «Sostengo que es derecho y deber del Estado proveer á la educación del pueblo». Y el filósofo Cousin ha dicho por su parte: «Una ley que obligue á los padres, á los tutores y á los dueños de talleres ó de fábricas á justificar, bajo penas correccionales más ó menos duras, que los niños confiados á sus cuidados reciben los beneficios de la instrucción pública ó privada, por el principio de que la suma de instrucción necesaria para el conocimiento y la práctica de nuestros deberes es en sí misma el primero de todos los deberes y constituye una obligación social enteramente tan estrecha como la del servicio militar, según mi opinión; una ley semejante, legítima en sí misma, es absolutamente indispensable, y no conozco un solo país donde esta ley falte y en el que la instrucción popular se halle floreciente». La experiencia general prueba la verdad de estas palabras de M. Cousin, afirma M. de Laveleye, para quien el derecho de la sociedad para decretar la enseñanza obligatoria, no sólo está fuera de toda duda, sino que es necesario su ejercicio. Este derecho de la sociedad, tal como nosotros lo entendemos, se halla expuesto por el doctor Stubenrauch en este importante pasaje: «Mas no es sólo el interés del niño el que está aquí en juego; lo está también el *interés de la sociedad*, que exige imperiosamente que se agote cuanto sea posible *la fuente de los vicios, de la miseria y de los crímenes* que llevan el desórden en su seno. Pues esta fuente es, ante todo, la *ignorancia y la*

falta de educación: se recolecta lo que se siembra, y si so pretexto de los derechos de la autoridad paterna, se tolera la especie de *homicidio moral* de que los malos padres se hacen responsables respecto de sus hijos, debemos resignarnos para siempre á ver acrecentarse el número de los pobres, de los mendigos, de los vagabundos y de los criminales. Por lo tanto, bajo esta relación todavía, la *intervención del Estado está perfectamente justificada,* y se resume en el derecho de *impedir el abuso* y de *proteger los intereses legítimos.* En este sentido debe ser la instrucción obligatoria». M. Rendu se expresa en términos análogos, diciendo: «Pero cuando el padre abandona su papel natural, cuando desdeña la práctica de sus primeros deberes, la sociedad interviene, por el órgano de sus representantes, para amparar en el alma del niño las condiciones de la vida moral. La sociedad obra entonces en nombre de un doble derecho: en nombre del débil que toma bajo su tutela, y el de su propio derecho, pues que se trata de uno de sus miembros». Como al fin del anterior parágrafo hemos visto, en el Congreso de Beneficencia de Francfort se trató esta cuestión; resolviéndose que, «en cuanto representa el interés de todos, el Estado tiene derecho á intervenir, reprimiendo los actos que amenacen el orden y la seguridad pública. Esta intervención se resume en las siguientes palabras: poner coto al abuso de la autoridad paterna, y proteger los derechos de los menores, al mismo tiempo que el interés social». «Casi siempre que los hombres de ciencia y los filántropos se reunen para escogitar medios de mejorar la condición del pueblo — dice Laveleye, — proclaman la urgente necesidad de establecer la enseñanza obligatoria». Y por último, M. Berreau, que, como más arriba hemos visto, no es partidario de la enseñanza obligatoria, no obstante de que las premisas que sienta y los argumentos de que se vale llevan á ella, dice al afirmar la doble obligación del padre en el ejercicio de su propio derecho (respetar el *derecho de la sociedad* y respetar el *derecho de su hijo*): «La segunda de estas obligaciones no hay necesidad de demostrarla; no sucede lo mismo respecto á la primera. El hombre, al ser padre, no se ha dado solamente un hijo, ha dado un miembro al cuerpo social, y la sociedad tiene evidentemente sobre éste, como sobre los demás miembros, derechos á los cuales corresponden deberes de su parte. Así cae por su base la pretensión de algunas personas de ideas sistemáticas que creen poder educar á sus hijos *al capricho.* No, esto no es posible; están obligados en conciencia á educarlos de manera que lleguen á ser un

miembro útil para la sociedad; no tienen derecho á privarles de las ventajas que ésta le garantiza, ni á la vez á privar á la misma del beneficio que pueden y deben prestarle». M. Barrau añade que, «el padre tiene una delegación tácita de la sociedad, y que en el caso de indignidad, es decir, cuando un padre educa á su hijo en el vicio, es un mandatario prevaricador, un tutor infiel, *la sociedad debe intervenir* en pro del niño y en pro de sí misma: en pro del niño, porque es su primer derecho el de ser educado honradamente; se le arrebata por la sociedad misma, porque la *seguridad* está amenazada cuando se educa un enemigo en su seno, y oponiéndose ejerce la legítima defensa». «El derecho de la sociedad en materia de educación, prosigue M. Barrau, es evidentemente universal en el sentido de que se extiende á todos sus miembros y permanece igualmente inviolable en todas las circunstancias y en todas partes».

Si por razones de interés moral, como las que acaban de indicarse, tiene la sociedad derecho, y en su nombre el Estado, para declarar obligatoria la enseñanza, no lo tiene menos por lo que concierne á los intereses políticos. Recordando las palabras del diputado inglés M. Lowe, antes citadas (**67**), se penetrará el lector de lo que á este intento queremos decir, pues harto se comprende que la cultura del pueblo es hoy más necesaria que nunca, merced al carácter de las nuevas instituciones políticas y al progreso de la democracia: mientras más democráticas sean las instituciones de un país, mayor cultura necesita el pueblo; de aquí los temores con que en ciertas partes miran muchos el sufragio universal. M. Henri Barnard, reputado publicista americano, decía á este propósito: «Yo no conozco más que un medio de desarmar el salvajismo nativo de este futuro ejército de electores, cuya ignorancia puede amenazar nuestra organización social y política, y es el de dar una ley general que obligue á todos los niños á frecuentar la Escuela y que á todos asegure una buena educación moral». En igual sentido se expresan, en general, los publicistas norteamericanos y los Superintendentes de aquellas Escuelas; que donde el sufragio universal existe, debe ser la instrucción universal también, y por lo mismo obligatoria, es el sentido dominante en todas partes, y se expresa comúnmente á la manera que lo hacía años atras M. Máximo du Camp en las siguientes palabras encaminadas á Francia, su pueblo: «¿Qué debemos pensar de un país que todavía no ha comprendido, ni ha hecho comprender á sus representantes, que la instrucción obligat oria es el corolario lógico del sufragio universal? Es trivia-

lísimo afirmar que nadie debe ejercer un derecho si no es apto para ejercerlo. Poder cambiar, mediante el voto que se emite, la forma de gobierno y no saber escribir el propio nombre, es una extraña y dolorosa anomalía».

84. Se dice todavía que el derecho que hemos reconocido al Estado como órgano de la sociedad redunda en perjuicio de la autoridad paterna; que limita, es contrario al derecho de la familia. Este es el argumento en que más hincapié hacen los enemigos de la enseñanza obligatoria, y del cual derivan algunas otras objeciones no menos infundadas.

¿En qué se ataca, mediante la enseñanza obligatoria, la autoridad ni el derecho de los padres? Ya hemos visto que, no á coartar los derechos de éstos, sino á amparar los de sus hijos, se dirige ese precepto, que en modo alguno limita la autoridad del padre de familia, sino que lo que hace es poner á cubierto el derecho del niño contra los abusos de que puede ser objeto, como todos los códigos del mundo y la experiencia de todas partes prueban que puede suceder, por parte de la misma autoridad paterna, que por más que se funde principalmente en el amor, no se halla exenta de extralimitaciones, y que, como toda autoridad, necesita algo que la regule y contenga los excesos que á su sombra se cometen.

Por otra parte, el padre no tiene un derecho absoluto sobre su hijo, que ya ha dejado de ser una *cosa,* como era en la sociedad antigua, para convertirse en una *persona,* conquistando en esta gloriosa transformación, según queda indicado más arriba, todos los derechos inherentes á la naturaleza humana, entre los cuales figura, como dice elocuentemente M. Duruy, «el de no verse consagrado por toda su vida á las tinieblas del espíritu y de la conciencia y, por consiguiente, á la pobreza y quizás al mal». — Aquí conviene notar las contradiciones tan palmarias en que incurren los que combaten el principio que discutimos. Admiten que la ley proteja al menor en cuanto se refiere á los intereses materiales, y se oponen á que lo haga en lo que se relaciona con los morales é intelectuales; quieren que el cuerpo esté bien atendido y que el espíritu viva en una completa indigencia. Cuando el padre

malversa la fortuna de su hijo, la sociedad le condena y castiga, y, sin embargo, debe consentirse que le dilapide ó le arrebate el caudal de la instrucción. No se le permite que le encierre en un aposento sin luz y sin aire, y puede mantenerlo en la ignorancia más absoluta, que es la asfixia del espíritu. Pudieran multiplicarse los ejemplos de la sociedad y la ley interviniendo en favor del niño, sin que á nadie se le ocurra decir que se coarta el derecho paterno; pero nos limitamos á las indicaciones hechas por estimarlas suficientes. Añadamos que á menos de confundir, como dice M. Tiberghien, el *derecho* con el *abuso,* es imposible mirar la instrucción obligatoria como contraria á la autoridad de los padres, á los cuales se deja, en todo racional sistema de instrucción primaria, el derecho de dirigir la educación de sus hijos según su conciencia y su entendimiento, pudiendo educarlos en su propia casa, escoger el Maestro que mejor les parezca y enviarlos á las Escuelas que prefieran. En todo buen sistema de educación nacional, y muy especialmente en aquel en que existe el principio de la obligación, se respeta el derecho que tiene el padre á dirigir la instrucción de sus hijos conforme á lo que estime conveniente, y este respeto es un corolario lógico de la enseñanza obligatoria, que, como ya hemos dicho, no implica el sistema de *educación común ó nacional;* antes bien, debe fundarse en el principio de libertad, por el que se resuelven todas estas cuestiones conforme al derecho, que para nosotros es lo primero.

No hay, pues, tal limitación de la autoridad paterna, sino prohibición del abuso que los padres pueden hacer de esta autoridad, exagerando sus derechos en detrimento de los de sus hijos. Por imposibilidad, falta de capacidad y carencia de reflexión, es lo general que éstos no hagan uso por sí propios de un derecho tan importante como el de la educación, cuyo valor desconocen. ¿Habrá por ello de dejárseles sumidos en la ignorancia y expuestos á todas las contingencias y los males que ésta trae consigo, porque los padres no se cuiden de cumplir sus deberes? Creemos que por muy partidario que se sea de la libertad individual, ningún espíritu medianamente

sentido tendría valor para responder afirmativamente. ¿Quién sería capaz de dejar precipitarse á un ciego en el abismo sólo porque la persona encargada de guiarlo no se cuidara de cumplir con su deber? Lo repetimos; hablar de la limitación del derecho paternal cuando se tiene enfrente el derecho del niño, que es el derecho del hombre, no es razonable, ni siquiera alega consecuencia. Si cuando se trata de intereses materiales nadie rechaza la intervención, ¿en qué consiste que algunos la reciban con tanta repulsa cuando se habla de un interés moral y espiritual? ¿Consistirá, como cree M. Laveleye, en que los hombres han prestado hasta hoy mayor consideración á la custodia de sus bienes que al desenvolvimiento de sus facultades espirituales? Todo puede ser; mas tenemos por cierto que en esto hay, además, algo que debe mirarse con prevención. No puede menos de parecernos sospechoso ver los argumentos que en nombre de la libertad individual, de la de conciencia y de la de enseñanza se hacen á la instrucción obligatoria, en boca de los enemigos jurados de toda libertad, de la ciencia y del progreso, que son los mismos que siempre que de dicha obligación se trata, golpean á la puerta de los timoratos y de las inteligencias mediocres, gritando y desfigurando el genuino sentido de la palabra: ¡SOCIALISMO! Vivan, pues, en guardia contra este grito y esas gentes las personas que aman sinceramente el progreso, la libertad y la justicia, y anhelan de veras el bienestar del pueblo.

A propósito de la objeción que se hace á la enseñanza obligatoria, suponiendo que limita la autoridad paterna, dice el doctor Stubenrauch, antes citado, y que tanta autoridad tiene en estas materias: «La libertad del padre ó del tutor, y su derecho sobre el niño y el pupilo, no van hasta el *abuso de este derecho,* y hasta dispensarles de las obligaciones que les corresponden. El niño tiene también, por su parte, un *derecho no menos sagrado:* el de ser admitido á los beneficios de una educación conforme á su destino. Seguramente que al padre ó al tutor corresponde proteger el ejercicio de este derecho del niño; pero el Estado tiene igualmente, bajo este respecto, una tutela que ejercer: debe velar por que los padres no desconozcan sus obligaciones; debe ayudarles, y

en caso de necesidad, *compelerles* á hacer lo que exige el bienestar futuro de sus hijos, los cuales no están en estado de protegerse por sí mismos contra las consecuencias de la imprevisión, de la mala voluntad ó de la ceguedad de sus padres. ¿Dónde se quiere que ellos hallasen su refugio, si el Estado no les tendiera una mano compasiva?» Y después de lo que hemos copiado á propósito del punto anterior, añade: «Pero puestos estos límites, la libertad recobra sus derechos, y quiere que el padre de familia tenga la *elección* de tal modo de enseñanza, de tal Escuela y de tal Maestro, según lo que juzgue más conveniente».

En su excelente *Memoria sobre algunas mejoras que pueden hacerse en la instrucción primaria,* decía D. Fermín Caballero, defendiendo la enseñanza obligatoria de la objeción que se la hace al suponer que con ella se limita el derecho de los padres sobre sus hijos: «La autoridad suprema, al prescribir la primera enseñanza obligatoria, no ataca el poder paterno; lo que hace es proteger el derecho de los hijos, que lo tienen natural y civilmente sobre los padres, contra los padres, y á pesar de los padres. ¡Pues qué! ¿se les consiente á éstos que abusen de la supremacía sobre aquéllos, maltratándolos, matándolos, malversando sus legítimas, ó abandonándolos en el cieno del vicio y del crimen? Todo menos que eso: cuando el padre es demente, el derecho le sustituye; cuando se incapacita, le suple; cuando se desborda en la inmoralidad y el escándalo, le aparta». La mencionada *Memoria* fué presentada á la Dirección general del ramo de Instrucción pública en Marzo de 1866, y es un documento digno de la pluma del estadista que con tanto celo y tan buen sentido se ha ocupado en nuestra patria de la primera enseñanza; la prensa lo elogió mucho, concediéndole toda su importancia intrínseca, y la que, al parecer, tenía particularmente en lo relativo á la enseñanza *obligatoria y gratuita,* que trata el Sr. Caballero de una manera magistral, como correspondía á lo que él considera «los dos cánones fundamentales en que descansa la legislación vigente de Instrucción primaria».

Sobre el mismo tema, dice M. Tiberghien, con la autoridad que le dan su saber y su competencia en estas materias: «Pero la autoridad paterna, ¿se limita acaso por la enseñanza obligatoria? No; ella es conforme al derecho, é impide sus propios excesos, y va contra la negligencia ó el abuso del poder. La autoridad del padre no es ilimitada ni absoluta en la familia, como no lo es la

del Estado en la sociedad; y lo mismo que no se niegan los derechos del Estado, sino que se limitan por los derechos de los ciudadanos, los derechos del padre quedan limitados por los derechos de los hijos. La instrucción obligatoria es la *Carta* de los hijos de la familia. Los espíritus ligeros pueden creerla antigualla, porque pone trabas al libre arbitrio del padre; pero los espíritus sensatos no se preocupan de un juego de palabras. La instrucción obligatoria es la consagración de un derecho, es decir, una garantía contra el *poder fuerte* de la familia. Es tan justa y liberal como las Constituciones de los pueblos libres, que ponen siempre algún contrapeso á la arbitrariedad de los Gobiernos. Es un abuso del lenguaje considerar como despótico lo que sirve contra el despotismo... A menos de confundir el *derecho* con el *abuso,* es imposible mirar la instrucción obligatoria como contraria á la autoridad de los padres. Impide el abuso, pero no quita el ejercicio de los derechos del padre. Es un límite, pero sólo en el sentido de estorbar que un derecho se sobreponga á otro. Todo derecho tiene un límite, una restricción puesta á la libertad, no á la libertad moral conforme con la razón, sino á la libertad egoísta y salvaje. Es preciso que el derecho del padre se concilie con el del hijo. Éste tiene derecho al alimento y los cuidados materiales, y lo mismo con respecto á la instrucción y á la educación. ¿Ha sostenido alguien que el derecho á esos cuidados y á esos medios de la vida material fuesen la negación de la autoridad del padre? Y, sin embargo, el caso es el mismo. Yo no razono *à fortiori,* del cuerpo al alma, de los alimentos á la instrucción, sino *à pari,* porque se trata de un derecho en una y otra hipótesis». Y luego añade: «El padre puede dirigir la instrucción de sus hijos, según su conciencia y su entendimiento; puede educarlos en sus propias creencias, y puede preparar su porvenir consultando su vocación. En una palabra, tiene derecho de *formar* el pensamiento y el corazón del hijo. Este derecho se deduce de la autoridad paterna, y lleva en sí la responsabilidad moral del padre... La instrucción legal no significa que el padre deba instruir á sus hijos con un determinado sentido, ni profesor ó método impuesto; pero sí que deba instruirlos por sí mismo, ó bajo la dirección de otros».

85. Se dice todavía que la instrucción obligatoria es contraria á la libertad de conciencia y de enseñanza. Aunque en realidad estas objeciones están contestadas, la importancia

que tienen y el tono con que se hacen requieren que digamos algo de ellas en particular.

Desde luego debemos repetir aquí lo que hemos dicho respecto de la libertad que tiene el padre, dentro del sistema de la enseñanza obligatoria, para educar á sus hijos como y donde le convenga; y claro es que cuando haga uso de este derecho no lo hará en perjuicio de sus creencias religiosas, políticas ni pedagógicas. Lo que no le es permitido es dejar á sus hijos sin instrucción alguna; el derecho que se le niega es el de optar por la *libertad de ignorancia,* que es contraria al derecho de aquéllos. Pero se nos objetará diciendo que los padres pobres están imposibilitados de hacer dicha elección y no tienen más remedio, puesto que se les obliga á instruir á sus hijos, que enviarlos á las Escuelas públicas, donde se les enseñará lo que ellos reputan perjudicial y contrario á sus conciencias y por modos con que ellos no estén conformes. La observación no deja de ser peregrina, porque precisamente sucede esto con más frecuencia allí donde la enseñanza obligatoria no se practica, que es donde, á nombre del derecho de las mayorías, no se tiene escrúpulo en atropellar las creencias y las opiniones de los menos, fundados en la razón poderosa de que *son pocos,* como si el derecho no fuese siempre el mismo tratándose de uno como de millares de ciudadanos.

Cuando el conflicto no se resuelve por los procedimientos que aconsejan el derecho y la libertad, resulta que con y sin el sistema de la enseñanza obligatoria se presenta realmente y es un verdadero obstáculo; porque supongamos que la obligación no existe, pero que hay un ciudadano que, celoso de sus deberes paternales, quiere instruir á sus hijos, y por falta de recursos no puede hacerlo sino en la Escuela pública: ¿qué hace si en ésta lo han de educar de un modo contrario á sus creencias? Tendrá que resignarse á pasar por esto ó á dejar de cumplir el deber de educar á su hijo, que él considera como un deber sagrado de su autoridad. En ambos casos queda lesionado su derecho, herida su conciencia; con la sola diferencia de que en el segundo queda además sin realizarse el derecho de su hijo. Pues á pesar de esto, los que hacen la

objeción que nos ocupa dirán, quedándose tan satisfechos por haber resuelto el problema, que se resigne el padre á aceptar el segundo extremo del dilema, con tal de que la enseñanza obligatoria no se estatuya.

La cuestión quedará resuelta sin menoscabo alguno de la libertad de conciencia y de enseñanza dejando á los padres la elección del lugar en que sean educados sus hijos, y disponiendo lo que es una exigencia imperiosa en todo país donde hay libertad de cultos, esto es, que en la Escuela pública se respeten las creencias de todos, como ya se hace en la mayoría de los países, no imponiendo á nadie las que no estén conformes con su conciencia, y en una ó en otra forma dejando la enseñanza de la religión positiva al cuidado de las familias, auxiliadas de los sacerdotes del culto, que pudieran darla en horas al efecto determinadas, y hasta en la misma Escuela, como acontece en algunas partes. Véase, pues, cómo cuando se atiende á las exigencias del derecho y no se desdeñan los racionales procedimientos de la libertad, la instrucción obligatoria, lejos de ser un obstáculo, se concilia perfectamente con la libertad de enseñanza y de conciencia.

En cuanto al cargo que á éste suele unirse, de oponerse al desarrollo de las Escuelas privadas, el sentido común lo desecha por infundado y absurdo. Obligándose á todos los padres á que instruyan á sus hijos y dejándoles en libertad para hacerlo en donde mejor les convenga, lo natural es que muchos no quieran llevarlos á las Escuelas públicas por hacerlo á las de tal ó cual carácter confesional, por ejemplo, y tengan que hacerlo á las privadas, que forzosamente se aumentarán á medida que crezca la población escolar, lo que es una consecuencia de la enseñanza obligatoria. Y mientras haya más personas instruídas, más conocidas serán las ventajas de instruirse, y más necesidad habrá de Escuelas de todas clases.

El doctor de Stubenrauch, de quien ya hemos hecho varias citas, dice con motivo de la objeción que considera la instrucción obligatoria como opuesta á la libertad de conciencia y de enseñanza... «A primera vista, pudiera encontrarse una suerte de contradicción en proclamar de una parte el principio de la enseñanza

obligatoria y de otra el principio de la libertad de instrucción, pero *esta contradicción es sólo aparente,* y se resuelve en definitiva en una armonía de las más completas. Nosotros reconocemos, en efecto, la libertad individual del hombre, pero esta libertad no existe sin límites; el *interés social* y *la ley* deben *reglar* su ejercicio, dando su alta sanción á las obligaciones que tienen su primera fuente en los preceptos de la religión y la moral». Por su parte dice M. Rendu, también citado arriba como una autoridad que es en estas materias: «Que el padre dé por sí mismo la educación en la familia, que confíe sus hijos á la Escuela pública, á la de los Hermanos ó á la laica, ó bien que elija la Escuela privada; él no es sólo independiente, sino soberano en el cumplimiento de una misión que tiene, no de la ley, sino de Dios; en el cumplimiento de esta misión no reconoce, y el Estado mismo no lo reconoce tampoco, más juez que su conciencia».

86. Todavía se impugna la enseñanza obligatoria, considerada en su aspecto jurídico, porque disminuye los recursos de la familia, haciendo que el niño pase en la Escuela algunas horas que podía y necesitaba consagrar al trabajo. Como ha dicho M. Duruy, los argumentos en que se funda esta objeción «provienen de la idea pagana y falsa de que el hijo es la propiedad del padre, está sometido á todos los derechos antiguos, *jus utendi et abutendi,* y es un fondo que puede ser impunemente explotado, aunque esta explotación prematura lo reduzca á una perpetua esterilidad». El derecho rechaza objeción tan absurda como la que tan gallardamente deshace M. Duruy, y que tan en oposición se halla con el espíritu de la civilización moderna.

Ya antes de ahora hemos dicho que el niño ha dejado de ser *cosa* para convertirse en *persona,* y que como tal, tiene derecho innegable á emanciparse de la servidumbre de la ignorancia, lo que conviene tener muy presente para comprender hasta dónde puede alcanzar el derecho del padre sobre él. Explotar en demasía las fuerzas del niño, y explotarlas cuando aun no están formadas, es en perjuicio de éste, á quien se inutiliza para lo porvenir, para cuando él ha de necesitar más de ellas y podrá emplearlas con mayor provecho suyo y hasta

de la familia. Dedicar desde muy pequeños á los niños á un trabajo constante y más ó menos rudo, dejando incultas sus inteligencias y en tenebrosa obscuridad sus conciencias, es arrebatarles, en provecho exclusivo de otros, un capital que les pertenece por la más santa propiedad, y del que han de verse muy necesitados, y conspirar á que el trabajo y los trabajadores no salgan del rutinarismo servil, que tan perjudicial es para ellos y para la sociedad en que viven. No; los padres no tienen derecho á explotar del modo indicado las nacientes y débiles fuerzas de sus hijos: el derecho, la justicia y la caridad se oponen á ello. Cierto que hay familias demasiado necesitadas para que renuncien voluntariamente al corto salario de los hijos; pero como más adelante veremos, la obligación escolar no les priva de todo punto de este recurso sino en cuanto es justo y equitativo, y ha de ser en provecho de los niños y de sus mismos padres. Pero antes que el interés de éstos, que no siempre es legítimo, está el derecho de los hijos, á los cuales es más necesario y será más productivo que el mezquino salario que puedan ganar no yendo á la Escuela, el capital que se les derrocha dejando incultas sus almas.

Como consecuencia de la objeción precedente, relativa á la merma que sufren los recursos de la familia con la obligación escolar, se dice también que ésta amengua el salario de las clases trabajadoras. A esto responden algunos economistas con una teoría que es muy cierta: «Una cantidad de trabajo determinado, dicen, ha de practicarse, y una suma también determinada ha de destinarse á retribuirlo; y si se prohibe á los niños que lo ejecuten, será preciso que lo hagan los adultos, los cuales obtendrán el beneficio, viniendo á resultar que de cualquier modo el trabajo lo ejecutan individuos de la clase obrera». Tal es lo que dice respecto á este particular la ciencia económica; no es, por lo mismo, lícito combatir la obligación escolar en nombre del pueblo, de las clases trabajadoras, que tantos beneficios y ventajas deben además prometerse de aquella medida, y que han de redimirse de la esclavitud del espíritu y aun del cuerpo mediante la instrucción que, como ya se ha dicho, hace más fecundo y productivo el trabajo, y, por ende, mejora las condiciones materiales de la vida de los trabajadores.

87. De lo expuesto en el presente parágrafo resulta que la enseñanza obligatoria es una exigencia nacida del derecho que tienen los niños á la educación, derecho que alcanza á la sociedad, cuya educación es resultado de la de los miembros que la forman, y cuyos más elevados y caros intereses se hallan comprometidos constantemente por la ignorancia: el niño y la sociedad necesitan para realizar su vida y cumplir su destino condiciones adecuadas, una de las cuales es la educación, cuya manifestación externa y cuyo principal medio es la instrucción, que por tal motivo constituye para uno y para otra un derecho que para ser efectivo necesita descender de la esfera de lo ideal á la de lo real, del terreno del derecho natural al del derecho positivo. De aquí surge la ley que es garantía del derecho y cuyas prescripciones coercitivas se derivan de su misma naturaleza. La ley implica una obligación legal que sancione y haga efectivo el deber moral. Tales son, pues, los fundamentos capitales en que se apoya la enseñanza obligatoria.

Esta base jurídica nos induce á declarar que aunque el principio de la instrucción obligatoria no tuviese en su abono las razones históricas y los argumentos de autoridad que antes expusimos, y aunque tuviese en su contra los obstáculos prácticos que algunos ven en ella y de que á continuación tratamos, debe proclamarse y llevarse á las leyes, puesto que mediante él se tiende á hacer efectivo y garantir un derecho natural de la persona humana, derecho digno como el que más de ser respetado, en cuanto que es una condición necesaria al hombre para la realización de sus fines. Basta esto para pedir la declaración teórica y la sanción legal de la enseñanza obligatoria: es una conclusión natural de los fundamentos jurídicos que acabamos de resumir.

IV

LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DESDE EL PUNTO DE VISTA PRÁCTICO

88. Error en que suelen estar los que se dicen hombres prácticos, al desdeñar las teorías; valor de éstas y su influencia sobre la práctica.—89. Caracteres prácticos que por varios conceptos presenta la enseñanza obligatoria. — 90. No bastan el interés de los padres y la creación de muchas Escuelas para hacer que todos los niños reciban la instrucción elemental.—91. Contestación á la objeción que se formula diciendo que lo que debe hacerse es preparar la opinión pública en favor de la instrucción.—92. La enseñanza obligatoria se practica y puede aplicarse: exageraciones en que incurren los que afirman lo contrario, por lo que á España concierne; falta de razón y de fundamento de sus afirmaciones; un bando del alcalde de Badajoz, y comentario de un periódico contrario á la obligación escolar.—93. Contestación á otras varias objeciones, hechas también á nombre de la práctica.—94. Medios de ejecución; idea y división de ellos.—95. Exposición de los llamados medios indirectos.—96. Idem de los directos ó coercitivos.—97. Medidas indirectas y coercitivas que suelen combinarse con las anteriores en las leyes sobre enseñanza obligatoria, para hacer que adquieran la instrucción los adultos.—98. Conclusiones generales.

88. Tócanos ahora tratar de la enseñanza obligatoria desde el punto de vista que, según la opinión de sus contradictores, ofrece dificultades más graves y más en abundancia. ¿Qué valen los escollos — dicen — que presenta en el terreno jurídico y de la libertad, para los que surgen en el campo de la práctica? La opinión, la historia, el derecho, todo debe enmudecer ante los argumentos que los que se dicen *hombres prácticos* hacen contra el principio que sostenemos, argumentos que, como todo lo que se funda sólo en el empirismo y tiene cierto carácter de enemiga contra las teorías, que los «hombres prácticos» hacen alarde de menospreciar, son erróneos y se distinguen por su poca elevación, mejor dicho, por su estrechez de miras. Presentan los impugnadores á que nos referimos los principios como cosa baladí y en oposición constante con los hechos, por lo que andan ocupados en la irracional tarea de predicar y sostener el divorcio entre la teoría y la práctica, olvidando que si la primera no se basta siempre por sí sola, la segunda no puede dar buenos resultados sino á condición de ser informada, dirigida y fecundada por los principios. ¿Qué harían en educación los hombres prácticos si no hubieran recibido antes información alguna de la teoría, que muchos maestros desdeñan? Tropezar á cada instante sin obtener nunca resultados, no ya completos, sino ni siquiera medianos.

Y debe tenerse en cuenta que aun los que de más prácticos presumen y mayor desdén aparentan sentir por las teorías, no hacen en sus trabajos más que aplicarlas incesantemente, unas veces á sabiendas y otras sin darse cuenta de ello. Porque aparte de que las frases: «la teoría es una cosa y otra la práctica», «los teóricos son ilusos», «los principios son la mayor parte de las veces un estorbo, cuando se trata de obrar», y otras por el estilo, son frases que se dicen y repiten á reserva, casi siempre, el que las pronuncia, de desmentirlas *prácticamente* cuando de ello tenga necesidad (lo que les sucede á todas horas), debe tenerse en cuenta que, aun á despecho de ellos mismos, los hombres prácticos no realizan otra cosa en sus trabajos que hacer aplicación de principios que se les imponen y de que con más ó menos precisión y claridad se ha apoderado antes su inteligencia, y por virtud de la ley de la absorción han entrado á formar parte del jugo de ella; principios que, aun sin que las personas á quienes nos referimos se lo propongan, ni siquiera lo piensen, regulan luego el trabajo práctico que ellas llevan á cabo, é insensiblemente se convierten de ideas en hechos. Todo hombre que practica un trabajo no es más que el ejecutor de una idea, no hace más que poner en práctica un principio; cuando se trata del Maestro y, en general, de asuntos concernientes á la educación, el práctico ha tenido, por precisión, que recibir una enseñanza teórica, que es la que más ó menos deliberada y conscientemente informa luego toda su obra, cuya base la constituyen siempre los principios científicos.

Sucede con frecuencia que los que se jactan de ser hombres eminentemente prácticos y se ríen de los teóricos, son más ilusos y más utopistas que los más idealistas filósofos; y como sus construcciones y afirmaciones carecen de fundamen-

to, así como de la grandeza y el vuelo que dan las especulaciones científicas, acontece que, por predominar en ellas lo burdo y grosero, resultan más desdichadas y risibles que la más exagerada de las utopías.

Hablar, pues, en estas materias á nombre sólo de la práctica y desdeñar las teorías, es un absurdo que llevaría al extremo de hacer infecunda la práctica misma y hasta negarla; absurdo que aparece más de bulto cuando se considera—concretándonos á la enseñanza obligatoria, — que lo que se dice la parte teórica, no es más que la exposición de principios que precisamente tienen por objeto la realización del derecho, y del derecho natural de la persona humana, que por constituir como tal una condición precisa para el desenvolvimiento y la vida de ésta, necesita, debe ser y es practicable. Si no lo fuera, si no fuese práctico el derecho, ¿qué valor tendría, ni cómo pudiera el hombre adquirir las condiciones que le son precisas para la realización de su vida y el cumplimiento de su destino? (1).

89. Pero aparte de estas indicaciones, en que se apunta lo que hay de irracional en el proceder de esas personas que se jactan de ser prácticas y desdeñan las teorías, debemos señalar la irreflexión y ligereza tan palmarias en que esas mismas personas incurren al combatir el principio de la enseñanza obligatoria en nombre de la práctica. Porque pareciera natural que, puestos en este terreno, se tuviesen presentes hechos que no sabemos por qué se olvidan, y que pertenecen á la esfera de lo práctico.

¿Cómo puede, en efecto, decirse que no es práctico lo que desde hace años se está practicando con rigor en más de un país? ¿Cómo no considerar también como un hecho práctico el que constituyen los resultados beneficiosos para la cultura, que allí donde se practica se cosechan de la enseñanza obligatoria y que hacen aumentar el número de las personas ins-

(1) En los núms. **11, 12, 13, 61, 62** y **63** del tomo I (2.ª edición), tratamos ampliamente y desde diversos puntos de vista, de la distinción y valor de lo teórico y lo práctico.

truídas? El hecho puesto de manifiesto no ha mucho en Inglaterra, y antes en otras partes, de que la adopción legal de la obligación da necesariamente lugar á que se aumente el número de Escuelas, ¿dejará de ser un resultado práctico? ¿No es asimismo un hecho que pertenece á la esfera de lo experimental, de lo práctico, el de que las Escuelas no estén tan concurridas como debieran y pudieran estarlo, haya más ó menos, allí donde la enseñanza obligatoria no es precepto legal y donde, siéndolo, no pasa de ser letra muerta? La comparación de las estadísticas criminales de los países que practican y no practican aquel principio, ha puesto siempre de manifiesto una gran mejora moral en favor de los primeros, lo cual nos parece también un resultado de innegable carácter práctico.

Mas para poder apreciar debidamente la sinrazón y hasta las contradicciones en que incurren los que combaten la enseñanza obligatoria á nombre de la práctica, es lo mejor examinar las objeciones que presentan en este terreno : veamos, pues, lo que á nombre de la práctica dicen los hombres eminentemente prácticos.

90. Una de las objeciones principales que se hacen á la enseñanza obligatoria, en nombre de la práctica, es la que se formula diciendo que, sin que nadie se lo diga, cuidan los padres de educar á sus hijos, y que lo que hace falta es facilitarles el cumplimiento de este deber moral creando muchas Escuelas.

La experiencia diaria enseña que, desgraciadamente, no es verdad la primera parte de esta afirmación respecto de un gran número de padres, pues los hay tan ciegos y de espíritu tan enfermo, que nada malo ven en que sus hijos no se instruyan : el número de los niños que se quedan sin recibir la enseñanza primaria y el de los individuos que no saben ni leer es prueba de lo que decimos, al menos en España. Hay todavía muchas personas que, por lo mismo que ellas son ignorantes, consideran como la cosa más natural del mundo que sus hijos lo sean también, cuando, como dice Tiberghien, no miran como una desgracia que el hijo sea más instruído que

ellas; esto aparte de la negligencia de bastantes padres nada celosos del cumplimiento de sus deberes, y de que para no pocos es antes consagrar sus hijos á un trabajo más ó menos productivo — á veces estéril cuando no perjudicial, — que enviarlos á la Escuela. Es una ilusión creer que todos los padres, porque naturalmente quieren á sus hijos, comprenden bien los beneficios de la instrucción y llenan siempre que pueden el deber de proporcionársela. Si así fuera, no habría, como por desgracia hay, tantos niños vagabundos, tantas personas desprovistas de toda cultura, y á la vez tantos asientos desocupados en las Escuelas existentes. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que la primera afirmación que implica esta objeción supone una cosa que ni es ni será nunca verdad, cual es la de que todos los padres, por el mero hecho de serlo, cumplen con exactitud sus deberes, y se hallan bien penetrados de ellos, lo que supone una perfección social de que distamos no poco. Si esto fuese cierto, estarían de más leyes que, como las relativas á la obligación escolar, tienen por objeto garantir ciertos derechos y prevenir ó castigar las infracciones de determinadas obligaciones legales que todos los hombres tenemos, pues harto se comprende que las personas que tuviesen adquirido el hábito moral de no faltar á tales ó cuales deberes lo tendrían también respecto de los restantes.

Pero no es esto solo; descendiendo más todavía al terreno de los hechos, ó sea de la práctica, que es en el que se hace la objeción que examinamos, resulta que en todos los países donde no se practica la obligación escolar, hay muchos niños que se quedan sin recibir la enseñanza primaria, por más que en ellos se hagan inmensos sacrificios por difundirla, y el número de las Escuelas sea tan considerable como lo es en los Estados Unidos de América, en donde el año 1870 había sólo para 34 Estados y 9 Territorios (la República norteamericana está compuesta por 38 Estados y 10 Territorios), 154.407 Escuelas, esto es, una por cada 244 habitantes, la mitad más que en los países más adelantados de Europa. Pues á pesar de esto, y de las sumas casi fabulosas que aquel pueblo consagra á la instrucción popular, protegida con verdadero entusiasmo por los Gobiernos, las asociaciones y los particulares, hay muchos niños que se quedan sin ir á la Escuela, debiendo hacerlo, en los Estados donde la instrucción no es obligatoria. He aquí lo que á este propósito dice M. Hippeau en su obra *La instrucción pública en los Estados Unidos*:

«A pesar de los inmensos sacrificios hechos en favor de la instrucción popular y de las facilidades que se ofrecen á todas las familias para que se aprovechen de ella sus hijos, es triste tener que hacer constar que en todas partes, y principalmente en las grandes ciudades, se necesita luchar con la indiferencia y la mala voluntad de los padres. En todas las relaciones de los Superintendentes y de los Comisarios se elevan á este propósito en concierto muchas quejas. No obstante las medidas adoptadas para disminuir el número de las faltas, y las leyes que obligan á los padres, bajo penas severas, á cumplir, respecto de sus hijos, el primero y más importante de sus deberes, el mal toma á veces proporciones alarmantes. Nada parece, pues, más legítimo que los cuidados que se toma la oficina de educación para detener las consecuencias de la vagancia y de la mala conducta de los niños, y por los que no se permite á éstos que anden errantes por las calles, en las que contraen hábitos funestos, en lugar de tomar el camino de esas admirables Escuelas, no menos útiles al perfeccionamiento moral que al desenvolvimiento de la inteligencia. Allí donde la legislación no ha provisto á hacer la instrucción obligatoria, se dejan oir voces generosas proclamando la necesidad de hacerlo. En la última memoria del Comité del Estado del Connecticut se lee lo siguiente: «El lado más triste de esta »relación es el que hace conocer la extensión alarmante del »retraimiento escolar y de la vagancia. El número de niños »de 4 á 16 años fué en 1868 de 123.550, de los cuales 80.148 »estuvieron inscritos en las Escuelas de invierno y 93.000 en »las de verano. Pero el número medio de los alumnos que si»guieron regularmente las clases no fué más que de 57.117 »durante el invierno y de 52.299 durante el estío. Más de la »mitad de los niños comprendidos en la edad de ir á las Es»cuelas no las han frecuentado. Aun separando los que fre-

»cuentan las Escuelas privadas, queda todavía un número con»siderable que se corrompen en la ignorancia, y para los que »la vagancia en las calles es una escuela de vicio y de cri»men». A estos testimonios añade M. Hippeau otros no menos elocuentes de funcionarios de la enseñanza primaria que, por las razones indicadas, reclaman que ésta sea obligatoria, entre ellos el Superintendente de la ciudad de Nueva York, que hace constar que no había en ella menos de 100.000 niños que no frecuentaban las Escuelas, ó cuyos medios de instrucción se hallaban reducidos á un corto período.

Esto sucede en un país que tiene Escuelas como ningún otro, en el que se consagran á la instrucción popular sumas considerabilísimas, y en el que la enseñanza obligatoria había caído en desuso hacia la época á que nos referimos, por lo que ha sido menester volver á ella, según antes de ahora hemos dicho. Prueba todo ello (que en mayor escala sucede respecto de otros países) que no puede dejarse abandonado este asunto sólo al cuidado de los padres, y que no basta con que se creen muchas Escuelas, lo que es claro que es, además de conveniente, necesario de todo punto, pues dicho se está que la obligación no podrá hacerse efectiva si no hay Escuelas á las que los padres puedan mandar sus hijos; y conviene recordar, á este propósito, que una de las consecuencias naturales de la enseñanza obligatoria es la de aumentar el número de Escuelas en el país donde este principio se lleva á la práctica con decisión y sinceridad; pues es evidente que al imponer el legislador una obligación cualquiera, tiene que pensar, si entra en su ánimo que la prescripción se cumpla, en dar los medios necesarios para que pueda realizarse. De aquí que sea común que acompañen á las prescripciones para hacer efectiva la obligación escolar, otras encaminadas á crear Escuelas por todas partes. En donde la instrucción no es obligatoria legalmente, la necesidad de difundir las Escuelas, por más que no deje de ser sentida y atendida, nunca se impone de un modo tan imperioso y apremiante, ni se llena con tanta rapidez (1).

(1) En corroboración de lo afirmado más arriba, de que una de las naturales consecuencias de la enseñanza obligatoria es la de aumentar el número de Escuelas, debemos recordar de nuevo el ejemplo de Inglaterra, donde para satisfacer las exigencias de la obligación establecida en varias localidades, se han creado y se crean á toda prisa muchas Escuelas, como todo el mundo sabe. Los periódicos de enseñanza dan esta noticia, que procede de datos oficiales: «Desde que rige en Italia la ley que hizo la enseñanza obligatoria desde los seis á los diez años de edad, ha aumentado mucho la concurrencia de niños á las Escuelas y el número de éstas, de las que antes de esa fecha había 36.000, es hoy de 48.000. Concurrían 1.200.000 alumnos, y hoy lo hacen 1.900.000.» En 1893 se elevaba este número á 2.291.900.

91. Se arguye también, que lo que debe hacerse para obtener los resultados á que se aspira con la obligación escolar, es preparar la opinión pública en favor de la instrucción, á cuyo efecto se habla de costumbres y se dice que los pueblos que, como el nuestro, no están preparados para la enseñanza obligatoria, no podrían sobrellevarla por no entenderla; que Alemania y Suiza, por ejemplo, no la rechazan, merced al adelanto que alcanzan sus costumbres, y que lo que debemos hacer es formar esas costumbres, con lo cual llegará un día en que los padres todos manden sus hijos á las Escuelas sin que nadie les obligue á ello.

Lo primero que se ocurre responder á esto es que la opinión pública no se prepara en favor de la instrucción sino por medio de la instrucción misma, lo cual no puede hacerse en el grado necesario mientras haya tantos individuos como hay que no se preocupan poco ni mucho de la Escuela. Ya lo hemos dicho otra vez: el enemigo más formidable de la instrucción es la ignorancia y mientras ésta no sea combatida tenaz y enérgicamente hasta en sus últimas trincheras, aquélla adelantará á paso de tortuga y nosotros perderemos un tiempo precioso, con menoscabo de nuestros mayores intereses, mengua y desprestigio de los principios proclamados por la civilización moderna y desdoro de la dignidad humana. Además, las costumbres, á que tanto se apela, han sido reformadas en todos los pueblos por medio de la instrucción; y se nota siempre que en donde ésta es obligatoria, aquéllas son más sanas y se han purificado en el período en que la obligación escolar se

estableció y llevó á la práctica con verdadera decisión. Ya hemos probado estos asertos, que entrañan hechos de la mayor importancia, y que responden cumplida y victoriosamente á la objeción que hemos contestado en el párrafo anterior como la más capital que en el terreno de la práctica se hace al principio de la enseñanza obligatoria; añadamos ahora que en los países donde, como en Alemania, existe en todas las clases el hábito de enviar sus hijos á la Escuela, la costumbre es hija de la ley; se ha formado por virtud del hábito adquirido, por consecuencia de repetir un día y otro día los padres, compelidos por las prescripciones legales, el acto de mandar sus hijos á la Escuela; el ejemplo que nos ofrecen los Estados Unidos de América y algunos cantones suizos, en donde al caer en desuso la ley que imponía en un principio la obligación legal, empezó á perderse entre no pocos padres el hábito de mandar sus hijos á la Escuela, corrobora esto mismo, y es una prueba elocuente de que para preparar la opinión en favor de la enseñanza primaria y formar costumbres en este sentido, es menester comenzar por hacer ésta obligatoria. Ni siquiera admitimos lo que dicen algunos partidarios de la obligación al manifestar la esperanza de que, educadas las presentes generaciones bajo el benéfico imperio de la ley, no será necesario del auxilio de ésta para las generaciones futuras; porque aparte de que la experiencia enseña lo contrario, conviene tener presente que la ley de la obligación escolar la pedimos, ante todo, como garantía de un derecho, y que mientras éste exista y haya hombres de quien dependa en todo ó en parte su realización, está expuesto á ser desconocido, negado y hollado. Por mucha que sea la cultura que alcance la sociedad, siempre serán necesarias leyes que aseguren á cada uno el ejercicio cabal y ordenado de sus derechos: las leyes civiles y penales no podrán desaparecer; se aplicarán menos, sin duda, á medida que sea mayor la cultura social, pero nunca faltarán casos en que sea preciso aplicarlas.

92. Que la enseñanza obligatoria no se aplica ni puede aplicarse: he aquí otra de las objeciones que presentan los que se llaman hombres eminentemente prácticos.

En cuanto á que no se aplica, es fundada la objeción respecto de los países que no la tienen proclamada y de los que, habiéndolo hecho, se han limitado á escribir el precepto en la ley: entre estos últimos los hay, según ya hemos visto, unos que no han podido hacer otra cosa y otros que no han querido hacer nada, como, por ejemplo, España. Pero decir que no se aplica en países como Alemania, Suiza, Dinamarca, Suecia y Noruega y el Austria alemana, es negar la evidencia y suponer que todos los escritores que han tratado de la instrucción pública de esos países, varios de ellos por encargo de sus respectivos Gobiernos, se han concertado para faltar á la verdad en un mismo sentido, haciendo igual género de apreciaciones, valiéndose de los mismos argumentos y sacando idénticas conclusiones. Ya en 1864 hacían algunos esta objeción, á la que contestaba el general Morin, Presidente de las cinco Academias del Instituto de Francia, en un notable discurso en el que manifestó que después de haber vistado la Alemania y otros países, había adquirido el convencimiento de que las leyes y los reglamentos sobre la enseñanza obligatoria eran observados severamente, lo cual ha sido confirmado con posterioridad por cuantos de la materia se han ocupado, como Monnier, Baudouin é Hippeau, por ejemplo, que han escrito después de visitar al efecto los países de que tratan sus excelentes trabajos. En varios documentos oficiales y en algunas Asambleas legislativas de diferentes países se han hecho recientemente las mismas afirmaciones, sin que hayan sido contradichas.

Los mantenedores de la objeción á que acabamos de contestar añaden que la enseñanza obligatoria no se aplica porque no puede aplicarse, porque es impracticable. Respondiendo á esto decía el citado general Morin, que «la experiencia prueba que no es tan difícil como pudiera creerse el conducir y aun obligar á todos los niños de un municipio á seguir las lecciones de la Escuela primaria», y que «la obligación legal por un motivo tan legítimo es fácilmente aceptada aun en los países menos preparados para ello». Si se aplican otras leyes que, como las relativas al servicio militar y á ciertos impues-

tos, son más difíciles y lastiman más intereses, no comprendemos por qué se dice por algunos, negando hechos evidentes, que es impracticable la de la enseñanza obligatoria. Si con esto quiere decirse que á pesar de ella se quedarán algunos niños sin ir á la Escuela, no lo negaremos; pero si á esto hubiéramos de atenernos, habría que prescindir de todas las demás leyes, pues que respecto de todas se cometen infracciones : con ser tan severas las relativas al reemplazo del ejército, nunca faltan individuos que las eludan, de lo que resulta un cierto contingente de prófugos. Las prescripciones legales sobre enseñanza obligatoria han hallado al principio oposición en todos los países, aun en los que se dicen más preparados y de costumbres más á propósito que el nuestro, y en todos ha habido quien las eluda; pero si esto es cierto, también lo es que en donde quiera que se han aplicado ha aumentado al punto el número de escolares y de Escuelas, al cabo de algún tiempo ha sido menor el de las personas ignorantes, y conforme han pasado años aplicándolas, y esta aplicación se ha perfeccionado, las infracciones han disminuído y el contingente de los desertores ha sido cada vez menor, hasta tocar en los linderos de lo insignificante ó nulo. Es decir, que con las prescripciones á que nos referimos ha sucedido, sucede y sucederá lo que con tantas otras, de las que nadie dice por eso que sean impracticables. Los medios coercitivos de las leyes suponen que ha de haber infractores, y que haya algunos que puedan escapar hasta á la acción de esos medios, nada dice contra la ley, su carácter práctico y su legitimidad. Por otra parte, no debe olvidarse que la ley sobre enseñanza obligatoria lleva en sí misma, por virtud de su naturaleza, el remedio para disminuir sus infracciones, pues que crea hábitos y con ellos forma la costumbre de observarla; como más arriba hemos dicho, tampoco debe olvidarse que tiene por objeto garantir un derecho.

Siempre que estos puntos se tocan, se saca á relucir, como por vía de argumento decisivo, el carácter del pueblo español, tan desobediente é ingobernable, se dice, no obstante de que todo el mundo lo gobierna á su antojo y de que en eso de

obedecer traspasamos los españoles los límites de la paciencia. Los que conozcan nuestra historia política y administrativa y no tengan interés en desfigurarla, comprenderán que no andamos descaminados al hacer esas afirmaciones y que no es menester, ni con mucho, de la espada de Alejandro para cortar ese como nudo gordiano que se pretende presentar con la objeción que nos ocupa. Se repite en seguida lo de que nos faltan costumbres, que no estamos preparados para la enseñanza obligatoria, olvidando que precisamente se pide la aplicación de ésta para adquirir la preparación que nos falta y hacernos de las costumbres que tanto se echan de menos. Tan poco preparados ó menos que nosotros se hallaban otros pueblos cuando se les impuso la enseñanza obligatoria, que ya hoy es en ellos un hábito general, al punto de que nadie piensa en oponerse á la ley que todos miran como beneficiosa; pues á esto aspiramos los que en España proclamamos la necesidad de aplicar aquel principio.

Por otra parte, ¿quién puede afirmar con datos que en España es impracticable la enseñanza obligatoria? No habiéndose hecho nada serio y eficaz desde que se consignó en la ley por llevarla á la práctica, nadie tiene derecho para hacer semejante afirmación. Aunque la imposibilidad de ejecutar en esta parte la ley pudiera provenir de los medios que al efecto se empleasen y mostrar, cuando más, la necesidad de acudir á otros más eficaces ó más en consonancia con nuestras circunstancias, todavía podría hacerse aquella afirmación si se hubiese siquiera intentado la ejecución de los artículos 7.° y 8.° de la vigente ley de Instrucción pública, artículos que todas nuestras administraciones han mirado con el más soberano desdén : en donde esto sucede, la afirmación de que la enseñanza obligatoria no puede practicarse es una afirmación gratuita y, cuando más, una excusa cómoda, ya que no legítima, del abandono y la falta de patriotismo de los encargados de ejecutar la ley.

Pero hay más todavía : los hechos deponen en favor de la idea que nosotros tenemos de que en España es practicable la enseñanza obligatoria, como lo es en otros países. Algunas

localidades la han aplicado por más ó menos tiempo, mientras tuvieron al frente de la administración hombres decididos á hacerlo. Hace años, el Alcalde de la ciudad de Badajoz publicó un bando, recibido con aplauso por toda la prensa, por el que sin salirse de las prescripciones de los artículos de la ley, antes citados, se trató de llevar al terreno de la práctica la obligación escolar. Al dar la noticia de este bando un periódico del ramo, por cierto contrario á la enseñanza obligatoria, le puso este comentario: «Con esto sólo ha conseguido aumentar considerablemente el número de matrícula de todas las Escuelas, y no nos cabe duda que tomándolo con empeño, hará que asistan (los niños) con puntualidad». Las declaraciones hechas por los *Anales de la enseñanza,* que es el periódico á que nos referimos, son de un gran precio para los que no pensamos como este periódico, y dan contestación cumplida á las objeciones que en el terreno de la práctica se hacen á la enseñanza obligatoria. De ellas y del bando en cuestión se desprenden lógica y fatalmente las siguientes conclusiones: 1.ª Que en Badajoz había muchos padres que no enviaban sus hijos á las Escuelas, y que no asistían á éstas todos los niños que en ellas caben. 2.ª Que el bando y las operaciones preliminares para su ejecución han bastado para que aumente el número de alumnos, sin necesidad de crear nuevas Escuelas. 3.ª Que la enseñanza obligatoria es practicable cuando se tiene el propósito de que lo sea, aun con los términos deficientes en que la obligación se consigna en nuestra legislación. Y como en Badajoz no concurren circunstancias especiales, sino que está en el mismo caso que las demás capitales de provincia, no siendo, por otra parte, de las más adelantadas ni de las más atrasadas, también es lógico deducir que es aplicable á toda España el bando citado y lo que á propósito de él decimos, con lo que nuevamente se puede afirmar que la enseñanza obligatoria no sólo puede aplicarse, sino que se aplica con resultado, fuera y dentro de España, cuando hay voluntad de hacerlo (1).

(1) Después de este bando se han publicado otros en varias poblaciones de España, con análogos resultados, por autoridades tan celosas del bien de sus administrados y de voluntad tan decidida como lo era D. Valeriano Ordóñez de Adrián, que es el Alcalde de Badajoz autor del bando mencionado.

93. Además de las que dejamos expuestas y hemos procurado contestar, hácense á la enseñanza obligatoria algunas otras objeciones desde el punto de vista práctico.

Se dice que creará un nuevo y gravoso impuesto; que, en el estado de nuestras Escuelas, no será posible admitir en ellas á todos los niños que deban asistir, y que producirá malos efectos en las mismas la presencia de los alumnos indigentes.—La primera de estas objeciones quedará contestada cuando de la enseñanza gratuita tratemos, en donde veremos que no hay gravamen alguno para el pobre, ni en realidad para el rico. En cuanto á lo que se refiere al estado de nuestras Escuelas, que no podrán contener todos los niños obligados á frecuentarlas, no debe ser objeción para los adversarios del principio que sostenemos, cuando precisamente todo lo esperan ellos de la creación de muchas Escuelas, con lo que creen que es innecesaria la obligación y quedan ventajosamente reemplazados los medios coercitivos. Además, esto sería una dificultad que el tiempo y el dinero vencerían, pues ya hemos visto que una de las consecuencias de la obligación es la de aumentar las Escuelas, que es por donde nosotros queremos que se empiece: en esto estamos conformes con los que combaten la enseñanza obligatoria, por lo que creemos ocioso discutir acerca de los gastos que esto ocasionaría, pues todos convenimos en que es necesario ser más generosos con la instrucción primaria, á la que, con y sin la obligación escolar, es preciso de toda necesidad consagrar mucho dinero, y no diremos nada de más diciendo que, cuando los medios coercitivos faltan, el dinero necesita aumentarse, por tener que valerse sólo de los medios indirectos y ser éstos más costosos. Por lo que concierne al mal efecto que pueda producir en las Escuelas la presencia de los niños indigentes, en el capítulo que sigue veremos que, lejos de ser así, es esto conveniente por más

de un concepto, y antes de terminar este artículo señalaremos algunos beneficios que en las Escuelas, y á propósito de la obligación, pueden recibir los alumnos menesterosos.

¿Necesitaremos detenernos á contestar la objeción que se hace, diciendo que se destruirá la disciplina en las Escuelas por la presencia forzosa de los niños díscolos ó de otras condiciones especiales que se resistan á aprender, y que por tal motivo turbarán el orden de las clases? Aparte de que desde el punto de vista pedagógico no puede admitirse semejante proposición, que lleva en sí la negación de mejora de la naturaleza del niño y de la eficacia de los medios educativos, nos parece que los casos á que la objeción alude pueden presentarse sin el sistema de la obligación escolar, dentro del que pueden excluirse de la Escuela, como en el otro sistema, los niños que por circunstancias especiales deban serlo, lo cual sucederá rarísimas veces, y cuando suceda deberá quedar el paciente sujeto á un tratamiento correccional, especialmente cuando se halle establecida la enseñanza obligatoria. Como fácilmente se comprende, estas excepciones en nada entorpecerán la aplicación del principio que sustentamos.

También se ha dicho que la obligación escolar crea dificultades á los Maestros, porque teniendo éstos que denunciar los niños que no asistan á las Escuelas, para que por la autoridad competente se obligue á los padres ó encargados á enviarlos y en caso de necesidad se les imponga la pena á que se hayan hecho acreedores, se crearán enemigos, y con ello obstáculos que les acarrearán más de un disgusto. En lo tocante á los niños que no asisten poco ni mucho á la Escuela, la objeción de que ahora tratamos procede de una mala inteligencia, ó acaso de una práctica innecesaria que se sigue en algunas partes, porque el Maestro no tiene para qué denunciar á los padres ó tutores que no envíen sus hijos ó pupilos á la Escuela, sino limitarse á pasar la lista de sus alumnos á la autoridad á que, según los reglamentos, deba hacerlo (Juez municipal, Alcalde ó Junta local), de lo que no puede originársele dificultad alguna, máxime cuando el registro que al efecto tendría qne llevar, está obligado siempre á llevarlo

y á presentarlo á las respectivas autoridades, si se lo piden; esta dificultad queda, pues, obviada con no imponer al Maestro lo que no debe hacer y no convertir los registros de la Escuela en padrones generales de los niños de la localidad, cosa que sería difícil de realizar y hasta un inconveniente allí donde haya más de una Escuela de la misma clase y para el mismo sexo, puesto que hemos dicho que debe dejarse á los padres en libertad de que elijan la que quieran. Otra cosa es cuando se trata de los alumnos que cometan faltas de asistencia, á las que por injustificadas deba ponerse coto. En este caso, es claro que el Maestro es quien debe producir la denuncia; pero como ha de hacerlo después de advertir de ello á los padres, que por el mero hecho de enviar sus hijos á la Escuela ha de suponerse que quieren que asistan, la denuncia (si así puede llamarse el resultado de las relaciones mensuales de asistencia que pasan los Maestros) va más contra los niños que contra ellos, que en muchos casos agradecerán saber que sus hijos cometen faltas de asistencia, de que los padres estarán no pocas veces ignorantes, y para los que las mismas penas de la ley serán un estímulo que les induzca á remediar el mal. No dudamos que la aplicación de estas penas causará enojo á más de un padre, sobre todo á aquellos que por abandono ú otras causas manden sus hijos á la Escuela, más que de buen grado, por la fuerza de la ley, y que por tal motivo se irritarán contra el Maestro; pero de estas contrariedades que se originan del cumplimiento de un deber, no se halla exenta ninguna persona de las que ejercen funciones públicas, y sería pedir un imposible querer que para los Maestros no las haya nunca : cuando á fuerza de hacer que todos los niños asistan á la Escuela y que los padres cumplan con el deber de enviarlos y adquieran el hábito de hacerlo, todo el mundo esté penetrado de los beneficios de la instrucción, es sólo cuando podrá esperarse que no suceda esto.

94. Examinadas las objeciones que en el terreno de la práctica se hacen á la enseñanza obligatoria, tócanos ver qué *medios de ejecución* deben escogerse y adoptarse en la ley para conseguir el fin que se persigue.

Los medios de ejecución se dividen, según antes de ahora hemos dicho, en *directos* é *indirectos:* los primeros entrañan prescripciones coercitivas, se encaminan á castigar á los padres que faltan al deber legal de dar instrucción á sus hijos, y aun á las autoridades y funcionarios que no cumplen las prescripciones de la ley, y son los que en realidad constituyen lo que quiere decirse con la frase de «instrucción obligatoria»; los segundos no implican castigos de ninguna clase, tienen por objeto estimular á los padres á que suministren la enseñanza á sus hijos, y á los adultos ignorantes á que se instruyan, dando al efecto á unos y otros las facilidades posibles, y pueden figurar en una ley en que no se declare obligatoria la enseñanza. La reprensión, la multa, la prisión, la privación de los derechos civiles por lo que respecta á la tutela de los menores, y otros castigos que se prescriben para los padres ó tutores que desatienden la obligación de proporcionar la enseñanza elemental á sus hijos ó pupilos, son medios directos ó medidas coercitivas; la creación de muchas Escuelas, la declaración de la enseñanza gratuita, los socorros á los alumnos pobres y á sus padres y otras disposiciones por el estilo, de que más adelante trataremos, son medios indirectos.

En una buena organización de la primera enseñanza deben combinarse ambas clases de disposiciones, de manera que quedando siempre bien garantido el derecho que los niños tienen á la instrucción, abunden los medios indirectos de tal modo y sean de tal naturaleza, que sólo en pocos casos se necesite acudir á los coercitivos.

95. Los medios indirectos que á este efecto pudieran emplearse, son:

a) Ante todo crear muchas Escuelas y distribuirlas de modo que estén al alcance de todo el mundo. Además de que esto es, como ya se ha dicho repetidas veces, una consecuencia natural de la obligación, debe hacerse para que no pueda nadie alegar la excusa de no haber Escuela cercana, y porque mientras más Escuelas haya más aumentarán los alumnos: á este fin podrán ser útiles en muchos casos las Escuelas ambulantes ó de temporada, de medio tiempo, etc.

b) Hacer que las Escuelas tengan para los niños, y aun para las familias, todo el atractivo posible, á cuyo efecto debe tenderse á reformar los métodos y los procedimientos en este sentido, procurando, sobre todo, que la enseñanza que en ellas se dé sea enseñanza viva, y, en vez de aburrir y atormentar á los alumnos haciéndoles por ello que cobren aversión á la Escuela, les atraiga y deleite y les haga amable la estancia en las clases. Al mismo fin se contribuirá haciendo agradables, expansivos, risueños, alegres, en una palabra, los edificios escolares, en los que debe atenderse mucho á la estética y no debiera faltar el campo escolar, jardín ó sitio de juego.

c) Establecer en las mismas Escuelas recompensas para los niños que se distingan por la asiduidad en la asistencia. Si con la creación de las Cajas de Escuelas (no hay que confundirlas con las *Cajas escolares de ahorros*), ó por otros medios que se consideraran conducentes al objeto, se estableciera un sistema de socorros para los niños indigentes que asistieran con regularidad, socorros que alcanzaran á las familias y que podrían consistir, por ejemplo, en trajes para los alumnos que más los necesiten, en objetos de clase, en una especie de jornal á los padres cuando por enfermedad no pudiesen ganarlo, etc., es seguro que la concurrencia escolar aumentaría, á la vez que disminuirían los fundamentos de algunas de las objeciones que se hacen á la enseñanza obligatoria. A este propósito pudiera destinarse el producto de las multas que se impusieran á los contraventores de los preceptos sobre enseñanza obligatoria, según lo que más adelante decimos. Las Sociedades de *Caridad escolar* y las *Cantinas escolares,* de que en el lugar correspondiente hemos dado idea, pueden prestar en este sentido servicios muy estimables y positivos.

d) Ofrecer á las familias todo género de facilidades, organizando los procedimientos administrativos de modo que sin vejámenes ni molestia de ninguna clase puedan llevar sus niños á la Escuela, aunque no hayan de pagar retribución alguna, en lo cual debe haber mucha laxitud si no estuviese establecida en absoluto la *enseñanza gratuita*, que es uno de

los medios indirectos que más eficazmente contribuyen á aumentar el número de escolares, según luego mostraremos.

e) Donde las Escuelas sean permanentes, pudieran concederse licencias para faltar á clase por un tiempo dado durante el año, á los alumnos cuyos padres sean pobres y necesiten de su ayuda para determinadas faenas del campo, teniendo en cuenta las circunstancias locales y combinando las licencias con las vacaciones; en donde la Escuela sea ambulante ó de temporada, deberán arreglarse las épocas y horas de clase de modo que puedan llenarse estas necesidades y condiciones. A los alumnos que hayan asistido á la Escuela con puntualidad dos terceras partes, por lo menos, del tiempo que comprenda el período escolar, podría dispensárseles de seguir frecuentando aquélla el tiempo que le restara, previo un examen en el que prueben que tienen una instrucción suficiente, y siempre por motivo justificado.

f) Organizar un sistema de premios, menciones honoríficas, etc., para los Maestros, Juntas del ramo, Inspectores, Alcaldes y otras autoridades, así como para los particulares que se distingan por su interés y celo en favor de las Escuelas y por sus trabajos para fomentar la concurrencia á ellas, publicándose en los *Boletines oficiales,* periódicos del ramo y donde se crea conveniente, los nombres de las personas que se hagan acreedoras á tan honrosas distinciones.

96. Los medios directos ó medidas de carácter coercitivo que para garantir el derecho de los niños á la instrucción debieran adoptarse, son en nuestro concepto:

a) Advertencia hecha por el Alcalde á los padres ó tutores que no prueben que sus hijos y pupilos reciben la enseñanza elemental, ó que, estando inscritos en una Escuela, cometan faltas de asistencia injustificada, fuera de las que hagan por virtud de las licencias y dispensas que se concedan con arreglo á lo que más arriba decimos.

b) Amonestación hecha por el respectivo Juez municipal á los padres y tutores que pasados cinco días después del aviso del Alcalde, insistan en su falta. Si á los tres días de esta amonestación no se hubiesen enmendado los infractores,

deberían recibir otra de la misma autoridad, que la haría pública por los medios que se considerasen más conducentes y eficaces.

c) En caso de reincidencia deberían ser penados los contraventores con una multa que no bajara de una peseta ni excediera de diez, graduándose por el número de faltas de asistencia que el niño cometiese. Cuando la multa se impusiera á consecuencia de que el niño no recibiera en absoluto instrucción alguna, no debería ser menos de cinco pesetas mensuales. Para los contraventores que por su estado de pobreza no pueden pagar la multa, se sustituiría ésta por la prestación personal de jornales, que serían más ó menos, según fuese la falta y con arreglo á lo que para la multa se estableciese.

d) Si después de estos castigos el reincidente insistiera en su falta, debería considerársele como incapacitado para ejercer la tutoría de su hijo, por lo menos para dirigir su educación, por lo que procedería privarle de los derechos civiles en cuanto á este particular concierne, y nombrar al hijo un nuevo tutor, ó un tutor *ad hoc,* según que el niño fuese hijo ó pupilo, para vigilar su instrucción elemental: este nombramiento debería hacerse con todas las formalidades posibles, atemperándose á las prescripcioues del Código civil y del penal y en consejo de familia si se quería.

e) Deberían aplicarse las prescripciones de que tratan los párrafos *a, b* y *c* á los dueños ó maestros de industrias, fábricas, talleres, etc., que recibiesen niños que no acreditasen legalmente poseer la instrucción elemental, ó que recibiéndolos en la edad que comprende el período obligatorio de la Escuela, no les dejasen libres las horas necesarias para que pudieren recibir aquélla. Cuando por causa de necesidades locales y extrema penuria de las familias fuese preciso, podrían establecerse con relación á las industrias, fábricas, talleres, etc., las licencias de que antes hemos tratado, pero cuidando siempre de que no excedan de cuatro meses al año; también pudieran darse dichas licencias, y esto fuera mejor, para que los niños recibiesen la enseñanza sólo tres horas, por ejemplo, al día en una sola clase y en Escuelas especiales (*de aprendices*),

ó por la noche, si lo primero no pudiera ser. Se entiende que las penas que se impusieran á los dueños y maestros de fábricas y talleres no habrían de eximir de responsabilidad á los respectivos padres ó tutores, que á la vez deberían ser castigados como correspondiera.

f) Para la ejecución de cuanto dejamos indicado, deberían llevarse dos padrones de los niños comprendidos en la edad escolar: uno obraría en la alcaldía y otro en el juzgado municipal. Mensualmente pasarían los Maestros, así públicos como privados, á la Junta local respectiva, para que ésta lo pusiera en conocimiento del Alcalde, á los efectos consiguientes, reclamando su ejecución, la relación de los niños inscritos en la matrícula de su Escuela, con expresión del número de faltas justificadas y sin justificar que cada uno tuviere. Los padres y tutores cuyos hijos y pupilos recibieran la instrucción en su domicilio, deberían ponerlo en conocimiento de dicha Junta, considerándose á los que no lo verificasen comprendidos en el caso de los que no les dan instrucción: los referidos niños deberían probar que reciben ésta mediante un examen; y si los padres y tutores se negasen á someterlos á esta prueba, se les debería considerar también como contraventores de las disposiciones sobre la enseñanza obligatoria. Inspectores *ad hoc*, como los hay en algunas de nuestras capitales de provincia y en varias poblaciones de los Estados Unidos, deberían recorrer las calles para recoger los chicos que por ellas vagasen, enterarse de si iban ó no á la Escuela, enviarlos si habían hecho falta por sí, ó producir las denuncias correspondientes respecto de aquellos cuyos padres no los hubiesen inscrito en ninguna.

g) Con el fin de garantir el cumplimiento de las disposiciones que quedan indicadas, convendría también organizar un sistema de castigos para los Maestros, Alcaldes, Juntas del ramo, Inspectores y demás autoridades que tuviesen que intervenir en el cumplimiento de las prescripciones sobre enseñanza obligatoria, haciendo públicas las faltas en unos casos, á la manera que hemos propuesto respecto de los premios, y en otros exigiendo á cada uno la responsabilidad de sus

actos gubernativa y judicialmente, según procediera, y conminando á todos con las penas que las leyes y el Código determinen.

Tales son, sumariamente expuestas, las medidas coercitivas que debieran adoptarse para hacer efectiva la enseñanza obligatoria (1).

97. Los medios, así indirectos como coercitivos, que hasta aquí hemos propuesto, tienen sólo por objeto asegurar la instrucción á los niños comprendidos en la edad escolar. Con el fin de generalizar todo lo posible la enseñanza popular, de hacer que la adquieran los adultos á quienes durante la niñez no se les haya suministrado, y de que los jóvenes que salen de la Escuela no se abandonen y olviden lo aprendido, suelen contener las leyes sobre instrucción obligatoria otras disposiciones no menos importantes, de las que unas revisten el carácter de medios indirectos, y otras el de medidas coercitivas. De estas disposiciones creemos que deberían adoptarse entre nosotros las siguientes:

a) Crear, además de las Escuelas ordinarias de niños, otras muchas para adultos (de noche y dominicales), aprendices, etc., estableciendo á la vez, y difundiéndolos por todas partes, medios de instrucción como los que representan las

---

(1) Se han propuesto y aun se aplican varios otros medios, como, por ejemplo, el de la *prisión*, que se halla muy generalizado en los países del Norte, y que nosotros no creemos conveniente, por ser una pena demasiado dura, que castigaría á toda la familia privándola del alimento mientras su jefe estuviese detenido, y que además se prestaría á abusos aquí en España; por otra parte, estamos conformes con los que la consideran como un castigo infamatorio. También se ha propuesto la *denegación de los socorros de la beneficencia* á los contraventores de las prescripciones sobre la obligación escolar, y por lo mismo que castigaría igualmente á toda la familia y, en lo tanto, á los que no son culpables, no creemos deber aceptarlo; por otra parte, los beneficios de la caridad á nadie absolutamente deben negarse, y hacerlo, cualquiera que sea el motivo, sería una terrible crueldad. Más adelante se verá por qué entre las penas que preceden no incluímos la de privación del derecho de sufragio que muchos proponen para castigar las faltas de los padres relativas á la obligación escolar.

bibliotecas, los cursos, las lecturas y las conferencias populares.

b) Establecer también para los alumnos que concurran á estas instituciones, premios y recompensas que, además de estimularles á seguir asistiendo ó á ir de nuevo á ellas, les reporten alguna utilidad inmediata; así, por ejemplo, los premios pudieran consistir en útiles de trabajo, libros correspondientes al oficio ó profesión á que el alumno se dedique, modelos y estuches para el dibujo, pensiones á los pobres que muestren aplicación y mérito sobresalientes, etc.

c) Mientras dure el actual sistema de reemplazo del ejército, rebajar algún tiempo de servicio activo á los quintos que al entrar en el sorteo posean la enseñanza que la ley haga obligatoria para los niños, y algunas otras ventajas á los que la posean superior á ésta; en todo caso, ofrecer facilidades para obtener licencias y pasar á las reservas, á los soldados que en esas condiciones se encuentren. A los que adquieran dicha instrucción en las Escuelas de regimiento, batallón, escuadrón, etc., que al efecto debe haber donde exista una de esas fuerzas de guarnición, se les debieran conceder análogos beneficios.

d) Otorgar beneficios y premios análogos á los indicados en los dos párrafos que preceden, á los acogidos adultos en los establecimientos benéficos y penales, sobre todo á los de estos últimos, que posean ó adquieran en ellos la instrucción elemental, prefiriendo á los que en este caso se hallen para el desempeño de cargos y funciones que acarreen ventajas; dicha circunstancia debiera también ser requisito necesario para que los penados pudiesen recibir los beneficios á que se refiere el art. 29 y el número 3.° del 144 del Código penal reformado.

e) Considerar incapacitados para el ejercicio de todo cargo público y para el desempeño de empleos, destinos y comisiones retribuídas por el Estado, la Provincia y el Municipio, á los que no posean la enseñanza elemental incompleta ó completa, según el caso de que se trate.

f) No incluir en las listas electorales á los que no acrediten que poseen la enseñanza elemental incompleta.

g) Fomentar y proteger el establecimiento de asociaciones que tengan por objeto dar y difundir la instrucción popular (1).

98. De cuanto queda dicho en el presente parágrafo se deduce que la enseñanza obligatoria es, y no puede menos de ser, practicable: cuantas objeciones se le hacen en este terreno carecen en realidad de fundamento, como hemos mostrado, pues por ser necesaria para garantir un derecho, por estarse realizando en varias naciones y por los resultados que ofrece y que mediante ella se buscan, se ha visto que es absurda la

---

(1) También desde el punto de vista en que ahora estamos colocados, se han propuesto y llevado á la práctica algunas otras prescripciones para hacer efectiva la enseñanza obligatoria respecto de los adultos. Por ejemplo, en vez de hacer rebajas en el servicio activo á los quintos que poseyeren la enseñanza elemental y de ofrecerles ciertos beneficios, han propuesto algunos que para el reemplazo del ejército y la armada se llame en primer término á los mozos que no posean esa enseñanza, lo que equivale á declararles por esto soldados; además de que la pena es harto dura, debe tenerse en cuenta que recae principalmente sobre los menos culpables: sobre el hijo y la madre. Prohibir, como otros han querido, que contraigan matrimonio los que no posean dicha instrucción, sería negar un derecho legítimo, además de una medida inicua en muchísimos casos y de consecuencias inmorales en no pocos, si se aplicaba con rigor, cosa que sería imposible desde el momento que para el casamiento canónico no es requisito indispensable el de saber leer y escribir, y que el civil, que es con ocasión del cual pudiera fijarse aquella condición, no se halla establecido en todas partes. En cuanto á la privación de derechos políticos, creemos que, de aplicarla, debe ser respecto del caso de que ahora tratamos, es decir, imponiéndola á los que no posean la enseñanza elemental, por el mero hecho de no poseerla y considerarlos incapacitados por ello para ejercer la función del sufragio, que es desde el punto de vista que puede admitirse la medida y la aceptan los demócratas; pero imponerla por falta de cumplimiento del deber de enviar los hijos á la Escuela, que es lo que algunos han pedido, no nos parece lógico, y entre nosotros daría margen á muchos abusos por causa de las elecciones, abusos que si en verdad no faltarían en otro caso, puede asegurarse que serían menores. Mas sea de esto lo que quiera, lo importante para nosotros es que en el segundo caso falta el fundamento de la medida, que es el que hemos apuntado con ocasión del primero.

pretensión de considerarla como ineficaz é imposible á nombre de la práctica.

Si además de ser practicable en todos sentidos, resulta, de lo que en los parágrafos anteriores hemos expuesto, que la enseñanza obligatoria tiene en su favor la opinión de Europa y América, en la mayoría de cuyas naciones se ha proclamado en las leyes; que su influencia en la cultura, no sólo intelectual, sino también moral, es un hecho que se manifiesta por una gran mejora en los pueblos que la establecen, y además que es una necesidad imperiosa para garantir el derecho que tiene el niño á la educación y, por lo tanto, á la enseñanza, derecho que se hace extensivo á la sociedad, constituyendo á la vez un deber del Estado, bien puede concluirse que *la enseñanza obligatoria debe necesariamente formar parte de la legislación y encarnarse en las costumbres de aquellos países que quieran vivir en toda su plenitud la vida de la civilización presente y aspiren al título de cultos.*

V

DE LA ENSEÑANZA GRATUITA

99. ¿Es la *gratuidad* un corolario de la enseñanza obligatoria? — 100. Impropiedad del calificativo de *gratuita*, aplicado á la enseñanza de que aquí se trata. — 101. De la instrucción primaria considerada como servicio público. 102. La enseñanza gratuita en la legislación de Alemania, Suiza, Estados del Norte, Austria Hungría, Francia, Bélgica, Holanda, Gran Bretaña, Italia, Portugal, Rusia y América. — 103. Conclusiones que se desprenden de los hechos que los datos históricos ofrecen. — 104. Examen de la objeción que se hace á la enseñanza gratuita diciendo que es inmoral porque exime al padre del cumplimiento de un deber sagrado. — 105. Idem de la que se le dirige al afirmar que desalienta al Maestro y deja desiertas las Escuelas; pruebas en contrario. — 106. Falta de fundamento de la objeción que se hace á la gratuidad, calificándola de injusta y onerosa. — 107. Indicaciones en contestación de algunas otras objeciones. — 108. Exposición de las ventajas que ofrece la adopción de la enseñanza gratuita: inconvenientes que con ella desaparecen. — 109. Su historia en España; idea general y examen del sistema que hoy se sigue respecto de este particular; exposición sumaria del que debiera adoptarse; datos estadísticos relativos á las retribuciones escolares.

99. Una vez admitida la *enseñanza obligatoria*, parece incuestionable que debe admitirse también la *gratuita*, que

además es uno de los medios de hacer que aumente la asistencia escolar; pero no todas las opiniones están acordes en este punto. Mientras que algunos de los que aceptan la obligación rechazan la *gratuidad*, hay otros que no ven inconveniente en que ésta se establezca sin necesidad de que la otra condición exista. Por respetables que sean ambas opiniones las tenemos por ilógicas, sobre todo la primera, cuando se trata de países en donde la instrucción se halla poco extendida. Para nosotros no admite duda que, una vez planteada la enseñanza obligatoria, es preciso establecer la gratuita, su *corolario*.

En efecto; desde el punto y hora en que se impone una obligación, un deber cualquiera, es necesario dar al mismo tiempo condiciones y medios para que pueda cumplirse cabalmente y, si posible fuera, sin ningún género de dificultades. Es preciso, además, que se evite todo pretexto á cuya sombra pueda eludirse el cumplimiento de la obligación de que se trate, máxime cuando ésta no procede de un contrato expreso, sino de una prescripción legal. Cuando se impone á los padres el deber de enviar sus hijos á la Escuela, lo primero que al Gobierno cumple hacer es facilitar los medios para que esto se verifique y la resistencia no tenga ni asomo de razón en que apoyarse; y no los facilita en la medida necesaria desde el momento en que deja que aquel deber vaya seguido, para una gran parte de individuos, de un tributo, ó que para la dispensa de éste sea necesario practicar diligencias que, por lo común, son enojosas, y en muchos casos depresivas.

Por otra parte, no debe olvidarse que, como en diferentes pasajes del presente capítulo queda mostrado, son muchos los padres que no han llegado á comprender aún el valor de la instrucción, y que, en lo tanto, tienen por muy irritante que sobre la obligación — que no ven con buenos ojos — de dar enseñanza á sus hijos, se les imponga la de pagar directamente esta enseñanza, cuya necesidad tienen en poquísima ó ninguna estima. Decid á un padre de esos que está obligado á enviar sus hijos á la Escuela pública, y decidle á la vez que se halla obligado además á pagar la enseñanza que éstos re-

ciban en esa misma Escuela, á cuyo sostenimiento él concurre, si es contribuyente, con los demás de la localidad, y tened por seguro que no hallaréis palabras con que hacerle comprender la razón en que se apoya la segunda de dichas obligaciones. Y cuenta que no es menester, para que esto suceda, que el padre sea de los que con más indiferencia miran la instrucción de sus hijos; que pagar un servicio en general y volverlo á pagar cuando particularmente se reciben sus beneficios, es cosa que á pocos deja de resistirse, como se resistiría á cualquiera tener que abonar directamente honorarios al magistrado, al empleado, al agente de seguridad pública cuando los utilizase, sin embargo de estar remunerados por los respectivos presupuestos, á los que todos llevamos nuestro contingente, en mayor ó menor escala, y de una manera más ó menos directa.

100. De lo que acabamos de indicar se colige que el calificativo de *gratuita,* aplicado á la primera enseñanza, es por lo menos impropio. No cabe decir que es gratuito un servicio que se paga, como los demás que se consideran públicos, por el pueblo contribuyente. Desde el momento que todos los gastos que origina la instrucción primaria se satisfacen con cargo á los presupuestos municipales ó nacionales, el servicio que se presta nada tiene de gratuito, puesto que de los ciudadanos sale lo necesario para su sostenimiento. Se dirá, sin duda, que esta forma de pago es injusta, porque obliga á pagar la enseñanza á muchos que de ella no se aprovechan, mientras que bastantes de los que disfrutan de sus beneficios, con nada contribuyen á sufragar sus gastos.

Aunque otro tanto pudiera decirse respecto de casi todos los servicios públicos, el argumento nos parece de todo punto falso. En primer lugar, no es cierto que los beneficios de la instrucción aprovechen sólo á aquellos que directamente los reciben, siendo así que las localidades y la sociedad toda tienen interés, como al tratar de la enseñanza obligatoria hemos visto, en extirpar el cáncer de la ignorancia, y con ello disminuir el número de sus miembros inútiles y de los ciudadanos peligrosos. En segundo lugar, tampoco es cierto que haya

quien se quede sin contribuir al servicio de la instrucción, como el de los demás ramos que corren por cuenta de los presupuestos del país, pues de un modo más ó menos directo, en mayor ó menor escala, todos concurrimos al sostenimiento de las cargas del Estado, de la Provincia y del Municipio. «No es posible de pronto concebir la idea, ha dicho el antiguo obispo de Autun, Talleyrand Périgord, de que una nación pueda dar algo gratuitamente á sus miembros, puesto que, no existiendo sino por éstos, nada tiene que de ellos no le venga».

De estas indicaciones resulta que el calificativo de *gratuita* es en realidad impropio, en el sentido que suele aplicarse, tratándose de la primera enseñanza.

101. Faltaría probar ahora, para justificar del todo lo que acabamos de decir, que la enseñanza primaria es un servicio público. Después de lo que en capítulos anteriores hemos afirmado respecto de la importancia de la instrucción popular, no cabe dudarlo; por lo mismo es punto éste que al presente no exige de nuestra parte demostración alguna. Digamos, sin embargo, que todo cuanto tienda á garantir la seguridad, el bienestar y la honra de la sociedad, entra de lleno dentro de la categoría de los servicios públicos, y que de la educación del pueblo depende en gran parte, como repetidas veces hemos mostrado, el bienestar social. Añadamos que las instituciones modernas requieren para su consolidación y desenvolvimiento, pueblos cultos, en cuyas manos no sea un arma peligrosa el sufragio universal, por ejemplo. En otros tiempos, y bajo cierta clase de Gobiernos, la ignorancia del pueblo no era origen de perturbaciones tan grandes y pavorosas como las que puede ocasionar en los países que viven la vida de la libertad, que á veces cae herida, más que por las armas de sus enemigos, por las mal manejadas de sus mismos defensores. La intervención del pueblo en la vida pública exige imperiosamente, para que el bien no se convierta en mal, cierta cultura en las masas, imposible de adquirir si falta la base de la primera enseñanza.

Lo que en diferentes pasajes de este tomo y el anterior hemos

expuesto para mostrar la importancia de la instrucción primaria y el influjo que ejerce respecto del adelanto moral, político y económico de las naciones, prueba también que la enseñanza primaria es y debe considerarse como un servicio público, y por cierto de los más importantes y de mayor transcendencia.

A propósito de la enseñanza considerada como servicio público, dice M. Duruy: «La sociedad provee gratuitamente á los grandes servicios que juzga indispensables para su seguridad, su bienestar y su honor. Y realiza su obra con el concurso de todos, y procura que todos disfruten de ella sin pedirles una retribución en el momento que el individuo se aprovecha de sus beneficios. Tales son, la justicia, la religión, la defensa nacional, el servicio de seguridad y vigilancia, las comunicaciones públicas, la enseñanza superior, exceptuando la de aquellos que toman títulos y grados, las bibliotecas, los museos, las colecciones reunidas con grandes gastos por el Estado, etc. ¿Por qué no ha de suceder lo mismo respecto de la educación nacional que respecto de la religión y la justicia?

»La sociedad moderna, continúa, no puede ser con la instrucción pública menos liberal de lo que quiso ser el antiguo régimen, porque tiene un interés considerable en disminuir todo lo posible el número de sus miembros inútiles y de ciudadanos peligrosos. Ahora bien: sin hablar de las pasiones, que no se destruirán nunca y que, sin embargo, puede la educación enseñar á contener, hay dos malas consejeras: la miseria y la ignorancia. La segunda trae siempre consigo la primera; y además, mientras más auxilio pidan á la ciencia el trabajo industrial y agrícola, con más miseria tiene que vivir aquel que no cuenta con otros recursos que sus brazos».

102. Antes de examinar las objeciones que se hacen á la enseñanza gratuita y las razones que en su favor militan, consultemos la parte histórica de la cuestión, es decir, consultemos la experiencia de lo pasado y de lo presente con relación á las naciones extranjeras, para luego tratar de la nuestra.

ALEMANIA. — Desde los tiempos de Federico el Grande se halla establecida en *Prusia* la enseñanza gratuita, que el art. 26 de la Constitución de 1850 prescribe de una manera terminante. En 13 de Noviembre de 1868 se presentó á la Cámara un proyecto de ley derogando dicho artículo, y fué

desechado por 202 votos contra 131, á pesar de fundarse en motivos económicos de los Municipios y en la contradicción que existe entre el artículo constitucional y varias leyes especiales. Estas contradicciones se oponen algún tanto á que el sistema de la gratuidad se practique en absoluto; pero las retribuciones son muy bajas, variando entre 1,25 y 5,75 pesetas por alumno y por año, no excediendo nunca en las poblaciones rurales de 3,75. En algunas provincias la retribución no se paga por alumnos, sino por familias, con lo que se descarga al padre que tiene varios hijos, y son bastantes las municipalidades que tienen en vigor la gratuidad absoluta, entre las que se cuentan las de las ciudades de Berlín, Breslau, Konigsberg, Dantzig, Altona, Elberferd, Crefeld, Posen, Erfurt, Kiel, München-Gladbach, Flensburgo, Remscheid, Konigshütte, Hagen y Nordhausen. En algunos Municipios se han creado, al lado de las Escuelas en que se exige retribución, otras gratuitas para los pobres. En lo general de Alemania predomina el sistema prusiano con ligeras modificaciones que lo aproximan más á la gratuidad absoluta: en *Sajonia* se graduaba la retribución por los recursos de las familias, y se suministraba la enseñanza gratis á todos los alumnos en las Escuelas de perfeccionamiento; hoy impera el sistema de la gratuidad absoluta; en *Wurtemberg* no sólo se exceptúa á los que asisten á esas Escuelas y á los pobres de toda retribución, sino también á los hijos de los Maestros, bien que donde la Escuela cuenta con recursos propios suficientes, que es muy general, la enseñanza es gratuita en absoluto, como en el ducado de *Nassau;* en *Baviera* se reparte la retribución entre las familias, según los recursos que á cada una se le suponen, pagando por alumno y por año de 3,50 á 10 ptas. Teniendo en cuenta lo bajo de las retribuciones, las numerosas excepciones que de los obligados á pagarlas se hacen, y la circunstancia de no cobrarlas directamente los Maestros, pues que por lo común ingresan en la caja municipal, en la que suele haber otra especial donde se depositan los fondos correspondientes á las Escuelas de la localidad, puede afirmarse que en Alemania predomina el sistema de la gra-

tuidad absoluta, pues lo que existe en toda ella es una especie de impuesto escolar, que pagan los padres de familia pudientes en proporción de su fortuna, y que es percibido como los demás impuestos municipales: en puridad, es el sistema de los Estados Unidos.

Suiza. — Los cantones de *Neufchatel, Lucerna, Friburgo, Valais, Zurich, Zoug, Argovia* y *Ginebra* tienen establecida en absoluto la enseñanza gratuita, y en el de *Berna* existe de hecho, pues en los pueblos donde se paga retribución, sólo puede ascender la cuota por un año á menos de una peseta por niño ó al doble de ésto por familia: en muchas poblaciones sólo se exige la primer cuota por niño como derecho de entrada para todos los estudios. En el cantón de *Bale-Ville* se puede decir que es también gratuita la enseñanza; pues si bien existe la retribución, el niño que no la satisface es enviado de oficio á la Escuela especial gratuita para pobres; además, la retribución es de 50 cénts. de franco, y cuando frecuentan varios hermanos la Escuela, el mayor paga la retribución entera, el segundo la mitad y los restantes nada. En el resto de Suiza, particularmente en los cantones pobres, se pagan retribuciones que no exceden de 3,50 ptas. por año y por alumno, sobre todo en las poblaciones del campo: en el cantón de *Glaris* no llega la retribución á 2 ptas. al año. Se dan premios á las familias cuyos niños asisten á la Escuela con asiduidad. Como se ve, en donde la enseñanza no es gratuita para todos, las retribuciones son insignificantes, cobrándose generalmente del modo que hemos dicho respecto de Alemania; es decir, con otros impuestos municipales, por lo que no existe la mala práctica de que el Maestro las reciba directamente. En términos generales, puede afirmarse que en Suiza existe la gratuidad absoluta.

Estados del Norte. — En *Suecia* es la enseñanza gratuita en absoluto de hecho, pues aunque puede exigirse un impuesto escolar á los padres pudientes, los Municipios usan rara vez de esta facultad. *Noruega* tiene establecida la gratuidad absoluta, y *Dinamarca* se encuentra en caso análogo al de Suecia.

Austria-Hungría. — En el *Austria* se sigue generalmente el sistema alemán, abaratando mucho las retribuciones donde existen, sobre todo en las poblaciones rurales, en las que son de 1,75 á 2,50 ptas. al año; esto principalmente en la Alta Austria, donde las retribuciones suelen abonarse por trimestres por la administración local, que las cobra como los demás impuestos locales, á la comisión escolar, la cual á su vez las envía al fondo escolar de la provincia respectiva. De las demás partes del Imperio tienen declarada la gratuidad en absoluto el ducado de la *Baja Austria*, y los de *Steyermark, Carinthia* y *Carniola, Voralverg* y *Margraviat de Istria*, el reino de *Gallitzia*, el condado de *Bucovina* y el reino de *Dalmacia*. Lo es sólo para los pobres en los condados de *Salzburgo*, de *Goritz* y de *Gradiska*, en el reino de *Bohemia*, en *Maryratiat*, de Moravia, y en el ducado de *Silesia*. En cuanto á *Hungría*, se ha abolido en la mayor parte de los Estados la retribución escolar, sustituyéndola por un impuesto que se cobra y distribuye como los demás impuestos municipales, por lo que tampoco existe la retribución pagada directamente al Maestro. En algunos puntos del Imperio austro-húngaro de los en que existe retribución ó tributo escolar, tres niños de una familia que asistan á la Escuela, eximen de pago á los demás que la misma envíe á ella.

Francia. — Antes de 1789 existía la gratuidad en una escala muy extensa. Las tres Asambleas nacidas á consecuencia de la revolución de dicho año, se ocuparon en el asunto; y á consecuencia del informe de Talleyrand Périgord, la Constituyente votó la enseñanza primaria gratuita, que Condorcet quiso hacer extensiva á los demás grados de la instrucción. El primer Imperio limitó la gratuidad á la quinta parte de los alumnos, y la ley de 1833 la ensanchó algún tanto; pero como la de 1850, que ha sido la primera en inscribir el principio de la gratuidad absoluta, sólo entró á medias en este camino, pues aun ésta no hizo más que conceder la facultad de declararla á los Municipios, á condición de subvenir á las necesidades de las Escuelas con sus propios recursos. Bajo la República de 1848, propuso M. Carnot la gratuidad absoluta, que

las circunstancias políticas impidieron que llegara á votarse. Con arreglo á los términos de la ley de 1833, existía en Francia la retribución escolar, «cuya cifra, decía en 1865 M. Duruy, es más alta que en los demás países y constituye una carga bien pesada. Su término medio por mes y por niño viene á ser hoy, de 1 fr. 68 cénts.; lo cual da, asistiendo el discípulo ocho meses del año á la Escuela, 13 fr., 44 cénts., y asistiendo once meses, 18 fr. 48 cénts.... Fácil es comprender que una familia de trabajadores del campo, ó de obreros que tengan varios hijos, no puede, á este precio, pagar más que por uno; y que, pareciéndole todavía muy caro, vacila en aceptarle, ó no lo acepta sino por poco tiempo cada año. Así es que el principio de la gratuidad, que está en la naturaleza de las cosas, ha resistido á las medidas restrictivas empleadas contra él desde hace diez años». La ley de 1867 fué más lejos en este camino, facilitando á los Municipios la declaración de la gratuidad absoluta, y á ella se debe que lo hicieran 911 más sobre las que ya había: en 1877 eran, pues, 3.545 los que daban en sus Escuelas la enseñanza gratuita á todos los niños. El movimiento en favor de la gratuidad completa se acentuó cada día más en Francia, dando el caso por resuelto la ley de 16 de Junio de 1881, por la que se ha declarado la gratuidad absoluta para la enseñanza de las Escuelas primarias.

Bélgica y Holanda. — En la primera de estas naciones sólo es gratuita la enseñanza para los niños cuyos padres no pueden pagarla; pero debe haber en esto mucha tolerancia, porque lo que se cobra por retribuciones (las cuales se fijan por los Municipios) suma muy poco: en las Escuelas belgas se ha observado también el hecho de ser más asiduos en la asistencia los alumnos gratuitos. Tampoco es en absoluto gratuita la instrucción elemental en los Países Bajos, que algunos Municipios tiene establecida, y que los reformadores de allí piden, fundados en las palabras del ministro Kappeyne, que ha dicho que «la Escuela pública debe ser la *Escuela nacional* y no la *Escuela de los pobres*».

Reino unido de la Gran Bretaña. — Aunque la instrucción no es gratuita en *Inglaterra,* por causa de las con-

diciones especiales del país y de sus habitantes, son muchos los que disfrutan de la gratuidad, pues además de que el artículo 74 de la ley de 9 de Agosto de 1870 autoriza á los comités escolares para exceptuar de las retribuciones, total ó parcialmente, á los niños pobres, existen muchas Escuelas enteramente gratuitas para los niños abandonados, vagabundos, hijos de malhechores, de padres que sufren reclusión, etc.; en general, la retribución es corta. En los distritos pobres puede decretarse la asistencia á las Escuelas enteramente gratuita (art. 26 de la ley citada). Para conseguir que esta ley establezca un sistema que asegure en todo el país la instrucción de todos los niños, se ha formado una vasta asociación, la que, entre los medios que se propone para lograr su objeto, ha adoptado el de que en todas las Escuelas sostenidas por el impuesto, la admisión de los niños sea gratuita. Después de las subvenciones acordadas á partir de 1891, la Escuela primaria es casi enteramente gratuita en Inglaterra. En *Escocia,* donde hace años se produjo un movimiento muy acentuado en favor de la enseñanza gratuita, lo es en absoluto al presente. De *Irlanda* cabe decir lo mismo que de Inglaterra y el País de Gales: de 8.505 Escuelas, son gratuitas 7.997. La gratuidad, pues, domina en la Gran Bretaña.

Italia. — Según el art. 317 de la ley de 1859 (que es la vigente, aunque modificada por leyes posteriores), la instrucción elemental debe darse gratuitamente en todos los Municipios. Sin embargo, en ciertos casos, justificados por la falta de recursos, el Consejo municipal puede establecer, con la aprobación de la Diputación de la provincia, una retribución escolar que no ha de exceder de 5 pesetas anuales por cada niño no pobre que frecuente las Escuelas del grado inferior, ni de 10 pesetas para los que asistan á las del grado superior. Los Inspectores pueden oponerse, tanto al establecimiento de la retribución como á su importe, quedando la solución al Consejo escolar de la provincia, sin perjuicio del derecho que tiene el Municipio para acudir en alzada al Ministro del ramo. La tendencia en Italia ha sido en los últimos años hacia la gratuidad. Al presente, han desaparecido por completo las retri-

buciones abonadas directamente á los Profesores é impera el sistema de la gratuidad absoluta.

Portugal. — Por la Constitución y la ley es gratuita la enseñanza primaria.

Rusia. — No es gratuita la primera enseñanza en todas partes, pues las administraciones de las Escuelas están facultadas para establecer la gratuidad, ó fijar la retribución escolar, que es baja; en muchos puntos se ha planteado la enseñanza enteramente gratuita, como existe en *Rumanía, Bulgaria* y *Servia*.

América. — La gratuidad absoluta de la enseñanza primaria es uno de los principios fundamentales del sistema escolar de los *Estados Unidos*, en donde es considerado como una consecuencia lógica de su constitución política y de la enseñanza obligatoria. Siguiendo su ejemplo, han aceptado la gratuidad absoluta el Canadá, Méjico, los Estados de la América Central, Colombia, Venezuela, el Ecuador, Chile, el Brasil, la República Argentina, la Guyana francesa, la Martinica y Guadalupe. En las Guyanas británica y neorlandesa y en el Uruguay sólo existe la gratuidad parcialmente.

103. De las noticias que preceden se deduce que en donde la enseñanza gratuita no es una obligacion impuesta á los Municipios, se deja á éstos en libertad de establecerla, y que en todas partes la tendencia es á rebajar la cuota de las retribuciones escolares, así como á hacer que éstas no se cobren directamente por los Maestros (práctica que ha desaparecido casi por completo), sino á prescribirlas en forma de tributo de Escuelas, que ingresen en las cajas de éstas ó en las municipales; también sirven los datos que preceden para mostrar un movimiento tan general como acentuado en favor de lo que se llama enseñanza gratuita, que, como antes hemos visto, sólo por un abuso del lenguaje ó por aceptar una fórmula que ya ha adquirido carta de naturaleza en todas partes, puede denominarse de semejante manera.

Mas como no todos se contentarán con las enseñanzas de la Historia ni con lo que indican las tendencias de la opinión pública, habremos de considerar también el principio de la

enseñanza gratuita desde el punto de vista de las teorías, á cuyo efecto empezaremos por examinar las objeciones principales que se le hacen, algunas de ellas de carácter práctico, bajo cuyo aspecto concluiremos por tratar de la gratuidad, principalmente con relación á España.

104. Una de las objeciones más comunes que se hacen á la enseñanza gratuita es la que se le dirige tachándola de inmoral, porque exime al padre del cumplimiento de un deber sagrado. Veamos el valor que tiene este argumento.

El deber primordial del padre respecto de este punto, es el que tiene, como corolario de un derecho natural del hijo, de enviar á éste á la Escuela, ó proporcionarle enseñanza. El acto de abonar á fin de mes una ó más pesetas, que no siempre se satisfacen de buena voluntad, no constituye por sí sólo el cumplimiento de ese deber, sobre todo cuando la enseñanza gratuita se halla establecida, y, como hemos dicho, el padre contribuye de otro modo á sufragar los gastos de la Escuela. Lo inmoral sería negar al niño la enseñanza; pero aprovecharse de un servicio que la sociedad tiene establecido con fines elevados y para su bienestar, y á cuyo sostenimiento concurrimos todos, es absurdo imaginar siquiera que huele á inmoralidad. Por otra parte, dice á este propósito M. Duruy: «Si la gratuidad aligera la carga, la obligación la agrava. Si la gratuidad hace posible ó más fácil el cumplimiento de lo que con razón se considera un deber sagrado, la obligación consagra este deber con una sanción enérgica, exigiendo del padre el sacrificio del trabajo de su hijo. Por lo demás, la objeción sería igual contra las casas de *maternidad*, el asilo y la Escuela misma, y contra el amo, por quien el padre se hace reemplazar cerca del hijo. La entrega de un poco de dinero no debe ser considerada por partidarios austeros de la ley natural, como el equivalente del deber cumplido personalmente por el padre».

105. Dícese también que la enseñanza gratuita desalienta al Maestro y deja desiertas las Escuelas, con lo que se formula una objeción que no tiene más valor ni fuerza que la precedentemente expuesta.

¿En qué puede fundar su desaliento el Maestro? ¿En que

deja de percibir más ó menos directamente de los padres las retribuciones escolares? Pues esto, lejos de perjudicarle, le es en alto grado provechoso : con ello gana mucho la dignidad del Profesor y la disciplina de la Escuela. Como más adelante hemos de insistir sobre la cuestión de las *retribuciones escolares,* y como podemos adelantar que lo que el Maestro deje de percibir por ese concepto debe cobrarlo en otra forma, bien podemos dejar sentado desde luego que en esto no hay motivo de desaliento para el Profesor que estime su oficio en lo que vale. Recordemos, sin embargo, que muchos de nuestros Maestros han renunciado espontáneamente las retribuciones á que tienen derecho, y que todos piden hoy que desaparezcan, lo cual no deja de ser elocuente.

¿Será origen de ese desaliento la escasa concurrencia de alumnos que trae consigo la enseñanza gratuita, al decir de algunos de sus impugnadores? La razón natural y la experiencia desechan semejante supuesto, pues es ilógico pensar que la declaración de gratuita ofrezca, respecto de la enseñanza, resultados contraproducentes. Lo que hace disminuir la concurrencia escolar, sobre todo en las poblaciones pobres, son las retribuciones, máxime cuando, como entre nosotros sucede, no resultan muy baratas, pues los padres que no comprenden el valor de la instrucción, no quieren pagarla. Esto es lo cierto, y de aquí que siempre que se disminuye en un país cualquiera la cuota de la retribución escolar ó se establece la enseñanza gratuita, aumente el número de alumnos, y viceversa. Esto, que está en la naturaleza de las cosas, se halla comprobado por mil ejemplos y tiene una excelente confirmación en lo que sucede con las congregaciones religiosas, las cuales hacen su propaganda mediante la enseñanza gratuita, á la que deben la mayoría de los alumnos que pueblan sus Escuelas. Por otra parte, en los países donde, como en los Estados Unidos y ciertos cantones suizos, es gratuita la instrucción, ¿no se hallan muy concurridas y con mucha regularidad las Escuelas? ¿No sucede lo propio en las poblaciones de dentro y fuera de España cuyos Municipios tienen adoptada la enseñanza gratuita?

Con lo que decimos en este párrafo queda contestado el argumento que se hace diciendo que el hombre no estima más que lo que paga, por lo que, cuando se encuentra con la gratuidad, no da valor á la enseñanza que sus hijos reciben ó deben recibir. Es ésta una objeción de la cual se ha abusado y se abusa mucho, no obstante que es un gran sofisma. El que tiene condiciones para poder apreciar el valor de la enseñanza, la estima en lo que vale con y sin retribución, y el que carece de esas condiciones, de ningún modo le dará nunca el precio que tiene, y por lo mismo que no sabe lo que vale la instrucción, le dolerá siempre y le parecerá mucho cuanto tenga que satisfacer por la de su hijo, máxime si le obligan á que lo haga. Más cierto es que todo el que legalmente puede eximirse de pagar, se exime con gusto, trátese de la enseñanza ó de cualquier otra cosa, como «es cierto también, dice M. Duruy, que mucha de la gente aludida, encontrando demasiado caro el alimento intelectual, pone, por decirlo así, sus hijos á ración, y no les compra más que dos meses de Escuela, en lugar de los ocho, lo cual hace ilusorios los resultados momentáneamente alcanzados por el Maestro». Téngase en cuenta que además de que las retribuciones no resultan baratas en España, como acabamos de decir y más adelante confirmaremos, los padres tienen que gastar en libros y otros efectos de clase.

Preciso es convenir en que la enseñanza gratuita, lejos de dejar desiertas las Escuelas, lo que hace es llevar á ellas mayor número de niños, y que aunque otra cosa se diga por los que sostienen que la retribución hace apreciar más la enseñanza y que el pueblo no estima más que lo que paga, la gratuidad es mirada y será siempre recibida por las clases populares con profundo reconocimiento. «Bien han comprendido esta verdad, ha dicho muy oportunamente el citado M. Duruy, el abad de la Salle, el padre Fourier, el pastor Oberlin y todos los demás fundadores, católicos y protestantes, de la instrucción popular. En Francia preside este principio á todas las congregaciones de enseñanza y constituye su éxito y fortuna». No debiera perderse esto de vista, sobre todo por los partidarios de ciertas ideas y los que con razón no ven con buenos

ojos la preponderancia que en algunas partes tienen los clericales, á los que debiera imitarse en este medio de propaganda.

Para robustecer la opinión sustentada al combatir las objeciones que á la enseñanza gratuita se hacen, diciendo que deja desiertas las Escuelas y que el pueblo no estima lo que no paga, haremos algunas citas que han de ilustrar algo la cuestión.

En su *Informe sobre el estado de la enseñanza primaria en Francia en 1.° de Enero de 1864*, que es de donde hemos tomado los pasajes antes copiados de M. Duruy, al demostrar éste que la gratuidad aumenta el número de escolares, hace numerosas citas de las opiniones emitidas por Maestros de las diferentes comarcas de aquella nación. He aquí algunas de ellas: — La gratuidad llenaría los deseos más vivos de las poblaciones rurales (PASO DE CALAIS).— No vacilo en decir, á pesar de todo lo que he leído en contrario, que la gratuidad absoluta sería un beneficio numeroso, y de seguro acogida como tal (LOIRET). — En mi pueblo, de 58 niños que no reciben instrucción alguna, los 48 es porque no pueden pagar la retribución. La gratuidad absoluta sería acogida con bendiciones por el pueblo entero (ORNE).—La retribución escolar es muy onerosa aun para los no indigentes (FINISTERRE). — ¡Qué murmullos al ver que todos los años se sube la contribución! *Antes de pagar 50 sueldos al mes*, dicen, *preferimos que nuestros hijos no aprendan nada*, y los quitan de la Escuela (AVEIRON). —La gratuidud satisfaría los votos de las poblaciones del campo, que envidian á las ciudades el privilegio que disfrutan en este punto (BOCAS DEL RÓDANO). — Por muy pequeña que sea la retribución escolar, suscita murmullos. Los aldeanos hablan con envidia de las Escuelas gratuitas. La enseñanza gratuita: he aquí á lo que aspiran las poblaciones (CÓRCEGA). — Cuando en el departamento se subió la retribución desde 60 cénts. mensuales á 1 fr. 50 cénts., decía la gente del campo: *¿Conque el Gobierno no quiere que se instruyan nuestros hijos? Pues los guardaremos* (DOURS). — M. Duruy cita además una carta del Maestro del distrito municipal de Donnemarie (SENA Y MARNE), en la que se dice: «Un hecho que observo desde hace veinte años en la clase que dirijo, y conmigo mis colegas vecinos, es que los niños admitidos gratuitamente en la Escuela asisten con puntualidad y largo tiempo hasta la edad prescrita por el Reglamento, es decir, catorce años, mientras que los que pagan dejan con frecuencia la clase después de su primera

comunión, que se recibe á la edad de once y doce años, lo más tarde. En este momento, mis alumnos de más edad, más instruídos y asiduos, son los gratuitos; los tengo de trece y catorce años que no dejarán la Escuela sino para ir al aprendizaje. Saben que podrán venir á la Escuela de adultos durante el invierno; yo les doy la instrucción gratuita y ellos no tienen que poner más que el material de clase; y estoy cierto que no faltará ni uno, y que todos asistirán con puntualidad hasta la clausura de las clases. Los de pago vendrán acaso, pero un mes ó dos, á lo más».

De un informe dado por el alcalde de TOLÓN, tomó el mismo Duruy lo que sigue, que no deja de ser también elocuente, y que prueba que no todos los que inscriben sus hijos en las matrículas para pagar, lo hacen: de los 5.802 fr. que hay que percibir por los tres primeros trimestres de 1864, se deben todavía á la Caja municipal 2.206 fr. por 325 padres de familia, y la mayor parte de los que han pagado no lo han hecho sino á fuerza de amenazas. Más elocuente todavía nos parece lo que en el documento antes citado dice y copia el mismo M. Duruy. En Valence, donde los obispos monseñores de Milon y de Grave, habían fundado dos Escuelas gratuitas, el régimen de la retribución fué substituído en 1863 por el de la gratuidad absoluta. La experiencia hecha en 1862 no fué favorable. Una deliberación del Consejo municipal mostró que la retribución se percibía dificilmente, que las reclamaciones eran vivas y numerosas, que la distancia entre ricos y pobres era casi imposible de establecer. El Alcalde escribió al Prefecto el 29 de Septiembre de 1862: «El descontento público se manifiesta y la afluencia de contribuyentes á la alcaldía que habían ido recibiendo primero el aviso y luego papeletas de apremio colectivo, sin que la mayor parte de ellos tuvieran una hoja de papel en que poder escribir sus reclamaciones, me prueba que nos hemos equivocado en el grado de bienestar de nuestros conciudadanos». A consecuencia de esta carta, fué llevada la cuestión al Consejo municipal. La comisión hizo constar que la retribución escolar había hecho salir de las Escuelas cerca de 300 discípulos, y añadió: «Los que dejen de asistir á la Escuela, serán aquellos niños cuyos padres ó parientes no pueden considerarse como indigentes, principalmente los de la campiña, ó los hijos de esos honrados obreros que trabajosamente ganan su vida, pero que no quieren aceptar un ofrecimiento á título de limosna. Ciertamente este resultado es tan triste como lamentable... En teoría, parece que la retribución hace

apreciar más el valor de la enseñanza, y que los padres están tanto más interesados en que sus hijos aprendan, cuanto que pagan su educación. En la práctica, á lo menos, el hecho viene á probarnos que los niños quedan al lado de sus padres, ya por la imposibilidad en que éstos se encuentran de hacer este sacrificio, ó ya por una mala voluntad, un cálculo egoísta, de que hay más de un ejemplo». Confirma esta opinión la de uno de los mejores y más experimentados Inspectores que hemos tenido en España, cuyas son estas palabras: «Si posible fuera conocer el número de familias que no envían sus hijos á las Escuelas por evadir el pago de este pequeño impuesto (la retribución escolar), acabaríamos de persuadirnos de que la falta de asistencia á ellas depende en gran parte de la resistencia que oponen los pueblos á recaudarlo y abonarlo» (D. Rafael Monroy, en su opúsculo titulado: *Libertad de enseñanza: apuntes para un plan de enseñanza primaria, acomodado á los principios liberales*. Castellón, 1868).

Tratando del mismo punto, dice M. Laveleye en su citada obra *De la instrucción del pueblo en el siglo XIX:* «La gratuidad ha sido causa de los resultados obtenidos en las Escuelas religiosas. En Francia han duplicado desde hace veinte años el número de alumnos y conquistado un millón de niños las Congregaciones dedicadas á la enseñanza. El número de sus miembros se ha triplicado también... Combátese la gratuidad diciendo que el pueblo, y el pueblo de los campos sobre todo, no estima más que lo que paga, y que el niño no sacará provecho de la instrucción transformada en limosna; pero los hechos domuestran que esta objeción no es fundada. Ya hemos visto la regularidad y la asiduidad con que en los Estados Unidos de América se concurre á las Escuelas gratuitas, y en Francia nos hace ver la última Memoria de M. Duruy que los niños que pagan la enseñanza asisten á la Escuela más irregularmente que los que la reciben gratuita: los mismos hechos han resultado en Bélgica, según las mejores estadísticas. El número de días de asistencia de los alumnos que pagan es de 181, por término medio, y el de los que no pagan 184, á pesar de que éstos, como son de familias pobres, tienen más motivo para faltar que los primeros. En algunas provincias belgas, como las de Limbourg y el Luxemburgo, se ha aumentado la cuota de la retribución escolar, y en seguida han dejado de asistir los niños de algunas familias. Los innumerables cursos de adultos recientemente creados en Francia, son gratuitos: ¿se hallan desiertos? ¿No

es la gratuidad la que los puebla? En 1863 había 5.000 Escuelas comunales que eran gratuitas, y 52.000 que no lo eran: ¿estaban aquéllas menos concurridas que éstas? No: que lo estaban más». De la misma opinión es James P. Wickersham, uno de los hombres más inteligentes y más experimentados que en materias de educación ha tenido el Estado americano de Pensilvania, del cual era á la sazón Superintendente de Escuelas. En un notable discurso, muy aplaudido por Laboulaye, que pronunció hace unos años en Indianópolis con motivo de una de las sesiones anuales de la *Academia nacional de Maestros*, decía á propósito de la cuestión que nos ocupa: «La educación no puede difundirse universalmente si no se hace gratuita. Hay clases numerosas de personas en el país que dan tan poco valor á la educación, que no pagarán voluntariamente por ella, y otras hay que carecen de los medios para pagarla. Ambas clases gozan, en gran parte, de la franquicia electiva, y los intereses del Gobierno, así como los de la sociedad, demandan su educación; y este fin se conseguirá aproximadamente haciendo ésta gratuita, y no de otra manera. Los medios privados nunca han hecho universal la educación en pueblo alguno. En Inglaterra el Gobierno, la Iglesia, la nobleza y los ricos de todas las clases han contribuído muy generosamente para propósitos de educación; hoy tienen sus Oxfords, Cambridges, Rugbys y Winchesters, y sus Escuelas parroquiales y de caridad; y, sin embargo, las masas del pueblo inglés se conservan en la más grande ignorancia. Inglaterra no tiene sistema gratuito de Escuelas; Prusia lo tiene, y por toda su extensión el viajero encontrará difícilmente un muchacho ó muchacha del campo que no sepa leer y escribir. Los Estados de esta Unión que han tenido el sistema gratuito de Escuelas funcionando por más largo tiempo, son los que tienen la menor población ignorante».

El éxito que las Escuelas gratuitas alcanzan en el Canadá, comparado con las que no tienen la gratuidad, prueba también que la enseñanza gratuita, lejos de dejar desiertas las Escuelas, las puebla. «Cualquiera que sea la opinión teórica que pueda tenerse, dice el Superintendente general de sus Escuelas, las relaciones de los Inspectores imponen la convicción de que la Escuela gratuita es el único medio de asegurar la instrucción de todos los niños».

106. Se objeta, por otra parte, que la enseñanza gratuita

es un precedente injusto y oneroso. El principal argumento que aducen los que hacen esta tercera objeción se funda en decir que con igual motivo de bien público se querrá obligar al Estado á costear carreras que, como las de Jueces, Médicos, Catedráticos y otras, son muy necesarias á la sociedad. De sofisma manifiesto moteja el Sr. D. Fermín Caballero semejante argumento, que deshace completamente en estos ó parecidos términos: las profesiones que por sí son lucrativas tienen sobrado aliciente para que las siga el interés particular, porque son un medio de proporcionarse la subsistencia. Si la nación gana con que haya Abogados, Médicos y Catedráticos, los que siguen estas carreras son los que principalmente encuentran utilidad en ellas; y si el Estado no las tuviese establecidas, buen cuidado tendrían los individuos de procurárselas. En las Facultades y en todos los estudios superiores es donde mejor cuadra la teoría económica, y aun cabe la aspiración del individualismo, pues al Gobierno le basta, respecto de ellos, con asegurarse de que saben lo necesario aquellas personas que aspiran á tener títulos profesionales, y sin más intervención de su parte, puede asegurarse que no faltarán los Profesores de estos ramos, bien llamados de *pane lucrando*.

Además, la sociedad, ó el Estado en representación suya, sólo debe pagar los servicios generales que exigen los diversos fines para que existe y que, por consiguiente, son necesarios para asegurar á todos y cada uno su libertad y propiedad, para hacerles disfrutar de las ventajas de una buena asociación. La única instrucción, por lo tanto, que debe dispensar gratuitamente es aquella que es común á todos, en cuyo caso se encuentra la primera enseñanza. ¿Hay, pues, paridad alguna entre ésta y las carreras arriba indicadas?

Demostrando que la enseñanza primaria es un servicio público, y que, por lo mismo, debe ser gratuita, dice M. Talleyrand: «¿Se sigue de aquí que debe darse gratuitamente á todos los individuos toda especie de instrucción? No. La única que la sociedad debe dar completamente gratuita es aquella que esencialmente es común á todos, porque es necesaria para todos. El simple enunciado de esta proposición es su prueba; porque, evidentemente, el gasto necesario para un bien común debe hacerse del tesoro común. Ahora bien: la primera enseñanza es absoluta y rigurosamente común á todos, pues debe comprender los elementos de lo que es indispensable, sea cualquiera el criterio que se adopte. Además, su fin principal es enseñar á los niños á ser ciudadanos algún día. Por ella se les inicia en cierto modo en la sociedad, mostrándoles cuáles son las principales leyes que la rigen y los primeros medios para vivir en ella. Y siendo así, ¿no es justo que á todos se dé á conocer gratuitamente lo que debe considerarse como las condiciones mismas de la asociación en la que se les invita á entrar? Esta primera instrucción, pues, nos ha parecido una deuda rigurosa de la sociedad para con todos, y que la sociedad debe pagar sin restricción alguna».

107. Otras varias objeciones se hacen á la enseñanza gratuita. Se le acusa de estar contaminada de *socialismo*, especie de sambenito con que pretenden desprestigiarla los partidarios de cierta escuela, que con igual razón podrían dirigir el mismo cargo á casi todos los demás servicios públicos, que, en el sentido en que se hace la objeción que nos ocupa, se prestan también gratuitamente. En países como el nuestro, donde todo se espera siempre del Estado, al que todo se le pide, la objeción no deja de ser peregrina, y da lugar á observar que muchos de los que la hacen se olvidan de que eso de que así huyen, lo llevan ellos mismos infiltrado, como la sociedad en que viven, hasta la medula de los huesos. Y no debe olvidarse que los más pertinaces en acusar de socialismo á la enseñanza gratuita son los partidarios de la enseñanza gratuita de las congregaciones; es decir, los que se valen de ella sin reparo alguno (y cuenta que no los censuramos) para hacer su propaganda. La verdad es que, dado el socialismo práctico que en todas partes impera, pues por do quiera vemos al Estado, en sus diferentes manifiestaciones (Gobierno central, Provincia y Municipio), desempeñando multitud de servicios, que presta gratuitamente á la sociedad en general y á los individuos particularmente, y dado también el sentido comunista que durante toda la Historia ha infor-

mado la vida de la Iglesia, y que al presente constituye la base de las congregaciones religiosas, no puede menos de parecer un rebuscamiento pueril el cargo de socialismo que se hace á la enseñanza gratuita.

Como es natural, siempre que de ésta se habla para combatirla, se saca á plaza también lo pesado de la carga que impone y, por ende, la falta de recursos para plantearla. Más adelante veremos que el argumento flaquea por su base, pues el aumento que la enseñanza gratuita llevaría á los presupuestos es insignificante para que no pudiera cubrirse á poca costa: muchas de nuestras poblaciones, pequeñas y grandes, la tienen establecida, sin que por ello se hayan arruinado, ni siquiera resentido en lo más mínimo. Y aunque la reforma impusiera algún sacrificio verdadero, bien podría sobrellevarse, tratándose de un servicio como la enseñanza, que, á más de ser reproductivo, es el primero á que debe atender toda nación que busque sinceramente su bienestar y grandeza, y quiera ser más rica; de aquí que las más pobres sean las que mayor interés tengan en atenderla y dotarla con generosidad. Lo que en otras cosas gastamos de más pudiera emplearse en la instrucción primaria, que nunca será gasto inútil, ni menos motivo de bancarrota en ningún Estado, por pobre que le supongamos y por crecidas que sean las sumas que á este servicio consagre.

No deja de ser curioso y digno de tenerse en cuenta lo que, respondiendo al cargo que se hace á la enseñanza gratuita por causa de nuestra pobreza, dice el mencionado D. Fermín Caballero en la *Memoria* de que tantas citas hacemos en este capítulo. He aquí sus palabras:

«No falta quien en estos tiempos de aspiraciones económicas y de fastuosos gastos se oponga al de la instrucción primaria, como excesivo á nuestras facultades rentísticas é imposible de realizar. Cierto que nuestras fuerzas productoras no alcanzan á cubrir holgadamente un presupuesto crecido, y que menos podrían soportar un aumento considerable; mas reconocida esa verdad, todavía quedan arbitrios de atender mejor á la instrucción primaria, base de las otras y esencial como ninguna. Ni somos lo ricos que suponen algunos entusiastas heridos de nostalgia y no muy fuertes en la dialéctica, ni tan pobres como un dolor sobreagudo de nuestros males exagera. Analizando con espíritu imparcial la situación rentística española, no dejan de aparecer entre sus ahogos hechos que revelan que cuando hay empeño en allegar recursos, tenemos previsión, grandeza, heroísmo, lujo y aun desbarato. Doscientos millones de escudos se llevaron en poco tiempo á la Caja de Depósitos por toda clase de familias. Por cima de 500 millones de escudos se han empleado en bienes nacionales, comprándolos á igual ó mayor precio que los de particulares; fenómenos que no han tenido lugar en estado alguno desamortizador. Pagamos una lista civil de las más crecidas del mundo. Somos el pueblo de Europa más consumidor de carruajes extranjeros de lujo, pues en el año último (1865) le hemos extraído á Francia dos terceras partes de sus productos de este ramo por valor de dos millones de escudos. Disipamos en humo más de 30 millones de escudos, que se gastan en fumar. Más de 50 millones de escudos se emplean por toda clase de gentes en juegos de loterías y rifas. Y se han enterrado muchos millones para levantar en nombre de la paz pública cuarteles que á poco ha sido preciso apuntalar, y muy luego asediar en nombre del mismo orden público. No hay, pues, razón para decir que nada podemos hacer en asuntos de importancia inmensa y de resultados trascendentales. Situaciones como la nuestra piden, más que alianzas, política; más que preponderancia y relaciones extranjeras, el arreglo de la propia casa, y el comienzo de nuestra organización está en la mejora de las costumbres, y como fundamento sólido de ellas, en la educación popular».

A estas palabras de tan ilustre y laborioso propagador de la instrucción primaria, no tenemos que añadir sino que desde 1866, en que se escribieron, la mayoría de los gastos nombrados en ellas han crecido en proporción considerable, y que se han agregado no pocos de bulto y de dudosa utilidad, cuando menos. No puede, pues, hablarse de nuestra pobreza (argumento socorrido que sólo se hace cuando conviene y que nunca se tiene presente en las ocasiones en que debiera) tratándose, como más adelante veremos que se trata, de un gasto de unos 2 millones de pesetas, que es sumamente necesario y por muchos conceptos reproductivo.

108. Después de haber tratado de las objeciones que se

hacen al sistema de la enseñanza gratuita, debemos exponer sus ventajas.

La primera de ellas queda ya expuesta, y consiste en ser la gratuidad un poderoso medio de aumentar la concurrencia de niños á las Escuelas, razón por la que se valen de ella cuantos tienen interés en hacer prosélitos, como, por ejemplo, las congregaciones religiosas, y nosotros la incluímos en el parágrafo anterior entre los medios indirectos que deben acompañar á las medidas coercitivas que requiere la enseñanza obligatoria.

La segunda ventaja que ofrece redunda en provecho de las costumbres públicas y de nuestras modernas instituciones, en cuanto que entraña el principio de igualdad y tiende á desterrar de la clase diferencias siempre odiosas y muy perjudiciales para la enseñanza; diferencias por varios conceptos perniciosas, pues que sirven para relajar la disciplina de la Escuela y los vínculos morales de los discípulos, así como para poner en notorio é inminente riesgo la dignidad del Maestro, la cual resulta vulnerada muchas veces, unas con razón y otras con apariencias de ella, á causa de la dependencia resbaladiza en que se coloca el Profesor respecto de los alumnos y los padres. «Se clama contra la predicación de doctrinas disolventes — ha dicho el Sr. D. Fermín Caballero en su citada *Memoria,* — de odio á la propiedad, de rencores envenenados entre pobres y ricos; de diferencias anticristianas que se explotan entre el necesitado y el opulento. Pues ¿á qué comenzar la sementera de distintivos imprudentes estableciendo dos clases en la Escuela, de pudientes y menesterosos, de contribuyentes y eximidos, de ricos y de pobres? Se dice que siempre habría diferencias, obsequios de los ricos, esmero para sus hijos. Sea en buen hora lo inevitable; pero que no lo establezca la ley».

Así lo ha comprendido, sin duda, el pueblo más práctico y más liberal de la tierra, los Estados Unidos de América, cuyo gran argumento en favor de la enseñanza gratuita, que tiene establecida en absoluto, no es otro que el que se desprende de las anteriores líneas y de este bellísimo pasaje del discurso de Wickersham, antes de ahora citado: «Que la educación sea gratuita; libre como el aire que respiramos; libre como los rayos gloriosos del sol, que no son menos refulgentes cuando penetran en la cabaña del pobre que cuando caen sobre la ostentosa mansión del magnate. Sea por siempre nuestro orgullo que el hijo del más humilde padre encuentre abiertos en este país institutos de instrucción, donde el dinero no haga distinciones, y donde no haya otro rango que el que el mérito establezca». Como dice Laveleye, afirman los americanos que la Escuela primaria es la base y el cimiento de su poderosa República; gratuita para todos, abierta á todos, recibiendo en sus bancos los niños de todas las clases y de todos los cultos, hace olvidar las distinciones sociales, amortigua las animosidades religiosas, extirpa los prejuicios y las antipatías é inspira á cada uno el amor de la patria común y el respeto á las instituciones libres; es una institución admirable que explica el éxito de la democracia en los Estados Unidos.

¡Extraña contradicción! Mientras que los norteamericanos se enorgullecen con el sistema de la gratuidad, por estimarlo eminentemente democrático y el más á propósito para el afianzamiento de las instituciones liberales, tan florecientes en aquel privilegiado país, en España y en Europa, muchos de los hombres que se llaman demócratas (los afiliados á la escuela economista principalmente y algunos timoratos que en todo descubren el fantasma del socialismo) combaten la enseñanza gratuita por creerla contraria á los principios que dicen profesar. De parte de quiénes está la razón, claramente puede inferirse si se piensa que, mientras los europeos—con pequeña excepción, que robustece nuestro argumento — no hemos podido entrar todavía en la verdadera práctica de los principios democráticos, los norteamericanos, como los suizos, los tienen establecido hace tiempo y comprenden admirablemente el ejercicio de todas las libertades individuales, que nosotros apenas si sabemos más que proclamar. Digno es de notarse esto y de tenerse en cuenta los millares de prosélitos que con sus Escuelas gratuitas han hecho en Francia y en otras partes los partidarios de las ideas ultramontanas, que en España

empezaron hace algunos años ás ervirse del mismo medio.

Otra de las ventajas de la enseñanza gratuita es la de evitar muchos inconvenientes que constantemente entorpecen la frecuentación escolar y la marcha de la enseñanza, á la vez que embarazan y debilitan la acción del Maestro, acarreándole disgustos de consideración en ocasiones. En efecto; suprimiendo el sistema de las retribuciones escolares que, según nosotros lo tenemos establecido, hace que éstas se perciban, en un buen número de casos, directamente de los padres por el Maestro, se evitaría: 1.°, las reclamaciones, dificultades é injusticias á que dan lugar las declaraciones de pobreza, que además suelen ser semillero de disgustos, como con mucha razón dice el Sr. Caballero, entre los concejales y los vecinos, entre los que pagan y no pagan, entre todos y el Maestro; 2.°, las complicaciones á que da motivo el sistema de la semigratuidad cuando la enseñanza obligatoria, de que partimos, se halla establecida, ó cuando se quiera hacer las cosas como es debido, pues es casi imposible formar con exactitud las listas de los que deben recibir la enseñanza gratuitamente: se inscribe á muchos, si no por ignorancia, con mala intención, en las de los de pago, cuando realmente no debe hacerse, y *viceversa,* y la cobranza de las retribuciones origina reclamaciones poco gratas, que siempre complican y aumentan el trabajo; y 3.°, la mayor parte de los expedientes, de los atropellos, de los disgustos, de las recriminaciones, de las amargas penalidades que sufren hoy los Maestros en muchos pueblos (1).

109. Apuntadas las ventajas que ofrece la enseñanza

(1) Basta leer el cúmulo de disposiciones que se han dictado en España sobre el asunto de las retribuciones escolares, para convencerse de las dificultades que éstas ofrecen en la práctica (lo mismo en nuestro país que donde quiera que existen) y de los inconvenientes á que dan lugar hasta los mismos convenios con los Ayuntamientos, que entre nosotros han proporcionado no pocas desazones á los Maestros, no obstante lo que se dispone en la Orden de 29 de Noviembre de 1859 y en las innumerables que sobre la misma materia se han dictado después. De aquí la tendencia en todas partes á suprimirlas en absoluto ó darles otra forma.

gratuita, examinemos la cuestión con respecto á España, y deduzcamos, en vista del sistema que se sigue, cuál debe adoptarse, y si es fácil establecer el de la gratuidad absoluta.

También aquí tiene desde antiguo sus partidarios é impugnadores la enseñanza gratuita. Nuestro inmortal Quintana la defendió en los siguientes términos: «Otra calidad que nos ha parecido convenir á la enseñanza pública, es que sea gratuita. La generosidad española lo tenía determinado así en todas las Universidades y Estudios públicos, aun en los tiempos de arbitrariedad, opuestos á las luces y al saber. No quisieron nuestros padres degradar el noble y precioso encargo de los ministros de la instrucción haciendo sus lecciones mercenarias y sujetando su subsistencia á las pensiones inciertas de los discípulos. Creyeron que esta especie de estímulo era demasiado bajo para la noble profesión de enseñar, y encargaron á la virtud de los Maestros, á su pundonor, á su celo por el progreso de los estudios, la exactitud y puntualidad en el cumplimiento de sus funciones. Si no lo hicieron generalmente así con las Escuelas de primeras letras, fué quizá porque su número les espantó, y fué quizá también porque no dieron á este primer grado de instrucción social toda la consideración y la importancia que en sí tiene. La Junta ha creído que no convenía en la época presente hacer en esta parte más novedad que la de franquear también estas Escuelas de toda pensión ó retribución particular. Cabalmente en ellas es donde se proporcionan al hombre aquellos conocimientos que, siendo necesarios á todos, deben ser comunes á todos; y, por consiguiente, hay una obligación en el Estado de no negarlos á ninguno, pues que los exige en todos para admitirlos al ejercicio de los derechos de ciudadano». (1).

(1) Informe *de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública.*— Está fechado en Cádiz á 9 de Septiembre de 1813, y lleva, además de la de Quintana, las firmas de *D. Martín González de Navas, D. José Vargas y Ponce, D. Eugenio Tapia, D. Diego Clemencin* y *D. Ramón de la Cuadra.* Este importantísimo documento figura entre las Obras completas de

Las palabras del respetable é insigne Quintana que dejamos copiadas, no sólo están en perfecta consonancia con la práctica seguida en España desde muy antiguo, sino que al propio tiempo justifican el concepto de servicio público tal como nosotros creemos que debe considerarse la primera enseñanza. En el plan de Estudios de 1836, que lleva el nombre del Duque de Rivas, se proclamó el principio opuesto, ó, mejor dicho, el de la *semi-gratuidad*, que Gil de Zárate acepta y la ley de 9 de Septiembre de 1857 establece.

Por el art. 9.º de esta ley se dispone que la enseñanza primaria elemental «se dará gratuitamente en las Escuelas públicas á los niños cuyos padres, tutores ó encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto, etcétera». Por el art. 192 de la misma ley se reconoce á los Maestros el derecho de cobrar directamente retribuciones de las familias no pobres: el importe de estas retribuciones se fija por las Juntas locales del ramo. En muchos pueblos, los Ayuntamientos han establecido la enseñanza gratuita, y en sustitución de las retribuciones se abona á los respectivos Maestros una cantidad, que se presupuesta y cuya cuantía, que se determina en virtud de convenio, generalmente se calcula en una tercera parte (otros han dicho una cuarta) del sueldo fijo asignado á la Escuela.

Como fácilmente se comprende, el sistema adoptado en España es el de la *semi-gratuidad*, y corresponde al sistema de los términos medios: tiene todos los inconvenientes que antes hemos reconocido en la enseñanza retribuída; los inconvenientes de ser un *sistema mixto*, cuyas ventajas son tanto más difíciles de apreciar cuanto que, después de todo, el importe de lo que los Maestros recaudan por retribuciones escolares es harto insignificante, relativamente á lo que se abona de los presupuestos para la primera enseñanza, según ahora veremos: no merece en realidad la pena de que se sostenga por ello un sistema ambiguo y cuajado de dificultades, como lo es

Quintana, dadas á luz por la BIBLIOTECA DE AUTORES ESPAÑOLES. Véase el tomo XIX, p. 175.

el que tenemos adoptado en España, y contra el que cada día se manifiesta más hostil la opinión pública y singularmente la de los Maestros.

Según la estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio de 1880-85 (en el núm. **56** damos la razón de por qué acudimos á ella), en este último año importaron los gastos de las Escuelas sostenidas por los Ayuntamientos, conforme á lo que éstos consignaron para ellas en sus presupuestos ordinarios y adicionales, 25.437.730 ptas. (de ellas 258.547 por gastos de las Juntas locales y premios á los alumnos); de esta cantidad, la de 2.357.471 ptas. se satisfizo por el concepto de retribuciones convenidas con los Maestros, los cuales recibieron por este mismo concepto, directamente de los padres de los alumnos, 1.199.896 ptas., cifra que ha debido disminuir, pues la tendencia es á los convenios entre Ayuntamientos y Maestros; induce á creerlo así el hecho de que en 1900 aumentó el importe de las retribuciones convenidas, que ascendieron á 3.160.366 ptas.: si éstas aumentaron, debieron disminuir las pagadas directamente á los Maestros por las familias; de todas suertes, se trata de una cantidad relativamente pequeña, que distribuída entre las 8.323 Escuelas que en 1885 no eran enteramente gratuitas (16.206 lo eran en absolnto en el mismo año), da poco más de 144 ptas. anuales por Escuela. La carga que en virtud de esto resultaría no tiene nada de pesada, como estos guarismos demuestran, y no debe asombrar aquí, donde tanto se gasta en cosas superfluas: el Estado mismo pudo suplirla antes de haberse hecho cargo de las atenciones escolares, á guisa de subvención á la primera enseñanza, ya que tan mezquinamente contribuía á su sostenimiento, no obstante el lujo que para otras cosas ha desplegado, y de que en músicos y trompetas para el Ejército gasta mucho más de lo que importan las retribuciones no convenidas. Los mismos Ayuntamientos invierten al año bastante más de lo que representan esas retribuciones en cosas no ya de dudosa utilidad, sino á veces ilegales y contrarias á las buenas costumbres.

Pero dejando á un lado tales consideraciones, que nos

llevarían demasiado lejos, y fijándonos sólo en lo que hemos visto que importan las retribuciones que los alumnos pagan directamente á sus Maestros, la razón natural dice que si se obliga á los pueblos en una ú otra forma á pagar las dotaciones fijas de los Maestros, el alquiler de los edificios-Escuelas y el material de éstas, es un contrasentido lo de imponer por otro lado á los vecinos la obligación de abonar otra cantidad que, considerada en sí, no tiene verdadera importancia. ¿No sería mucho mejor, más sencillo y más fácil, que dicha cantidad fuese, como las demás sumas destinadas á la instrucción primaria, incluída en los presupuestos respectivos, con lo cual se evitaría que el contribuyente abonase dos ó más tributos por un solo concepto? Cuanto aquí proponemos se reduce á que el importe de las retribuciones escolares salga desde luego, y sin que se cobre como *impuesto especial*, de la masa del presupuesto, y se abone al Maestro como parte del sueldo fijo. Insistimos en que no deben existir *repartos, impuestos especiales para retribuciones*, siquiera se adopte, como en otras partes, un procedimiento en virtud del cual el Maestro no perciba nada directamente de los alumnos ó sus familias, que es lo primero que hay que evitar, pues que es lo más inconveniente y de peores efectos. Y téngase en cuenta que lo que aquí decimos y proponemos es más importante de lo que á primera vista aparece, sobre todo en las poblaciones pequeñas, mientras todas nuestras localidades no den á la instrucción la importancia que realmente tiene. Aun llegado este caso, no deberán permitirse en manera alguna las retribuciones cobradas directamente por los Maestros, los cuales están unánimes en España para pedir que se les acumule al sueldo el equivalente de las convenidas y no convenidas, que generalmente se evalúa en una tercera parte de éste. Cuantas Asambleas de carácter pedagógico se han celebrado en los últimos años han propuesto lo mismo, en lo que está también de acuerdo toda la prensa profesional de primera enseñanza. La opinión general es la de que se supriman las retribuciones y se indemnice de ellas á los Maestros del modo que acabamos de decir.

En la *Memoria* del Sr. D. Fermín Caballero, que reiteradamente hemos citado, se encuentran pasajes muy interesantes relativos á este particular, dignos de conocerse, por lo que transcribiremos algunos de ellos, máxime cuando corroboran nuestras afirmaciones:

«Que el padre acomodado pague directamente al instructor de su hijo, ó que el Maestro cobre su haber del presupuesto, siempre resultará que es retribuído por las familias, ora vaya la cuota del educando al preceptor, ora corra por el intermedio de la recaudación general. Cualquiera de los dos métodos se comprende; pero el sistema mixto actual de sueldo y retribución es, á mi juicio, el más inconveniente, por no decir detestable. Únicamente pueden sostenerlo reminiscencias que nos quedan del Maestro asalariado y de los cuartos que se le daban el sábado: cuando adolece de tantos y tales defectos, apuntaré algunos. — El jefe de familia pudiente indemniza al Maestro por los niños pobres que no pueden pagarle su trabajo, costeando además los libros y enseres que gastan; y uno y otro sacrificio lo hace por medio del presupuesto municipal. ¿Qué razón hay para que no satisfaga del mismo modo el quebrado correspondiente á su propio hijo?... Considerando la dignidad é independencia del Maestro como la del Cura y el Magistrado, se ha reconocido que no deben percibir su dotación de manos del discípulo, del feligrés ó del litigante. ¿A qué falsear el principio en la mísera cuota de las retribuciones, que en su exigüidad de siete reales, término medio, conserva mejor el carácter humillante de limosna?... Nos dolemos de expedientes inútiles, de ruedas que complican la Administración, de multitud de gabelas incómodas y diminutas. Y para sostener una triste Escuela de aldea, dividimos en cuatro fracciones los subsidios, y obligamos á los Ayuntamientos á repartos duplicados, á contabilidad enredosa y á procedimientos incesantes y comprometidos».

En el proyecto que en 1871 presentó al Senado el Ministro de Fomento, Sr. Montejo, se establecía para la enseñanza primaria la gratuidad absoluta, á cuyo efecto se aumentaba en la proporción debida el sueldo de los Maestros y de las Maestras, con la circunstancia de que el sueldo que se asignaba á éstas era igual al de los Maestros, planteando con ello una reforma que con lógica y justicia pedían muchos, que al cabo se realizó por la ley de 6 de Julio de 1883, que igualó el sueldo de las Maestras al de los Maestros (llamada por ello ley de *nivelación* de sueldos), y á que las

mujeres tenían perfecto derecho, pues no hay razón para que el servicio que prestan sea peor retribuído que el de igual clase que prestan los hombres.

He aquí ahora, según la estadística de 1870, el término medio de la cuota mensual que por retribuciones se pagaba en las Escuelas:

En las superiores de niños.....	1,25	pesetas.
En las elementales de íd.....	0,83	»
En las superiores de niñas.....	1,09	»
En las elementales de íd.....	0,70	»
En las de *niños y niñas*.....	0,40	»
En las de párvulos.....	0,77	»
En las de adultos y adultas.....	0,95	»

Según la estadística de 1880-85, el término medio anual por alumno de los que pagaban las retribuciones directamente, era de 10,20 pesetas, y oscilaba entre el máximo de 47,32 que correspondía á la provincia de Cádiz, y el mínimo de 1,59, que resultaba en la de Burgos.

Comparando estos datos con los que antes hemos expuesto relativamente á las demás naciones de Europa, se observa que España es una de las en que más subidas resultan las retribuciones escolares.

CAPÍTULO III

De la formación de los Maestros y las instituciones pedagógicas.

I

LAS ESCUELAS NORMALES

110. — Necesidad de formar buenos educadores y de tener, al efecto, adecuadas instituciones pedagógicas. — 111. Finalidad é importancia de estas instituciones. — 112. Las Escuelas Normales como la primera de ellas: su necesidad. — 113. Lugar que ocupan en la legislación de casi todos los países, y concepto en que las tienen en ellos los hombres más autorizados en materias escolares. — 114. Sus orígenes, progresos y vicisitudes en España. — 115. Modo de suplirlas en el Extranjero y en nuestro país. — 116. Su refundición en los Institutos de segunda enseñanza: tentativas y protestas. — 117. Indicaciones relativas al número de Escuelas Normales que deben organizarse y sostenerse en España y conveniencia de aumentar cuanto se pueda el número de las de Maestras. — 118. Criterio que ha debido servir de base para la solución de este problema.

110. Como hemos dicho en varios pasajes de éste y el anterior tomo, el agente con que precisa contar primeramente, tratándose de la Escuela primaria y, en términos generales, de mejorar y difundir la cultura popular, de hacer dentro y fuera de esa Escuela obra verdaderamente educativa, es el *Maestro de primera enseñanza*. Lo primero, por lo tanto, á que debe aspirarse para establecer un buen sistema de educación popular, es á tener buenos Maestros, para lo cual precisa organizar medios adecuados al intento de formarlos. La vocación, la inspiración de educadores que revelan algunos individuos no basta. Porque, aparte de que son muy pocos los que poseen esas cualidades como ingénitas, es lo cierto que hasta las vocaciones nativas más sobresalientes necesitan ser dirigidas y fecundadas por el estudio, por un adecuado aprendizaje teórico-práctico, para que quienes las poseen puedan

desempeñar bien la misión de educadores. No digamos de las personas que sin esas condiciones, que son las más, la casi totalidad, se consagran al ministerio de la educación primaria; el aprendizaje á que hemos aludido se impone para ellas por modo imperioso, y aun con él, no siempre resultan buenos Maestros.

Para tenerlos, en la medida y en las condiciones necesarias, es preciso formarlos, educar con esa intención á las personas que aspiran á ser educadores: tal es el objeto de las *Instituciones pedagógicas* de primera enseñanza, que, en mayor ó en menor número y mejor ó peor organizadas, existen en todos los países desde que en ellos se pensó seriamente en organizar la educación primaria de modo que responda á las exigencias llamadas á satisfacer en todas partes y en todos los tiempos, y que en los presentes son cada vez mayores y más apremiantes.

Dichas instituciones son como el *alma mater* en todo sistema de educación primaria y popular, pues en ellas radica lo substancial de la obra educativa que se realiza en la Escuela, el espíritu vivificador de toda esa obra. Según lo que sean esas instituciones, así serán los frutos que de dicha labor se cosechen.

Por esto, á la vez que á multiplicarlas, se atiende con preferencia y empeño en los países cultos, en los que marchan á la cabeza de la civilización, á mejorar las Instituciones pedagógicas. Los pueblos que las tienen en mayor número y mejor organizadas son también los que mejores Escuelas poseen, los que más se acercan al ideal de la Escuela primaria genuinamente educativa, los que más beneficios reportan de su sistema de cultura popular, que por de pronto tiene en ellos la ventaja de ser más intensivo y, por lo tanto, más eficaz que en los que no se atiende debidamente á dichas Instituciones.

111. Formar Maestros de educación primaria, procurar su perfeccionamiento después de formados, sostenerlos y dirigirlos en los estudios concernientes á su profesión, dándoles nuevas orientaciones y abriéndoles nuevos horizontes en ese estudio, poniéndoles al corriente de los adelantos que hagan

la ciencia y el arte de la educación; en una palabra, cultivar teórica y prácticamente el estudio de la Pedagogía, especulando y experimentando á la vez, verificando los principios y sus aplicaciones: tal es la finalidad de las *Instituciones pedagógicas*.

Se comprende por estas indicaciones el papel importante que estas Instituciones desempeñan en los sistemas de educación primaria ó popular, en los cuales representan lo cualitativo é intensivo, lo que antes de ahora hemos llamado concepto de calidad **(8)**. De todas ellas (de las que damos una idea en ese mismo número, letra A, al enumerar las más importantes y conocidas), la principal, por ser la que más directamente y de un modo más intencional y sistemático se consagra á la formación de los Maestros, es la representada por las *Escuelas Normales*, de la que por lo mismo debemos tratar en primer término.

112. En efecto; las *Escuelas Normales* tienen por objeto la educación especial del Maestro que, como reiteradamente hemos dicho, es el alma de la Escuela primaria. Según como el Maestro sea, así será la Escuela que regente, y, como acabamos de indicar, la aptitud del Maestro depende en gran manera de la preparación, de la educación pedagógica que haya recibido la persona llamada á desempeñar este cargo. Sin buenos Maestros no es posible que haya buenas Escuelas, ni que la niñez reciba una educación, ó siquiera una enseñanza que responda medianamente al objeto con que se suministra. Todo depende en primer lugar, dentro de la Escuela, de la aptitud, de la especial habilidad, del arte pedagógico del Maestro, que por tal motivo es el factor más importante en el organismo de la educación popular. Formar Maestros capaces, idóneos, conocedores de todos sus deberes y fieles cumplidores de ellos, y que, á la vez que se hallen imbuídos de los principios y las reglas de educación, sepan hacer buena aplicación de unos y de otras, con conciencia de lo que hacen, es el objetivo, la finalidad de las Escuelas Normales, que por tal motivo acabamos de considerar como el principal de los institutos y medios de índole predominantemente pedagógica, de los que

miran de un modo más directo á que la educación popular sea comprensiva, eficaz y adecuada, *buena,* en una palabra; y de aquí también el nombre de *Seminarios pedagógicos* con que es común designar estas Escuelas, en las cuales hacen su difícil aprendizaje los que se consagran al noble ministerio de la educación primaria (1).

Estas palabras, en las que brevemente exponemos el objeto de las Escuelas Normales, revelan de un modo elocuente la importancia y necesidad de estos institutos, de los cuales se ha dicho, con mucha exactitud, que depende principalmente el desenvolvimiento de la primera enseñanza en todos los países. Porque, en efecto, no hay nación de las que con justo título pueden considerarse como de las más adelantadas en educación primaria, que carezca de dichas Escuelas y á las cuales no deba lo principal de ese adelanto, como tampoco hay ninguna que al tratar de mejorar y dar impulso á esa educación, no comience por establecerlas. Tal es, al menos, la enseñanza que nos ofrece la historia; enseñanza que debe tenerse en cuenta, porque cuando para realizar un mismo ideal todos los pueblos convergen á un mismo punto y se valen de un mismo procedimiento, parece evidente que no debe haber lugar á dudas. He aquí lo que á este propósito dice uno de los hombres á quienes más debe la instrucción pública en España, el Sr. D. Antonio Gil de Zárate, que tanto tiempo estuvo al frente del ramo, ya como Jefe de la Sección que lo tenía á su cargo, ora como Director general:

«No le basta al Maestro—dice en su importanta obra *De la instrucción pública en España*—poseer los conocimientos que su profesión requiere: necesita saber transmitirlos; necesita educar enseñando; y este arte no se adquiere sin un aprendizaje previo. El Magisterio exige, pues, una carrera y Es-

(1) No insistimos aquí en el punto referente al objetivo y finalidad de las Escuelas Normales, ni entramos á determinar el carácter que deben tener para que respondan á ese objetivo y realicen cumplidamente esa finalidad, porque ya lo hemos hecho en el capítulo III de la sección primera del tomo I de esta obra. Ahora hemos de tratar de esa institución pedagógica desde otros puntos de vista.

cuelas donde poder seguirla; ha menester también una vocación decidida, que sólo se desarrolla con el conocimiento teórico y práctico de sus penosos deberes. Es además altamente peligroso para la sociedad dejar al acaso la educación de los niños. Si un mal médico daña al hombre físico, un mal Maestro daña al hombre entero, haciendo degenerar las facultades corporales, embotando las intelectuales y depravando las buenas inclinaciones. Convencidos de estas importantes verdades, los Gobiernos de algunos países, colocados antes que nuestra Península en circunstancias, tanto sociales como políticas, que les han permitido con mayor desembarazo iniciar y plantear las grandes reformas, crearon Seminarios de Maestros con el título de *Escuelas Normales;* institución que se extendió por toda Europa, y que era preciso introducir en España, como paso preliminar, si se quería mejorar la educación del pueblo» (1).

113. En comprobación de lo que decimos en las líneas que preceden, parece oportuno hacer aquí algunas indicaciones acerca del lugar que las Escuelas Normales ocupan en la legislación y en la opinión pública de la mayor parte de las naciones del mundo civilizado.

Siendo considerada Alemania, y con justicia, como el país clásico de la Pedagogía, no es extraño que, cual dice monsieur Hippeau, «comprendiera desde luego la necesidad de preparar por una instrucción sólida y seria á las personas que

(1) Lo dicho hasta aquí basta para justificar la necesidad é importancia de las Escuelas Normales; por esto no insistimos ahora sobre este punto, máxime cuando durante el decurso del presente capítulo tendremos más de una ocasión de volver sobre él y apoyarnos en la opinión de muchas y muy valiosas autoridades en la materia. Lo que decimos en el tomo I de esta obra acerca de los conceptos de calidad y cantidad de la primera enseñanza, para determinar el lugar que en el organismo de la Instrucción pública corresponde á la Pedagogía, y acerca de la importancia y dignidad de las funciones del Maestro, y de la necesidad que tiene éste, para desempeñarlas bien, de los conocimientos pedagógicos, son también argumentos en apoyo de las Escuelas Normales.

deben dirigir las Escuelas primarias, por lo que, tanto como le ha sido posible, ha multiplicado las Normales, ó *Seminarios pedagógicos*, cuya enseñanza es excelente». Puede decirse que la cuna de estos institutos ha sido Alemania, en donde eran conocidos en el siglo pasado, y en la que en 1872 había 145 Escuelas Normales con 999 Profesores y 8.244 alumnos; en solo Prusia había 93 para Maestros y 28 para Maestras; en 1892 tenía en total 122, concurridas por 10.836 alumnos. Casi otro tanto puede decirse de Austria-Hungría (principalmente por lo que al Austria atañe), en donde en fin del año de 1871 había 109 de dichas Escuelas para Maestros y Maestras, con un total de 6.436 alumnos; en sólo el Austria había en 1893 un total de 76 Normales con 11.051 alumnos. Y Suiza, que no tiene tres millones de almas, y en donde los Maestros pueden hacer sus estudios, como en algunos puntos de Alemania, fuera de la Escuela Normal, tenía 23 de estos institutos en 1872, siendo muy general en aquel país la creencia de que sin las Escuelas Normales no puede adelantar mucho la educación popular. Italia, cuyo movimiento y progreso en la instrucción pública son sorprendentes desde algunos años á esta parte, «se ocupa, dice M. Hippeau, con loable diligencia en crear Escuelas Normales, y en su defecto Escuelas magistrales para la enseñanza más elemental», contando entre unas y otras 148 establecimientos (de ellos sólo 100 del Estado), que en 1893 reunían un total de 18.677 alumnos (de ellos 16.974 del sexo femenino). Y dejando á un íado á Bélgica, que tiene 19 Normales de Maestros y 32 de Maestras, y procura generalizarlas más; á Suecia, Noruega y Dinamarca, que respectivamente tienen 12, 10 y 5 en muy buen estado, así como á la Gran Bretaña, que cuenta 47 de Maestros, sometidas al régimen de la inspección legal (sólo en Inglaterra y el País de Gales había en 1894 44 Normales, unas para Maestros, otras para Maestras y algunas mixtas), nos fijaremos en Rusia, que nos ofrece un buen ejemplo, á la vez que una prueba elocuente de la afirmación que más arriba hemos hecho.

«De la creación de las Escuelas Normales, afirma M. Hippeau, depende principalmente el desenvolvimiento de la instrucción primaria en el Imperio moscovita», que antes de 1864 sólo tenía un Seminario de Maestros (creado por iniciativa de Catalina en 1783), y en 1.º de Enero de 1874 contaba 45, de los que 31 estaban sostenidos por el Estado: en Enero de 1875 las Escuelas Normales ascendían en Rusia á 50, número que actualmente se eleva á 78 (comprendiendo en él todos los Institutos donde se enseña Pedagogía), que han venido á reemplazar á los *Cursos pedagógicos*, abolidos ya, que no son más que una especie de institución supletoria de dichas Escuelas y no deben confundirse con las *reuniones ó asambleas pedagógicas* que celebran los Maestros, pues que los primeros tienen por objeto formarlos por no haber Escuelas Normales, y las segundas mejorar la instrucción de los ya formados. En un trabajo que tenemos á la vista sobre *Las Escuelas en Rusia*, y que ofrece datos más recientes que el libro de Hippeau *(La Instrucción pública en Rusia: París*, 1875), y que el *extracto de la Memoria* presentada por el Ministro de Instrucción pública al Emperador para el ejercicio de 1874 (San Petersburgo, 1878), consigna su autor, M. Léger, que «el gran mérito del Ministro, el Conde Dimitri Tolstoi, es el de haber aclimatado definitivamente en Rusia la institución de las Escuelas Normales», á las que se ha esforzado por asegurar todos los instrumentos necesarios de trabajo, y en 1874 distribuyó 12.903 volúmenes que costaron más de 75.000 pesetas: el coste total del sostenimiento de las 58 Escuelas excedió en dicho año á cerca de cuatro millones de pesetas. Es de notar que en la grande y progresiva transformación que á partir de esta fecha ha sufrido en Rusia la primera enseñanza, el Ministro y el Consejo han procedido con una discreción y un tino tan señalados, como grandes fueron la decisión y el entusiasmo con que se entregaron á tan loable empresa, lo cual habla también bastante en favor de las Escuelas Normales, que con tan cariñosa preferencia organizaron y fomentaron los primeros gestores de la enseñanza en el Imperio moscovita, á la manera que lo vienen haciendo los italianos, no menos entusiastas y cuidadosos de dichas Escuelas.

Otro ejemplo no menos elocuente que el de Rusia nos ofrecen los Estados Unidos de América, en lo tocante á considerar las Escuelas Normales como base del desenvolvimiento de la primera enseñanza. En la gran República Norteamericana se formaban también los Maestros mediante cursos pedagógicos, no obstante lo cual aparece asociada del propio modo la institución de las Escuelas Normales al estado de floreciente desenvolvimiento que hoy alcanza en aquella parte del Nuevo Mundo la educación popular. Porque la opinión de los americanos se ha pronunciado desde hace algunos años en favor de dichas Escuelas, que consideran de todo punto necesarias, es por lo que hoy se cuentan en los Estados Unidos 160 de estos bienhechores institutos (de ellos 121 públicos, con 8.633 alumnos y 19.293 alumnas), no obstante datar su creación de fecha muy reciente, pues el primero se fundó en 1840 en Lexingtón (Estado de Massachusetts). He aquí lo que á propósito de ellas dice Hippeau en su libro sobre *La Instrucción pública en los Estados Unidos* (París, 1872): «Desde hace algunos años se considera por todas partes en la República Norteamericana como una necesidad indispensable la creación de instituciones pedagógicas *(training schools, normal schools),* en que los Maestros y las Maestras se preparen dignamente para cumplir sus funciones, recibiendo al mismo tiempo una instrucción superior, y se inicien en la práctica de la enseñanza en las Escuelas elementales anejas á esas instituciones preparatorias. M. Hankock, Superintendente de las Escuelas de Cincinati, ha unido su voz á las de las personas que en todas partes piden la creación de Escuelas Normales análogas á las que tan grandes servicios han prestado en Francia y Prusia, y ha hecho observar, con mucho juicio, que los mejores sistemas de enseñanza, los métodos más ingeniosos, los programas más completos de estudios, por bellos que sean en teoría, por regulares que parezcan desde el punto de vista filosófico, no dan resultado alguno si el Estado no posee Maestros inteligentes y capaces de ponerlos en práctica. «El Maestro, dice Hankock, es el hecho capital á cuyo »alrededor se agrupan los demás hechos. Su tarea no consiste

»sólo en hacer aplicación de los medios conocidos por otros, »sino que debe pensar por sí mismo y formarse una idea pre»cisa de la materia sobre que trabaja. El pensamiento no »crece á la manera de las plantas, sino como un espíritu, »recibiendo de su contacto misterioso con otros espíritus la »animación de la vida: el pensamiento debe encenderse en el »fuego de otro pensamiento». Por muy útiles que puedan ser las reuniones periódicas de los Maestros, añade Hippeau, para estimular el celo de éstos á ilustrarse, están allí reconocidas como muy insuficientes, por lo que se fundan establecimientos regulares y permanentes, teniendo por modelo las Escuelas Normales de Europa... Todos los Estados de la Unión Americana tienen hoy una ó varias Escuelas Normales, que á veces están establecidas en las *high schools* (especie de Escuelas superiores en las que se da lo que en Europa se llama segunda enseñanza), de las cuales forman una *división especial,* lo que permite á los alumnos aprovechar todos los recursos y todos los instrumentos de trabajo que en aquéllas se encuentran... No sin razón se cuenta en el país que nos ocupa, con estas útiles instituciones para que las Escuelas primarias puedan ver á su frente, en un breve espacio de tiempo, Maestros suficientemente instruídos y en estado de dirigir los numerosos establecimientos que poseen (1).

Si queremos un nuevo ejemplo de que allí donde se trata de mejorar y difundir la educación popular lo primero con que se cuenta es con las Escuelas Normales, recordemos lo que sucede en el Japón, que tan buen papel desempeñó bajo todos los conceptos, pero especialmente por lo que concierne á la Instrucción pública, en la Exposición Universal de París de 1878. ¿Qué es lo que allí ha hecho el Gobierno? Pues comprendiendo que lo primero que necesitaba para llevar á cabo su obra de regeneración en la enseñanza era hacerse en

(1) Recordemos que los Estados Unidos es el país que cuenta con más instituciones pedagógicas, y en el que más generalizada está en las Universidades la enseñanza de la Pedagogía. (Véase lo que á este propósito decimos en el tomo I, cap. III, de la Sección primera.)

poco tiempo con un personal de Maestros capaces de dirigir bien las numerosas Escuelas que ha creado y está creando, empezó por fundar á sus expensas Escuelas Normales de Maestros y de Maestras en Tokío, capital del Imperio (1872 y 1874), en Osaka, en Miyaghi (1873) y en Nagasaki (1874). Por su parte, las ciudades y los departamentos han creado un gran número de ellas para que cooperen con las del Estado á la obra de transformar al Japón mediante el gran impulso que se está dando allí á la instrucción popular. En suma: actualmente existen en el Japón 47 Escuelas Normales sostenidas por las provincias, y dos Superiores por el Estado, una para Maestros y otra para Maestras.

A propósito de la Instrucción pública en Egipto, donde la enseñanza es muy atendida de algunos años á esta parte, en que la civilización europea ha ganado, como en el Japón, mucho terrreno, he aquí lo que se dice en un libro tan curioso como bueno (*L'Instruction publique en Egypte*, par V. Edouard Dor, París): «Un hecho que extrañará á quien estudie la instrucción pública en Egipto y que probablemente no se habrá escapado al lector, es que, aparte de la Universidad de El Azhar, que si bien ha sido adaptada á la antigua sociedad árabe se halla muy poco en relación con las necesidades del siglo, no posea este país ningún establecimiento destinado á formar Maestros. La Escuela Normal, esa base de todo desenvolvimiento intelectual del pueblo, falta completamente en Egipto... Por lo demás, poco importa el nombre. La necesidad de crear una Escuela Normal madre es evidente. Sólo ella puede formar un número suficiente de Maestros de Escuela y dar á los diversos *moudyriehs* los hombres necesarios para la fundación de nuevos Seminarios pedagógicos. Agregando á cada Escuela Normal una Escuela primaria modelo, que servirá para habituar á los alumnos en la práctica de la enseñanza, se llegará en pocos años á un conocimiento exacto de los frutos que se pueden obtener; se comprenderán las necesidades, y la posibilidad ó la imposibilidad de hacer frente á ellas. El ensayo debe intentarse al menos, y si se dirige bien, dará buenos resultados infaliblemente y prestará al

Gobierno un precioso apoyo para la reforma de la enseñanza primaria». Los deseos de M. Dor no tardaron en verse satisfechos, pues en 1874-75 se creó en Egipto una Escuela Normal por el estilo de las europeas.

Y para no citar más naciones, fijémonos en Francia, donde ya en 30 de Octubre de 1794 (9 brumario, año III) la Convención nacional expidió un decreto cuyo primer artículo es como sigue: «Se establecerá en París una Escuela Normal, á la que serán llamados de todas partes de la República ciudadanos ya instruídos en las ciencias útiles para aprender bajo los más hábiles Profesores de todas clases el arte de enseñar». Aunque en Marzo de 1808 se decretaron, hasta 1811 no se creó la Escuela Normal de Strasburgo, que fué la segunda (la primera tuvo una existencia efímera); Metz, Dijon y otras ciudades siguieron el ejemplo, al punto de que en 28 de Junio de 1832 se habían organizado cuarenta y siete; en esa fecha se consagró formalmente la existencia de estos institutos, que la ley de 28 de Junio de 1833 — que puede decirse es la base de la organización de toda la instrucción pública en Francia — declara obligatorios para los departamentos, cada uno de los cuales debe sostener una Escuela Normal, ya por sí solo, ya reuniéndose á otro ó más departamentos. En 1838 el número de las Escuelas que nos ocupan ascendía en Francia á 76, número que en 1892 era, contando con las de la Argelia, de 172, de las que 85 son de Maestros y 87 de Maestras. Este progreso se debe realmente á la ley de 1879, que es la que ha asegurado en Francia la existencia de las Escuelas Normales.

114. La primera vez que en España se legisla sobre Escuelas Normales es con ocasión del decreto de 31 de Agosto de 1834, en que se prevenía la formación de un plan general de primera enseñanza; entonces se propuso la creación de una Escuela Normal Central, en la que se instruyesen los Profesores de las de provincias. Por causa de las apuradas circunstancias en que á la sazón se encontraba el país, no pudo llevarse á cabo el pensamiento que, merced á los esfuerzos de D. Pablo Montesino y de D. Antonio Gil de Zárate, se resu-

citó siendo Ministro del ramo D. Pío Pita Pizarro, que en 8 de Abril de 1837 expidió una Real orden para llevarlo á efecto, lo que tampoco tuvo lugar en este año. Resucitado nuevamente el proyecto en 1838, y después de algunas disposiciones, pudo al cabo abrirse la Escuela en 29 de Enero de 1839, bajo la dirección del insigne pedagogo ya citado, don Pablo Montesino. Después de esto se crearon en algunas capitales, lo que hizo necesario el Reglamento de 15 de Octubre de 1843, que tiene por objeto dar una pauta para todas, y con arreglo á cuyas prescripciones se fundaron Escuelas Normales de Maestros en casi todas las provincias, pues en 1845 las había en 42, número que se redujo al de 33, por consecuencia de la reforma decretada en 30 de Marzo de 1849, por la que dichas Escuelas se dividieron en superiores y elementales: en 16 de Mayo del mismo año de 1849 se dictó un nuevo Reglamento, que es por el que en general se rigen todavía las Escuelas Normales, que, no obstante ciertos pensamientos de refundirlas en los Institutos, fueron reconocidas en la ley de 9 de Septiembre de 1857, que por el art. 109 establece una Normal en cada capital de provincia y otra Central en Madrid. Estas prescripciones se refieren sólo á las Escuelas de Maestros, pues respecto de las de Maestras, no se impone por dicha ley obligación alguna, dejándose en libertad al Gobierno para que procure establecerlas.

Según la estadística de 1865, había en este año Escuela Normal de Maestros en todas las provincias, menos las de Castellón y Guipúzcoa, teniendo dos la de Canarias; de modo que en 1865 había en España 48 Escuelas Normales de Maestros, que en el curso de 1865-66 tuvieron 2.262 alumnos. En cuanto á las de Maestras, de 30 que se habían creado hasta 1865, existían en fin del mismo año 27, con un total de 839 alumnas.

La ley de 2 de Junio de 1868, que lleva el nombre del Sr. Catalina, suprimió las Escuelas Normales, que fueron restablecidas con universal aplauso, por decreto del Gobierno provisional de 14 de Octubre del mismo año de 1868: durante el corto tiempo que estuvo en vigor dicha ley, no dejó de dar algunos frutos respecto de las Escuelas Normales, pues en

algunas provincias, aunque pocas por fortuna, costó trabajo restablecerlas, y varias de ellas volvieron á suprimirlas. Así, las de Cuenca y Huelva tuvieron cerradas las de Maestros durante el curso de 1868-69, habiéndolas abierto después, y las de Castellón y Teruel las han tenido hasta hace poco en clausura.

Después del último de los citados años, apenas si los Gobiernos se han ocupado de las Escuelas Normales hasta 1898, salvo la reforma de la Central de Maestras decretada en 1882, y las contrarreformas y reorganización posteriores (1). Pero esto no afectó á las Normales de Maestros ni á las de Maestras de provincias.

---

(1) En efecto; la Escuela Normal Central de Maestras ha sufrido en pocos años alteraciones importantes en su manera de ser. Desde la Real orden de 24 de Febrero de 1858, que la estableció, hasta el Real decreto de 13 de Agosto de 1882, reorganizándola, subsistió, poco más ó menos, como una Normal de provincias, siendo su característica la Escuela agregada que tenía, conocida con la denominación de «Lancasteriana», y sobre la que puede decirse que se fundó; estuvo, además, bajo la inmediata dirección y vigilancia de la Junta de Damas de Honor y Mérito. Por virtud de dicho Decreto (refrendado por el Ministro de Fomento Sr. Albareda) y del Reglamento aprobado por Real orden del mismo mes y año, entró la Escuela que nos ocupa en un período brillante, merced á la organización que se le dió, y que ha sido muy celebrada por los alemanes y otros extranjeros: se aumentaron sus enseñanzas, disponiéndose se desenvolviesen cíclicamente; se creó el grado Normal, como en la de Maestros; se organizó un medio internado; se suprimieron los exámenes de reválida; se fijó el número máximo de alumnas y cesó la citada Junta de Damas en las facultades que tenía. Esta excelente organización fué casi destruída apenas empezó á dar resultados, por el Real decreto de 3 de Septiembre de 1884 (refrendado por D. Alejandro Pidal, como Ministro de Fomento) y Reglamento de 9 de igual mes y año, por el que se redujo el número de asignaturas, se eliminó el profesorado masculino y se suprimió el grado Normal, que fué restablecido por el Real decreto de 11 de Agosto de 1887 (refrendado por el Sr. Navarro y Rodrigo, como Ministro de Fomento), por el que se volvió, casi en todo, á la organización de 1882. Por motivos económicos y personales, se expidió otro Real decreto en 16 de Septiembre de 1889 (lo refrendó como Ministro el Sr. Conde de Xiquena), por el que se volvió á prescindir del personal masculino, se modificó la plantilla del femenino y se

El abandono en que estaban las Escuelas Normales, con organización y un programa verdaderamente arcaicos, y servidas por un Profesorado en su gran mayoría interino, originó una persistente campaña de la prensa profesional y la parte de opinión que en España se preocupa de los problemas escolares, que al cabo logró mover al Gobierno á fijar su atención en el estado anémico y de notorio retroceso en que se hallaban dichas Escuelas. Y si antes se pecó, respecto de la reforma de ellas, por defecto, por olvido tan injustificado como funesto ha sido para los intereses de la primera enseñanza y nacionales, después se incurrió en el extremo contrario, legislando acerca de ellas á diario, con muy buena intención, sin duda, pero con carencia de sentido, ciertamente; pues no puede suponerse que lo tiene una obra que ha consistido en modificar ó deshacer unos Ministros lo que otros habían hecho: esto sin contar con errores de bulto que más adelante señalaremos. El caso es que, aparte de muchas disposiciones concernientes á las Escuelas Normales, desde 1898 hasta 1901 se han reformado ó reorganizado por tres veces estas Escuelas, á saber: en 23 de Septiembre de 1898, por el Sr. Gamazo; en 6 de Julio de 1900, por el Sr. García Alix, y en 17 de Agosto de 1901, por el se-Conde de Romanones: ¡en cuatro años escasos tres reformas esencialmente distintas!

Como de lo substancial de estas reformas hemos de tratar en este mismo capítulo, y, por otra parte, nuestro objeto no es otro al presente que hacer historia, nos limitaremos por de pronto á consignar que en el Curso académico de 1899 á 1900 funcionaron 46 Escuelas Normales de Maestros y 38 de Maestras, número que ha disminuído considerablemente, respecto de las primeras, después de la última de las reformas que acabamos de citar, por la que se refunden en los Institutos

---

restablecieron los exámenes de fin de curso y de reválida. Así siguió la Escuela Normal Central de Maestras, hasta que en 1898 entró en las disposiciones comunes, por lo que ha seguido la suerte de las reformas que en ese año y en los de 1900 y 1901 han sufrido las Escuelas Normales en general, según ahora verá el curioso lector.

los estudios elementales del Magisterio de primera enseñanza masculino y, en lo tanto, se suprimen las Normales elementales de Maestros.

Es tan interesante cuanto se refiere á las Escuelas Normales, que creemos no llenar bien el objeto que nos hemos propuesto, si á lo dicho en las líneas que preceden en lo tocante á las de España, no añadimos algunos datos y varias noticias que por el interés que entrañan, cuanto por lo que pueden servir para la historia de esa institución, no deben omitirse en una obra de la índole de la presente.

En el Reglamento orgánico de 15 de Octubre de 1843, á que antes hemos aludido, y que se expidió siendo Ministro del ramo el ilustre patricio D. Fermín Caballero, se dice entre otras cosas: «La prosperidad de la instrucción primaria estriba en la prosperidad de las Escuelas Normales: en ellas está encerrado el porvenir de la educación popular. En vano se clamará por que se creen Escuelas en los pueblos; en vano suministrarán éstos recursos para dotarlas: todo sacrificio quedará perdido si el niño se confía á un Maestro ignorante y grosero; aquella tierna rama recibirá en sus manos una forma torcida y viciosa, y más valiera dejarla crecer espontáneamente al mero impulso de la naturaleza. Por esto el Gobierno ha creído que la reforma de la instrucción primaria tiene que empezar por los mismos que han de darla; tal vez los pueblos no suelen mostrarse apáticos en punto tan vital sino porque, testigos con frecuencia de la ineptitud de los Maestros, no recogen fruto alguno de sus lecciones; pero tengan Profesores que conozcan y cumplan sus deberes, que guíen á la niñez por el buen camino, que se afanen por corresponder á lo que exige su importante ministerio, y entonces serán los primeros en comprender los beneficios de la instrucción, y no habrá género de sacrificios que no hagan para proporcionarla á sus hijos».

Las provincias que hemos dicho que en 1845 tenían Escuela Normal de Maestros, son: Álava, Albacete, Alicante, Almería, Ávila, Badajoz, Baleares, Barcelona, Burgos, Cáceres, Castellón, Ciudad Real, Córdoba, Coruña, Cuenca, Gerona, Granada, Guadalajara, Huesca, Jaén, León, Lérida, Logroño, Málaga, Murcia, Navarra, Orense, Oviedo, Pontevedra, Salamanca, Santander, Segovia, Sevilla, Soria, Tarragona, Teruel, Toledo, Valencia, Valladolid, Zamora y Zaragoza, que con la de Madrid, que tenía la Central, hacen 42.

Á consecuencia de la reforma de 30 de Marzo de 1849, por la que se dividieron las Escuelas en elementales y superiores, quedaron 9 de éstas y 23 de las primeras en las provincias siguientes: en Álava, Alicante, Badajoz, Baleares, Burgos, Cáceres, Canarias, Ciudad Real, Córdoba, Cuenca, Gerona, Guadalajara, Huesca, Jaén, León, Lérida, Logroño, Lugo, Murcia, Orense, Pamplona, Santander y Soria, las Elementales; y las Superiores, en las cabezas de los distritos universitarios, ó sea en Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza; en Madrid, la Central, con lo que resultan en total 33.

De las Escuelas Normales de Maestras, la más antigua es la de Navarra, que se inauguró en 31 de Octubre de 1847; la de Logroño se inauguró en 1851; las de Álava, Cáceres y Zaragoza, en 1856; las de Cádiz, Segovia y Teruel, en 1857; las de Cuenca, Granada, Huesca, Madrid, Salamanca y Sevilla, en 1858; las de Alicante y Oviedo, en 1859; las de Ciudad Real, Murcia y Zamora, en 1860; las de Ávila, Barcelona, Córdoba, Málaga, Pontevedra y Valladolid, en 1861; las de Albacete, Badajoz y Tarragona, en 1862; las de la Coruña y Guipúzcoa, en 1866; y la de Valencia, en 1866. La de Oviedo se cerró por falta de fondos en Julio de 1800, pero se volvió á abrir, y es una de las que hoy existen.

Tratando de las Escuelas Normales en general, y con relación á los proyectos de Instrucción pública dados á conocer oficialmente durante el período revolucionario, debemos señalar un hecho que resulta inexplicable, cual es el de que el mismo Ministro que las restableció en 14 de Octubre de 1868, nada dijese de ellas en el proyecto de ley que presentó á las Cortes Constituyentes en Abril de 1860, siendo el caso tanto más de extrañar sabiendo que por orden y bajo la inspiración de ese mismo Ministro (D. Manuel Ruiz Zorrilla), se redactó más tarde un proyecto sobre primera enseñanza, en el que figuraban, dándoles una gran importancia, las referidas Escuelas; cuyo proyecto fué llevado al Senado con ligerísimas modificaciones, que en nada afectaban á las Normales, por el Sr. Montejo y Robledo (Noviembre de 1871). En el que en Octubre de 1872 presentó al Congreso el diputado D. Manuel Becerra, se consignaba la obligación para las provincias, cuya capital no fuese cabeza de distrito universitario, de sostener una Escuela Normal elemental de Maestros, y para las que reuniesen esa circunstancia, una de *ampliación* ó Superior de Maestros y otra de Maestras.

En el proyecto de Bases para una Ley de Instrucción pública, presentado al Congreso por el Ministro del ramo, Sr. Conde de Toreno, en Diciembre de 1876 — cuya discusión no llegó á comenzarse en el Senado, — no se mencionaban las Escuelas Normales; pero es de advertir que en el anteproyecto que el mismo Ministro envió á consulta del Consejo superior de Instrucción pública se mencionaban, y que la omisión que después se hizo de ellas, debió ser consecuencia de lo consultado por dicho Consejo, ó tal vez porque el Director general que redactó el segundo proyecto (D. Antonio de Mena y Zorrilla), no era el mismo á cuyo cargo corrió la redacción del segundo (D. Joaquín Maldonado y Macanaz). Debemos recordar que el Ministro se declaró, en la discusión que hubo en el Congreso, por la continuación de las Escuelas Normales, si bien reduciendo su número.

Posteriormente lo que se ha hecho es reformarlas, según más arriba queda dicho, lo cual equivale á afirmar su existencia, por más que en algunas de esas reformas (la de 1901) se ponga en peligro.

115. La falta de las Escuelas Normales se suple de varios modos. Ya hemos dicho que en los Estados Unidos de América y en Rusia han estado muy en uso los *cursos pedagógicos*, institución en que ya se bosquejaba la de las Escuelas Normales, pues que en ellos seguían los aspirantes al Magisterio una especie de pequeños cursos, en los que, además de algunas nociones sobre determinadas materias — como la Aritmética, la Geografía, el Dibujo, las Artes, las Lecciones de cosas, la Gramática con ejercicios de lectura, la Historia, etc.; según lo que se practica en los Estados Unidos, — se les instruía en el conocimiento de los diferentes métodos de enseñanza y de la organización de las Escuelas, por lo que semejantes cursos se han establecido al lado de una Escuela primaria, que en Rusia, que es donde esto se ha practicado con más regularidad, es de distrito. Mas gracias al creciente desarrollo que cada día adquieren en una y otra parte las Escuelas Normales, según queda mostrado, así como á los resultados que dan, los cursos pedagógicos se han ido reduciendo en los Estados Unidos á conferencias entre los Maestros, y en Rusia puede decirse que están abolidos.

En la mayoría de los países coexisten con las Escuelas Normales otros medios de formar Maestros, pues no en todas partes donde las hay es obligatoria la asistencia á ellas para los que tratan de consagrarse á la carrera del Magisterio. Pruebas de idoneidad dadas ante un tribunal nombrado *ad hoc;* ejercitarse, por vía de ensayo, durante determinado tiempo en la dirección de una Escuela; certificado de haber ejercido una plaza de pasante ó de auxiliar por espacio de cierto número de años en Escuelas señaladas con este fin; poseer un título literario ó científico, como el de Bachiller: tales son los medios puestos en práctica en la mayoría de los países para la formación de Maestros, medios que, como fácilmente se comprende, suponen la libertad de enseñanza y dejan á los aspirantes el derecho de poder prescindir de las Escuelas Normales, no obstante lo cual, en todas las naciones se aumentan tales centros y se multiplica el número de sus alumnos. Débese esto á que los que en sus aulas se educan salen mejor preparados, lo que al darles ventaja sobre los aspirantes que no han asistido á dichas Escuelas, les rodea de cierto prestigio que en la mayoría de los casos sirve para darles la preferencia.

En España están en vigor los dos medios principales de formar Maestros: el de la asistencia á las Escuelas Normales y el de prepararse mediante estudios hechos privadamente, sufriendo en ellas los correspondientes exámenes de asignaturas y reválida. Para los que aspiren á Escuelas incompletas, basta un certificado de aptitud que antes expedían las Juntas provinciales de enseñanza, y según el Decreto de 6 de Julio de 1900, pueden expedir las Escuelas Normales.

116. La Ley de 2 de Junio de 1868 autorizaba para aspirar al diploma de aptitud para Maestro, á los que teniendo algún título académico recibido en Universidad ó Seminario, ó el de Bachiller en Artes, fuesen aprobados ante un Tribunal nombrado al efecto. El autor de esta ley fué también quien, haciendo coro con los enemigos de las Escuelas Normales, y sin duda para complacerlos, llevó á la Legislación la idea peregrina, y puede decirse que indígena de España, de

refundir dichas Escuelas en los Institutos de segunda enseñanza. Aunque el pensamiento no llegó á practicarse, pues que la Ley de 2 de Junio quedó por fortuna derogada en el mismo año de 1868, es lo cierto que no deja de tener algunos partidarios, no obstante la diferencia de objeto que tienen los estudios de segunda enseñanza y los profesionales para Maestros, el inconveniente que resulta de unir en unas mismas aulas á ambas clases de alumnos y las distintas condiciones en que unos y otros necesitan y deben recibir la instrucción para el logro del fin á que respectivamente aspiran. Suponer que tal como se da y debe darse la enseñanza á los alumnos de los Institutos es aplicable á los aspirantes al Magisterio, es desconocer la índole y el objeto de una y otra enseñanza, olvidarse de que mientras unos estudian para saber y prepararse para superiores carreras, los otros lo hacen con el fin de enseñar á niños lo mismo que están aprendiendo, lo cual requiere de parte de toda la enseñanza que ellos reciben, condiciones especiales que en el otro caso no son necesarias, y que á veces resultarían perjudiciales. Creemos, por lo tanto, que el medio de la *refundición* de las Escuelas Normales en los Institutos es un medio injustificado y perjudicial para la formación de buenos Maestros; y que no llegará á prevalecer en España, en donde, como en los demás países, son y serán cada día más estimadas las Escuelas Normales, sobre todo si se hace con ellas lo que ya en 1855 decía el Sr. Gil de Zárate, que en vez de abandonarlas, el Gobierno se esmere en su perfección, y se cuide de que sea en ellas la enseñanza lo que debe ser.

Entre las personas que de más buena fe y con más elevación de miras han sostenido en España la idea de refundir en los Institutos las Escuelas Normales, es una el catedrático á la sazón de segunda enseñanza y después de facultad, D. Gumersindo Laverde y Ruiz, ya difunto. Expuso la idea en unos artículos que con el título de *Dotación del Profesorado de segunda enseñanza,* remitió á la Revista del ramo, titulada *La Enseñanza,* que publicaba en Madrid nuestro querido amigo D. Juan Uña, ex Director general y Consejero de Instrucción pública, revista de la cual éramos uno de los redactores, en cuyo concepto rebatimos las ideas expuestas

en dicho remitido por el Sr. Laverde, lo que dió lugar á una polémica en la que, si eran inferiores nuestras armas, la opinión general estuvo de nuestra parte. Los que quieran enterarse de los pormenores de esta polémica, pueden consultar los números de *La Enseñanza*, desde el correspondiente al 25 de Octubre de 1865, hasta el dia 25 de Agosto de 1866: los artículos suscritos por el Sr. Laverde se han publicado además en el libro del mismo señor, titulado *Ensayos críticos sobre Filosofía, Literatura é Instrucción pública* (Lugo, 1868).

Aunque tales no fueran los propósitos del Sr. Laverde, que sin duda eran sanos y bien intencionados, es lo cierto que con ellos dió armas para la sañuda campaña que poco más tarde se emprendió contra las Escuelas Normales, principalmente desde las columnas del *El Pensamiento Español*, en donde D. Juan Manuel Orti y Lara publicó sus famosos artículos titulados *Las cinco llagas de la enseñanza pública*, tratando en ellos con tan poca piedad á las Escuelas Normales y á los Maestros en sus aulas educados, que hasta la misma *Lealtad*, colega en ultramontanismo de *El Pensamiento*, hubo de escandalizarse y verse en el caso de entablar por tal motivo demanda de divorcio contra su cofrade. Y si el Sr. Laverde fué como el precursor, tal vez sin siquiera imaginarlo, de la irracional y poco caritativa campaña de *Las cinco llagas*, á su vez esta campaña preparó el terreno á la Ley de 2 de Junio de 1868, que dió en tierra con las Escuelas Normales, so pretexto de refundirlas (no agregarlas, como con cierto candor decia el Sr. Laverde) en los Institutos de segunda enseñanza. De seguro que nuestro contrincante y respetable amigo no quedó satisfecho de este resultado, en el que la Instrucción pública no obtuvo ninguno de los beneficios por él imaginados como frutos de la refundición, y en cambio sufrieron las Escuelas Normales, y en general la primera enseñanza, un golpe rudo que, si fué remediado pronto, no dejó de tener después resonancia, pues las omisiones que de dichas Escuelas se han hecho en dos de los proyectos más arriba citados, no han obedecido á otra idea que á la de la tan decantada refundición.

En revindicación de estas Escuelas, y en contra de los artículos del Sr. Orti y Lara, *Las cinco llagas de la Instrucción pública*, vieron la luz en periódicos tanto profesionales como políticos multitud de trabajos, con algunos de los cuales se formó un folleto (*Vindicación del Magisterio español procedente de las Escuelas Normales*, Madrid, 1867), que fué muy bien acogido por la opinión pública, y cuya iniciativa se debió á los redactores de la revista del ramo que dirigía el Sr. Arce Bodega, con el título *El Preceptor*. Los que deseen recordar ó conocer el espíritu y las intenciones con que el Sr. Orti y Lara atacaba las Escuelas Normales, pueden consultar dicho folleto ó el trabajo que sobre el mismo asunto publicamos en el número de *La Enseñanza* correspondiente al 25 de Marzo de 1867.

Hasta aquí lo dicho en la primera edición de este tomo á propósito de la refundición de las Escuelas Normales. Ciertamente que al escribirlo, no pensamos en la trascendencia que la idea podía tener; por el contrario, en vista del fracaso de la campaña iniciada por el Sr. Laverde y reanimada después por el Sr. Orti y Lara, y del descrédito en que apenas nacida cayó la ley de Catalina, creímos que el pensamiento no volvería á ponerse á discusión. Desgraciadamente nos equivocamos. Aparte de que no han faltado personas que en el Parlamento y fuera de él hayan pensado en la refundición de las Normales en los Institutos de segunda enseñanza, ora mirando á dar más vida é importancia á estos centros, ya por motivos económicos; aparte de esto, decimos, el tal pensamiento ha venido de nuevo, y cuando menos se esperaba, á tomar carta de naturaleza en la legislación de Instrucción primaria de nuestro país. Por la reforma antes citada, de 17 de Agosto de 1901, los estudios para la carrera de Maestro elemental de primera enseñanza se deben hacer, y al escribir esto (1902) se hacen, en los Institutos, en los que se ha creado al efecto, como en tiempos de Catalina, una clase de Pedagogía, y á los que están también supeditadas, como formando parte de ellos, las Normales Superiores de Maestros y las Superiores y Elementales de Maestras. Este paso atrás, que es el gran pecado cometido por el Sr. Conde de Romanones (autor de la reforma) en materia de primera enseñanza, ha sido por todo extremo perjudicial para dichas Escuelas, á las que con ello se ha puesto en condiciones tales de vida, que si pronto no se pone remedio, acabarán por sucumbir y perder el escaso prestigio que tenían al comenzar el año de 1901.

Como el pensamiento de la refundición de las Normales en los Institutos no deja de tener partidarios, por lo que se ha visto con motivo de la reforma del Sr. Conde de Romanones, cremos que debe insistirse en mostrar lo inconveniente y antipedagógico de tal refundición. Al efecto, cremos oportuno reforzar los argumentos apuntados al principio de este número con los que expusimos ante la *Asamblea de los Amigos de la enseñanza* (Diciembre de 1901), como Ponente de la Sección primera (enseñanza primaria), al desenvolver el tema 5.º de los de esa Sección, en el que se pregunta si «es conveniente que los aspirantes al Magisterio primario hagan sus estudios en Establecimientos diferentes de las Escuelas Normales». He aquí lo que dijimos:

«Es una verdad que no necesita demostración alguna, que toda enseñanza debe responder y adaptarse, en su extensión é intensidad, como en la intención ó sentido con que se dé, al fin particular con que es recibida. De aquí que en la función total de la enseñanza se distingan diferentes funciones particulares, como, por ejemplo, las de dar cultura general y preparatoria, formar Abogados, Médicos é Ingenieros de esta ó la otra clase, y Maestros de primera enseñanza. Cada una de estas funciones requiere un órgano peculiar para ser bien desempeñada; es decir, un centro apropiado á la finalidad de cada una de ellas. Es la obra de diferenciación y especialización en que se funda toda la economía social, como la de nuestra naturaleza, y que da por resultado la división del trabajo, tan necesaria para que éste se realice bien, en condiciones adecuadas al fin con que se ejecuta.

»En esta teoría se funda la existencia de las Escuelas Normales, que tienen un fin especial (formar Maestros, educadores de la niñez), que no puede confundirse con el de ningún otro centro docente, de todos los cuales se diferencian, como se diferencia la función que desempeñan. No es lo mismo enseñar una materia para saberla, que enseñarla para que quien la aprende sepa enseñarla á otros y educarlos. Es ésta una función especial que requiere un órgano especial también: la Pedagogía, que es lo que en último término constituye esa función, sólo puede infundirse, cual se precisa tratándose de los llamados á ser educadores, en un centro pedagógico adecuado. Nada autoriza para suponer que en los Institutos pueda diferenciarse y especializarse la enseñanza para obtener la que necesitan los aspirantes al Magisterio primario, ni que el vacío que de ello resulta pueda llenarse con la clase de Pedagogía en aquellos centros establecida. Una clase de Pedagogía, sin ambiente pedagógico, no puede dar, en lo tocante á formar educadores, sino frutos análogos á los que diera una planta tropical transportada á regiones polares.

»Infiérese de las premisas sentadas, que lejos de ser conveniente, es inoportuno (absurdo, pudiera muy bien decirse) que los aspirantes al Magisterio primario hagan sus estudios en centros diferentes de las Escuelas Normales. Sólo cabe asentir á que sigan fuera de ellas las enseñanzas de cultura general; pero á condición de que se revisen y adapten en esas Escuelas al darse la Pedagogía de cada una de ellas y la demás enseñanza profesional. Esta solución, indicada por algunos Maestros alemanes al tratar de definir el carácter de la Escuela Normal, y que se abre cada día más camino en Europa, ha podido tenerse en cuenta si se quería, como todo hace creer que se ha querido, aumentar la concurrencia y la importancia de los Institutos. Pero en modo alguno puede admitirse que los aspirantes al Magisterio sigan toda su carrera en estos centros docentes, siquiera se trate de los que sólo hayan de ser Maestros elementales (caso de subsistir la actual división de títulos), que no sabemos por qué razón han de ser inferiores como pedagogos á los de título superior. La fusión de las Normales en los Institutos representa hoy un retroceso, un verdadero anacronismo pedagógico. Precisa, pues, afirmar la autonomía de esas Escuelas como centros substantivos é independientes de todo lo que no sea la autoridad universitaria en su más elevada jerarquía».

117. El del número de las que debe haber es otro de los problemas, referentes á las Escuelas Normales, que ha sido y aun es muy debatido, entre nosotros particularmente, por creer excesivo el que hoy existe para los alumnos que se matriculan en ellas y para satisfacer las necesidades de la primera enseñanza. Los que esto sostienen se fundan, además, en que reduciendo dichas Escuelas se las podría organizar bien, con más desahogo, sin recargar los gastos de las provincias, y en que la facilidad de los medios de comunicación, que han acortado las distancias, hace posible hoy ensanchar el círculo de acción de esos centros de enseñanza.

La idea de la *reducción* tiene más adeptos que la de la re-

fundición, pues la aceptan muchos de los más entusiastas partidarios de las Escuelas Normales, que á condición de que subsistan y se organicen bien, no ven inconveniente en que desaparezcan algunas. Lo mejor sería que hubiese una de Maestros y otra de Maestras en cada capital de provincia, pues mientras más establecimientos de enseñanza haya, mucho más beneficiada sale la cultura del país; pero si por consideraciones económicas al mismo tiempo que por el deseo de dar una organización más robusta á las Escuelas que nos ocupan, debieran reducirse, nosotros, que no veríamos mal que esto se hiciera y que hasta lo creemos necesario hoy para instituir verdaderas Escualas Normales, debemos señalar un error que entraña la idea de los que han propuesto dejar tantas Escuelas Nomarles de Maestros como distritos universitarios hay y establecerlas en las capitales que son cabezas de estos distritos. En primer lugar, porque juzgamos que con diez Escuelas Normales no habría bastante para formar todos los Maestros que necesitamos, y en segundo, porque creemos que las cabezas de los distritos universitarios son, por punto general, las poblaciones más caras y las menos á propósito, por lo tanto, para que vayan á ellas á estudiar los aspirantes al Magisterio, que de entre los que se dedican á carreras literarias son los más pobres. En el proyecto de ley que lleva el nombre del Sr. Montejo, y que más arriba hemos citado, si se exageró algo la reducción, se trataba de atender á esta circunstancia, puesto que se fijaba para la residencia de las doce Normales, capitales de provincia de las que carecen de Universidad. Con esto se aspiraba á otra ventaja positiva, cual es la de distribuir entre todas las capitales los centros de enseñanza, y con ellos la cultura, y no aglomerarlos en unas cuantas, que en tal caso resultarían beneficiadas por más de un concepto, con daño de las demás. Téngase en cuenta, por otra parte, que los actuales distritos universitarios no pueden servir de base para determinar el número de las Escuelas Normales que debe haber, pues además de que ateniéndonos á ellos resultarían menos de esas Escuelas de las que es preciso que haya, se da la circunstancia de que es opinión

generalmente admitida la de que nos sobran Universidades, por lo que cada día es mayor la tendencia á suprimir algunas.

Y bueno será advertir que en las líneas que preceden nos referimos sólo, en cuanto á la reducción concierne, á las Escuelas Normales de Maestros, que no á las de Maestras, en cuyo favor militan razones especiales que aconsejan el que, lejos de suprimirse ninguna de las que hoy existen, se aumenten hasta que haya una para cada provincia. La razón de ello es obvia. Las Escuelas de Maestras no deben tener entre nosotros, hoy por hoy al menos, por único objeto formar Profesoras, sino también proporcionar á la mujer conocimientos de que carece y que tanta falta hace difundir entre el sexo femenino. Para los hombres hay muchos otros centros á los que pueden acudir en busca de una cultura superior á la que se suministra en las Escuelas primarias; salvo algunos muy contados, debidos á la iniciativa particular, no los tenemos en donde la mujer pueda proporcionarse esta cultura. De aquí que en muchos países extranjeros y en algunas de nuestras provincias se vean las Normales de Maestras favorecidas por jóvenes pertenecientes á familias acomodadas y que no tienen el intento de ejercer el profesorado, sino el de ampliar su educación, aumentando el caudal de sus conocimientos. Hoy, que tanto se habla de la necesidad de mejorar y difundir la cultura de la mujer, y que esta necesidad es notoria para todo el mundo, no sería prudente reducir las pocas Escuelas Normales de Maetras que tenemos y que pueden considerarse como los únicos centros de cultura femenina que hay en España. Al contrario, la ley debe hacer obligatoria la existencia de una de ellas en cada capital de provincia, á la manera que propuso M. Bert en el proyecto de ley aprobado por la Cámara de Diputados de Francia, proyecto que se funda en consideraciones análogas á las que acabamos de exponer. Debe también tenerse en cuenta que las mujeres no pueden alejarse de su hogar tanto como los hombres, por lo que la Escuela Normal no conviene llevarla más allá de la capital de la respectiva provincia, en la que será un centro de cultu-

ra para las jóvenes, dedíquense ó no á la carrera del Magisterio (1).

Hemos dicho que en el proyecto de ley de primera enseñanza que lleva el nombre del Sr. Montejo, se miraba á distribuir los establecimientos de instrucción de modo que no se aglomerasen en determinadas poblaciones, sino que, por el contrario, se repartiesen en las más posibles, atendiendo también á que las Escuelas Normales no estuviesen en las capitales de los distritos universitarios — salvo las Centrales de Madrid, — en las que hay otras clases de centros de enseñanza y la vida es más cara. Al efecto, dividíase por dicho proyecto la Nación en las doce circunscripciones formadas por las provincias que á continuación se expresan, fijándose la residencia de las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras en las poblaciones que ponemos en letras VERSALITAS, y los Colegios de Sordomudos y de ciegos en las que van en *cursiva*. He aquí las doce circunscripciones:

1.ª Coruña, Pontevedra, LUGO, Orense y Oviedo; el Colegio se establecía en *Santiago*.

2.ª Santandor, *Burgos*, LEÓN, Palencia, Valladolid y Segovia.

3.ª Vizcaya, Guipúzcoa, Alava y Navarra; las Normales en SAN SEBASTIÁN y el Colegio en *Pamplona*.

4.ª *Huesca*, LOGROÑO, Soria, Zaragoza y Teruel.

5.ª Gerona, LÉRIDA, *Barcelona*, Tarragona y Baleares.

6.ª Zamora, *Salamanca*, CÁCERES y Ávila.

7.ª Segovia, MADRID, *Toledo*, Ciudad Real y Guadalajara; además subsistía en *Madrid* el Colegio Nacional.

8.ª CASTELLÓN, Valencia y *Cuenca*.

9.ª BADAJOZ, *Huelva*, Sevilla y Cádiz.

10.ª Málaga, Granada, *Jaén* y CÓRDOBA.

11.ª ALBACETE, *Murcia*, Alicante y Almería.

12.ª Canarias; las Normales en la LAGUNA, y el Colegio en *Santa Cruz de Tenerife*.

Túvose en esta distribución en cuenta las poblaciones que ya tenían Colegios de Sordomudos y de ciegos, á fin de aprovechar lo establecido y no imponer en la circunscripción respectiva gastos de instalación; en cuanto á las Escuelas Normales, se dejaba

(1) Recuérdese lo que hemos dicho á este propósito en el tomo I (segunda edición), núm. **59**, último párrafo y nota de la letra *c*.

á las provincias á que no les correspondía por esta distribución y que quisieran establecerlas, en libertad de hacerlo, eximiéndolas en tal caso de concurrir al sostenimiento de las de su circunscripción, con lo que sin duda hubieran resultado más de doce que, según esa prescripción, debía haber, así de Maestros como de Maestras.

118. Lo que hemos dicho en la primera parte del número precedente respecto del número de Normales que debe haber en España, ha de entenderse con relación á un estado de cosas definitivo, y en el que haya los elementos necesarios, de personal y económicos, para sostener esas Escuelas en las condiciones obligadas, á fin de que respondan bien al objeto con que han sido instituídas. Nunca deben tenerse más que aquellas para las cuales se cuente con los elementos indicados. Es preferible por muchos estilos tener una buena Normal que diez malas por falta de condiciones. Vale más que al año salgan de las Normales pocos Maestros, pero bien preparados, que muchos dispuestos de cualquier manera. Esto aparte de que, á la altura en que nos encontramos, á lo que ante todo y sobre todo precisa atender es á la calidad de los centros de enseñanza, y, concretándonos á los que nos ocupan, á hacer de las Escuelas Normales una institución esencialmente pedagógica, genuinamente educativa, con virtualidad suficiente para infundir á los futuros Maestros, con la cultura general necesaria, el saber técnico y la habilidad práctica que se requieren para enseñar y educar niños, para formar hombres. Y para esto se precisan, de toda precisión, elementos adecuados que no pueden improvisarse, como sucede con el personal que ha de formar esos Maestros y del que depende, en primer término, la virtualidad de la obra educativa encomendada á las Escuelas Normales.

En el desconocimiento ú olvido de esta verdad axiomática radica el error fundamental en que han incurrido, con extraña insistencia, los reformadores de las Escuelas Normales en los últimos cuatro años. Con publicar en la *Gaceta* un programa más ó menos completo y modernista, han creído que estaba resuelto el problema de las Normales y se han dado por satis-

fechos. No han caído en la cuenta de que los programas no tienen valor, ni virtualidad alguna la enseñanza propia de ellos, si los llamados á aplicarlos carecen de idoneidad, no se hallan penetrados del espíritu de la reforma á que responden.

De aquí que de lo que menos se hayan preocupado los reformadores de las Escuelas Normales es de averiguar si había los elementos precisos para llevar á la práctica sus reformas en condiciones de cosechar de ellas los frutos que se prometían obtener. Por eso no han dado ningunos, y si los dieron han sido de los con gráfica expresión llamados *frutos secos* de la enseñanza. Se han reorganizado muchas más Normales de las que los elementos con que se contaba permitían organizar, cuando lo que ha debido hacerse es empezar por discernir esos elementos, y una vez apreciados en su valor cualitativo y cuantitativo, y hecha la debida selección, organizar con los que resultasen adecuados las Escuelas que se pudiera, aunque sólo fuesen cuatro ó cinco, ó una no más. Esto, que ha debido servir de base de criterio en las reformas, es lo lógico y en todo caso lo conveniente para la enseñanza primaria y para llevar á cabo la transformación que ella reclama entre nosotros con imperiosa urgencia. Hacer lo que se ha hecho, es decir, sostener todas las Normales establecidas, improvisando el personal, repartiendo entre el existente las asignaturas á granel y sin cuidarse de lo interno, es reformar por el mero gusto de hacer algo, sin sentido ni concierto, y en vez de realizar un progreso, retroceder. Con las últimas reformas se ha retrasado por algunos años la organización que necesitan nuestras Escuelas Normales, y con ello, la formación de los Maestros que á voces están reclamando las primarias y, por ende, la educación nacional: más que adelantar, hemos retrocedido en esta materia.

II

CULTURA NECESARIA Á LOS MAESTROS Y ORGANIZACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES

119. Cuestión previa: ¿deben recibir la misma cultura todos los Maestros?; unificación de sus títulos para que sólo haya uno.—120. Conclusión: las Escuelas Normales, así las de Maestros como las de Maestras, deben ser de igual clase y categoría. — 121. Índole y clases de la cultura propia de esas Escuelas. — 122. Idea de lo que debe ser y comprender la cultura técnica ó pedagógica; ejemplos de varias Normales extranjeras. — 123. Programa de las materias correspondientes á la cultura general. — 124. Direcciones generales respecto del concepto, contenido y modo de darse esas materias en las Escuelas Normales. — 125. Lo mismo acerca de cada una de ellas en particular. — 126. Del Profesorado como la condición primera y esencial para que tenga virtualidad la enseñanza, haya buenas Escuelas Normales y en ellas se formen buenos Maestros. — 127. Algunas indicaciones referentes á la organización de ese Profesorado: haberes para el masculino y el femenino; número de Profesores en cada Escuela, tendiendo á la mayor especialización posible; cómo debe ser, al respecto del sexo, el de las Normales de Maestras; cuál ha de ser la labor de los Profesores en estas Escuelas y las de Maestros. — 128. De los alumnos: condiciones de ingreso; número de matriculados; tiempo que han de permanecer en la Escuela: duración de la carrera y asistencia diaria; pruebas de aptitud (exámenes).—129. Edificios y material de enseñanza.

119. Antes de abordar el problema concerniente á la cultura que necesitan los Maestros, parece obligado resolver este otro: ¿Deben recibir las mismas enseñanzas todos los Maestros, sin distinción alguna, y cualquiera que sea la clase ó categoría de las Escuelas primarias que regenten? Lo que equivale á preguntar si ha de haber un solo título de Maestro de primera enseñanza, ó sí, por el contrario, han de subsistir los dos que hoy existen entre nosotros con la denominación de *elemental* y *superior*, y en otros países con las mismas ó análogas denominaciones.

Desde hace tiempo, la opinión más general y más competente en asuntos escolares se manifiesta en nuestro país favorable á la *unificación* de los títulos de Maestro; es decir, á que sólo haya un sólo título, refundiéndose en él los dos citados. Según esta opinión, que cada día gana más terreno, todos los Maestros deben serlo *de enseñanza (ó educación) primaria*, y

recibir, por lo tanto, la misma preparación. Así sucede en la mayoría de los países extranjeros.

En realidad no hay razón de carácter pedagógico que pueda aducirse en abono de la diferencia de título, y de la consiguiente cultura, entre Maestros que desempeñan las mismas funciones; todos deben poseer igual cultura. Contra lo que antes se pensaba y nuestra legislación escolar sanciona, se reconoce hoy generalmente que mientras más pequeños y más incultos son los niños, más saber y más arte pedagógico necesita el Maestro para darles educación y enseñanza. De aquí un movimiento, que también se acentúa cada día más, para mejorar las dotaciones, y con ello las condiciones profesionales de los Maestros de los pueblos pequeños, de las poblaciones rurales, de las aldeas, en una palabra, en las que la función pedagógica necesita ser tan delicada, cuando no más, como en las ciudades. Mientras más incultos sean los pueblos, mayor esfuerzo se impone á los Maestros en la realización de su obra educativa; y si ha de ser una verdad la regeneración de nuestro país por la educación del pueblo, lo que precisa es llevar buenos Maestros, educadores bien capacitados á todas partes, y, sobre todo, allí donde más falta hacen, á las poblaciones más atrasadas en cultura. Hace años se intentó por el Gobierno hacer algo en este sentido, aumentando por su cuenta las dotaciones á los Maestros normales que se presentasen á servir Escuelas de pueblos pequeños ó aldeas.

En 1888, siendo Ministro de Fomento el Sr. Navarro y Rodrigo, y previa la correspondiente consignación en el presupuesto del Estado, se pidió á la Escuela Normal Central de Maestros (orden de la Dirección general de Instrucción pública de 14 de Abril) una lista de los alumnos que estaban para terminar con aprovechamiento la carrera de Maestro Normal y quisieran desempeñar Escuelas incompletas con el sueldo aumentado. Y en virtud de esto, Escuelas cuyo sueldo legal era de 100 y 125 pesetas, fueron subvencionadas con 1.150 y 1.000 pesetas, respectivamente. Esto, que tiene otro sentido y alcance que el que representan las subvenciones para aumento de dotación que venía concediendo el Estado á las Escuelas de ciertos pueblos, no se ha proseguido, no obstante

ser por muchos estilos conveniente y de justicia, como se da á entender en la hermosa conclusión de las adoptadas por la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza* (Diciembre de 1901), á propósito de los haberes del Magisterio, y que dice así: «La Asamblea expresa su deseo de que lo primero á que se atienda sea á que desaparezcan los sueldos inferiores á 750 pesetas y á mejorar las condiciones económicas y profesionales de los Maestros de las poblaciones rurales». Esta conclusión es consecuencia de lo que decíamos en la ponencia al sostener que el sueldo mínimo de los Maestros no debía ser inferior á 1.000 pesetas. «Y á esto, y aun á mayor suma debe aspirarse, añadíamos, si se tiene en cuenta que en las localidades pequeñas es donde más se necesitan buenos Maestros, y que para que los tengan hay que pagarlos bien. A nuestro entender, representa un estado de cosas imperfecto y anómalo la diferencia tan sensible que existe entre el Maestro de aldea y el de las grandes poblaciones. ¡Como si los niños de los pueblos rurales no debieran ser tan bien educados como los otros, y la labor pedagógica que requieren fuera inferior á la que éstos necesitan!»

Por otra parte, la distinción en grados de la enseñanza primaria en que se fundan los títulos de Maestro elemental y Maestro superior, no responde á la manera de considerarse hoy dicha enseñanza, por lo que está decaída; no tiene base. Esos grados responden á otro pensamiento, y no pueden diferenciarse por el mayor ó menor número de materias de los respectivos programas, puesto que es axioma pedagógico que todos los niños deben ejercitarse desde el principio hasta el fin de su cultura escolar, en las mismas enseñanzas. (Recuérdese lo que á este propósito se dijo en el núm. **166** del tomo I.)

Éste es el punto de partida, la base de la enseñanza graduada que hoy preconiza todo el mundo.

En la misma legislación escolar nuestra ha empezado ya á atenderse á las corrientes de opinión señaladas; pues si bien se sostiene en toda ella la división de los títulos y Escuelas en *elementales* y *superiores,* se ha exigido en algún Reglamento (ya derogado) para hacer oposiciones á Escuelas elementales de sueldo superior á 825 pesetas el título de Maestro superior. La preferencia dada para los concursos de traslado y ascenso á la mayor categoría del título, que á veces se

ha puesto en primer término, tiende al mismo objeto, así como la abolición de los certificados de aptitud.

En suma: que todos los Maestros deben recibir igual cultura y un mismo título, desapareciendo los llamados elemental y superior, y no expidiéndose más que uno: el *de Maestro de educación primaria* ó *de primera enseñanza.*

Aparte de otros movimientos de la opinión favorables á la unificación ó reducción á uno de los actuales títulos de Maestros de Escuela, á que la prensa profesional se viene mostrando, desde hace años, decididamente favorable, debemos citar las manifestaciones siguientes, de cuya autoridad é importancia juzgará el lector:

Congreso Nacional pedagógico (Madrid, 1882).—Declaró, por la conclusión 19 de las aprobadas por unanimidad, «que todas las Escuelas Normales deben ser de igual clase», lo que vale tanto como decir que no habrá más que una clase de título de Maestros de primera enseñanza.

Congreso pedagógico Hispano-Portugués-Americano, reunido en Madrid en el mes de Octubre de 1892.—Entre las conclusiones que adoptó, figura ésta: «Todas las Escuelas primarias serán de la misma clase y se regirán por un mismo programa general; quedando suprimida, por lo tanto, la división de ellas en elementales y superiores. En este concepto, no habrá más Escuelas que de *educación primaria,* ni se expedirá á los que hayan de regentarlas otro título que el de *Maestro de educación primaria*».

Asamblea Nacional del Magisterio primario, reunida en Madrid en el mes de Agosto de 1901. — La primera de las conclusiones por ella adoptadas, dice así en su primera parte: «Debe desaparecer la división de las Escuelas en elementales y superiores, y constituir la enseñanza primaria un solo grado á partir de la de párvulos con el título de *Escuelas de primera educación*». — Más adelante se añade, en otra conclusión: «Debe desaparecer la actual división de Escuelas Normales elementales y superiores, siendo todas, así las de Maestros como las de Maestras, de igual categoría. En todas se harán los estudios necesarios para obtener el título de Maestro de primera educación, etc.»

Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza, reunida en Madrid el mes de Diciembre de 1901.—Entre las conclusiones que adoptó la sección primera, figura ésta: «La Asamblea se pronuncia en favor de la unificación de los títulos del Magisterio primario, á fin de que en vez de Maestros elementales y superiores, salgan de las Escuelas Normales verdaderos educadores de la infancia, igualmente capacitados para el desempeño de la misión que se les confía».

Congreso Nacional Pedagógico, celebrado en Barcelona el mes de Agosto de 1888. — Dice la conclusión 23 de las aprobadas por unanimidad: «Habrá dos clases de títulos: el de Maestro de primera enseñanza, que habilitará para dirigir toda clase de Escuelas de niños ó niñas respectivamente, y el de Profesor Normal, etc.»

120. De lo expuesto y afirmado en el número precedente, se desprende la consecuencia de que las Escuelas Normales, así de Maestros como de Maestras, deben ser de igual clase y categoría; ó lo que es lo mismo, que en todas ha de darse la misma cultura (salvo, se entiende, las variaciones originadas en el sexo de los alumnos), desapareciendo, por lo tanto, su distinción en elementales y superiores: sólo debe haber *Escuelas Normales de Maestros* y *de Maestras.*

Parece hasta ocioso razonar esta conclusión, que queda harto fundamentada en lo dicho acerca de la unificación de los títulos de los Maestros de primera enseñanza. Siempre que se ha pedido esto, se ha pedido también, cual era lógico, la reducción á una sola clase de las Escuelas Normales, desapareciendo la diferencia de categorías entre las llamadas solamente á formar Maestros ó Maestras. Porque de ello hemos de tratar más adelante, en nada nos referimos ahora á los centros en que se forma el Profesorado Normal.

Con la base, pues, que dejamos echada, trataremos en los números que siguen de este parágrafo, de la cultura que deben recibir los Maestros de primera enseñanza en las Escuelas Normales, y de la organización de esta institución pedagógica.

121. El primer problema á resolver, en consecuencia de lo que acabamos de manifestar, es el de la cultura que deben recibir los Maestros de primera enseñanza, con el fin de capacitarlos para su misión educativa y docente, cualquiera que sea la clase de las Escuelas primarias que se les confíen. Equivale esto á determinar el número y clase de enseñanzas

y ejercicios que deben constituir el programa de las Escuelas Normales. Porque, aunque los Maestros se formen fuera de ellas (como acontece, v. gr., con los alumnos no oficiales), con arreglo á ese programa han de probar su aptitud y recibir el título que les habilite para ejercer el Magisterio oficial.

Pero para determinar ese programa hay que partir de una base, cual es la del carácter que han de tener las Escuelas Normales; es decir, si han de ser meros Institutos pedagógicos, ó con la cultura de este orden ha de darse en ellas la cultura general que necesitan los Maestros, y si esta cultura ha de llevarse ó no á la par que la pedagógica.

En el tomo I hemos abordado este problema y dádole la solución que en el estado actual de la enseñanza en España, estimamos más práctica y adecuada. Las Escuelas Normales deben ser, ante todo, Centros de educación, Institutos pedagógicos. Pero al mismo tiempo que la técnica del arte de enseñar y educar, debe darse en ellas las materias de cultura general propias de la primera enseñanza, y darse, no sólo al respecto de su contenido, sino también, y muy principalmente, desde el punto de vista pedagógico, debiendo sufrir los aspirantes, para ingresar como alumnos, un examen riguroso de dichas materias de cultura general; un *verdadero* examen de ingreso por el que prueben que poseen bien la enseñanza primaria superior, si este grado subsiste, y en todo caso la mayor cultura de la que comprendan los programas escolares á la sazón vigentes (1).

(1) Véanse los números **57, 58** y letra *b* del **59** de dicho tomo. En los dos primeros se determina el objetivo y finalidad de las Escuelas Normales, y el carácter que en consecuencia de ello deben tener, y en el último se exponen las soluciones propuestas al intento de darlas este carácter. Recordamos que al decidirnos por la que ahora proponemos, lo hacemos, no porque la tengamos como la mejor, sino por estimarla la más práctica, según nuestras necesidades presentes, las condiciones de los jóvenes que siguen la carrera del Magisterio, y lo que esta carrera es y promete entre nosotros. Por lo demás, el ideal y lo que, por tanto, consideramos como mejor, es la Escuela Normal meramente pedagógica, en la que al ingresar los alumnos posean los conocimientos de cultura general que en ellas se les suministran hoy; en una palabra: la Escuela que se bosqueja en la primera de las soluciones expuestas en el núm. **59** (letra *a*) del tomo I.

En consecuencia de las indicaciones hechas, debemos decir que la cultura propia de las Escuelas Normales, tal como pensamos que deben organizarse al presente estos Institutos, debe distinguirse en *cultura técnica* ó *pedagógica* y en *cultura de carácter general,* desenvueltas ambas con el sentido y en la forma que al especificar el contenido de cada una, decimos á continuación.

122. Que la *cultura pedagógica* debe constituir lo fundamental y esencial, el nervio de la enseñanza propia de las Escuelas Normales, no hay para qué decirlo, pues harto se comprende que así lo pensamos, después de lo que con tanta insistencia venimos sosteniendo y hemos expuesto en el tomo I de esta obra, sobre todo en el capítulo III, que trata *De la enseñanza de la Pedagogía,* al que por lo mismo nos referimos ahora. En él quedan especificadas las partes que debe comprender esa enseñanza, y determinados con el contenido específico de cada una, el sentido y alcance con que todas deben desenvolverse en la práctica.

En tal concepto, nos hemos de limitar ahora á recordar las partes en que en el lugar citado dividimos el estudio de la Pedagogía, ó sea los términos ó miembros de la división que de esta enseñanza hicimos entonces, á saber:

A. **Pedagogía teórica,** que comprende:

a) *Pedagogía general* ó *Nociones fundamentales de educación y enseñanza* (incluyendo los conocimientos antropológicos con otros auxiliares, y los de Metodología general).

b) *Metodología aplicada* (á las diversas materias de cultura general, dada á la vez que éstas y por el Profesor que las explique).

c) *Organización escolar* (la propiamente pedagógica y la administrativa con la *legislación de primera enseñanza* española).

d) *Historia de la Pedagogía* (dada con sentido crítico, no meramente expositivo).

B. **Pedagogía práctica,** dese nvuelta mediante:

a) *Prácticas genuinamente educativas* (encaminadas á familiarizar á los normalistas con el trato, la vigilancia, la dirección y el cuidado de los niños, en la clase, en los recreos, en las excursiones, colonias, etc.).

b) *Prácticas antropológicas* (ejercicios de antropometría ó paidometría, registros antropológico-pedagógicos, biografías escolares).

c) *Prácticas de enseñanza* (consistentes en dar por sí, después de haberlas visto dar al respectivo Profesor, lecciones á los niños, hacer la crítica de estas lecciones, etc.).

d) *Prácticas sobre organización y administración escolares* (dirigir una Escuela, informar acerca de las que se visiten, discusión de estos informes y de las prácticas que hagan los alumnos, redacción de documentos oficiales).

Repetimos que aquí nos limitamos á una mera enumeración de las materias que debe comprender la enseñanza de la Pedagogía teórico-práctica en las Escuelas Normales; que lo demás, lo referente al sentido que se les ha de dar, á su carácter, á la manera de desenvolver y aplicar todo el contenido de esa enseñanza en su conjunto y en sus pormenores, queda dicho en el tomo I de esta obra, á que antes nos hemos referido. (Véase la sección primera, y especialmente el capítulo III de ella.) Cuanto sobre la enseñanza de la Pedagogía pudiéramos decir ahora, lo encontrará el lector en el lugar de referencia, ampliamente expuesto.

Por vía de ampliación de lo dicho en el lugar cuya cita acabamos de hacer, acerca de la enseñanza de la Pedagogía, damos las siguientes noticias referentes al contenido de esta materia en algunas de las Escuelas Normales de allende el Rhin, en las cuales es común dividirla en tres clases, en la forma que ahora se verá:

Seminarios sajones. — Clase III. Elementos de Psicología y de Lógica. *Lecciones y ejercicios catequísticos y metódicos.* Clase II. Continuación del curso precedente, didáctica. — Clase I. Catequística, ciencia de la educadión: historia de la Pedagogía.

Seminarios prusianos. — Clase III. Grandes hechos de la historia de la educación, contada por la vida de los principales Maestros; investigaciones de las principales mejoras introducidas en la educación nacional. Producciones más importantes de la literatura pedagógica, especialmente en tiempo de la Reforma. — Clase II. Ciencias de la educación: aplicaciones fundamentales de la Lógica y de la Psicología. — Clase I. Metódica, obligación del Maestro al frente de la Escuela: dirección de la Escuela. Estudio de los Reglamentos escolares.

Los ejercicios pedagógicos de los alumnos se dividen en teóricos y prácticos. El programa de los primeros dista mucho de ser idéntico para todos los seminarios alemanes. Así, el estudio de la Psicología está más desarrollado en Gotha que en el reino de Sajonia. La historia de la Pedagogía se enseña en casi todos los seminarios; pero en Prusia se la estudía en la clase inferior, y en Sajonia en la primera clase.

En *Gotha* la Pedagogía teórica se enseña según el programa siguiente:

Clase III. Proposición de cuestiones y catequización. — Clase II. Primer semestre: Los sentimientos, cualidades y su actividad: facultades receptivas del alma, memoria, imaginación: formación de las ideas, juicios: ideas del yo, de los seres externos, de Dios; pasiones y vicios, la noción de lo moral y de lo inmoral; la voluntad, las sensaciones; la conciencia y la libertad moral: el temperamento y el carácter: la razón y la religión: la muerte del cuerpo y la inmortalidad del alma. Segundo semestre: lógica, ideas, juicios, deducciones, hipótesis, demostraciones, métodos y sistemas. Clase I. Ciencia de la educación y de la enseñanza. Historia de la Pedagogía. Primer semestre: La educación física y su importancia; la nutrición, la respiración, reglas principales de higiene, movimiento y reposo, nervios y sentidos, enfermedades de los niños, la vida del alma en sus relaciones con el desarrollo del cuerpo. Educación intelectual: la educación doméstica: educación estética, educación moral, reglamentación de las inclinaciones, dirección de la voluntad; educación religiosa en la familia y en la Escuela. La educación en su conjunto, educadores, alumnos, establecimientos pedagógicos. — Segundo semestre: Historia de la Pedagogía; rápida reseña de la educación en la antigüedad. Primeros siglos del Cristianismo: la educación en Alemania hasta Carlomagno; desde Carlomagno hasta la Reforma; la Reforma y el Renacimiento; los Maestros de la Pedagogía,

Bacon, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Lancaster, Frœbel, etc.; estado actual de la Pedagogía.

Refiriéndose á la importancia que en las Escuelas Normales alemanas se concede á la Pedagogía, dice M. Hippeau en su libro sobre *La Instrucción pública en Alemania:* «En cambio sería de desear que nuestros directores de Escuelas Normales (los de Francia) se ocupasen seriamente de una ciencia que debiera figurar en primer término entre las que deben poseer los Maestros de la juventud. Esta ciencia no es otra cosa que el arte de enseñar, el arte de dirigir la educación física, la educación intelectual y la educación moral de los niños, es decir, la Pedagogía. En un país en que todos los ciudadanos se interesan en las cuestiones relativas á la instrucción pública, nadie ignora que los progresos en toda clase de estudios dependen particularmente de los métodos que se empleen».

No menor importancia se concede á la Pedagogía en las Normales de *Suiza*, donde después de la lengua materna es á la que se le consagra más tiempo de todas las asignaturas del programa. Habiéndose ensayado en algunos cantones aumentar un año más — hasta cuatro — el estudio en dichas Escuelas, se ha repartido en los cuatro años la enseñanza de la Pedagogía de este modo:

Primer año. *Idea de la Escuela:* organización, Maestro y alumnos, cuidados, disciplina y enseñanza.

Idea de los conocimientos, talentos y cualidades del buen Maestro.

Segundo año. *Antropología*: Idea general de esta ciencia y de su importancia.

Psicología. *Actividad general del alma;* percepción: facultades originales; sentidos y sensaciones; movimiento; hábito. *Sentimiento:* orígen, esencias y formas; su determinación cuantitativa y cualitativa. *Inteligencia: intuición, representación:* imaginación, memoria; pensamiento: entendimiento y razón. *Voluntad:* necesidad, deseo, inclinación, pasión, libre albedrío, carácter, moralidad. *Actividad particular* del alma: edades, sexos, temperamentos, razas.

Tercer año. Educación. *Su esencia:* fines, medios y métodos. *Sus elementos: educación física:* vida vegetativa, animal y de todo organismo; *educación intelectual:* intuición, representación y pensamiento; *educación moral:* voluntad natural, inteligente y razonable. *Sistema de educación: cuidados:* alimentación, vestidos,

aseo, ocupaciones; *disciplina:* fines, medios y método; ejemplos y precepto, premios y castigos, límites y ocasiones. *Enseñanza:* frases, método; idea de la enseñanza elemental.

Cuarto año. Metódica: *Escuela:* posición, factores y círculo de actividad; organización escolar, vigilancia; enseñanza. *Materias ideales:* religión, lengua, canto; *materias reales*: cálculo, cálculo de las dimensiones, historia, geografía, historia natural; *materias técnicas:* escritura, dibujo, gimnástica.

Material y medios de enseñanza: régimen de la Escuela, mantenimiento de la disciplina y marcha de la enseñanza. Vida escolar; cualidades del Maestro, relaciones con los alumnos, los padres, los compañeros y las autoridades.

Resumen histórico de la educación y la enseñanza: Sucinta ojeada sobre las Escuelas á través de las edades y hasta el comienzo del siglo XVIII. El siglo XVIII: Rousseau y Pestalozzi; los principales pedagogos desde Pestalozzi hasta nuestros días.

Resumen de la legislación administrativa escolar del cantón.

Nota. Los alumnos hacen un resumen sucinto de los cursos y redactan algunos *deberes* ó composiciones pedagógicas sobre los asuntos más importantes.

123. En cuanto á la *cultura de carácter general,* es evidente que ha de comprender cuando menos las materias propias de la primera enseñanza, con los desenvolvimientos necesarios á quienes están llamados á enseñarlas á los niños, lo cual requiere también cierta solidez respecto de los conocimientos que en las Normales adquieran los alumnos.

Pero dejando esto á un lado por ahora, lo que de presente importa es determinar las materias que deben constituir la cultura general (científica, literaria y artística) en que precisa ejercitar en las Escuelas Normales á los futuros Maestros, al intento de capacitarlos para la práctica de su profesión. En otros términos: se impone como cuestión previa esbozar el programa de las enseñanzas que con las pedagógicas ya dichas, debe desenvolverse en aquellas Escuelas.

Como ya queda indicado, la base de este programa hay que buscarla en el de la primera enseñanza, el cual varía según

los países y los tiempos. Ateniéndonos á lo que al presente está más admitido y á lo que demandan de consuno las exigencias de la civilización actual y la tendencia, cada día más acentuada y más en boga, de que la educación elemental, y, por lo tanto, la Escuela primaria prepare para la vida y, en consecuencia, abrace la mayor suma de conocimientos, tenga por base una cultura en cierto modo enciclopédica, el programa de las Escuelas Normales, por lo que concierne á la cultura de carácter general, debe comprender:

a) *Lengua castellana.*
b) *Moral, Derecho usual é instrucción cívica.*
c) *Religión é Historia Sagrada.*
d) *Geografía é Historia.*
e) *Bellas Artes del diseño, Música y Canto.*
f) *Dibujo y Caligrafía.*
g) *Aritmética, Álgebra y Geometría.*
h) *Ciencias físiconaturales.*
i) *Trabajos manuales.*
j) *Ejercicios corporales.*
k) *Francés.*

Tales son las materias que en nuestro concepto deben constituir el programa de cultura general de las Escuelas Normales (1). Pero no tendrían valor alguno, ó lo tendrían mediocre, si al desenvolverlas no se hiciera con verdadero sentido pedagógico, atemperándose á la finalidad con que han de recibir su enseñanza los futuros Maestros; en tal caso, valdría lo

(1) Con muy ligeras variaciones, y divididas y más ó menos especificadas, son las mismas que figuran en los programas de las Normales de todos los países, salvo la de Bellas Artes del diseño que no vemos en ninguno. En general, las lenguas vivas, de las que suelen darse más de una, se exigen en todas partes, si bien en algunas se consideran como materias facultativas (no es esto lo general en Alemania, donde suelen exigirse dos); en cambio es obligatorio el latín, que se exige también en ciertas de Suiza, y una asignatura denominada «servicio eclesiástico» *(Niederer Kirchendieust)* en algunas Normales alemanas, en las que no figura la Instrucción cívica, que cada día se generaliza más en Europa y América y que en Italia se comprende bajo la denominación de «derechos y deberes del ciudadano».

mismo que éstos las aprendieran en las Escuelas Normales ó en cualesquiera otros centros docentes. Por esto parece obligado que al dar algunas direcciones respecto del concepto y contenido de ellas, expongamos el sentido con que deben desenvolverse en la práctica, según á continuación hacemos.

124. Antes de entrar en pormenores respecto de cada materia, digamos algo de todas ellas consideradas en general.

Recordemos ante todo, porque ello es esencial, que la Metodología especial de cada asignatura debe darse á la vez que se enseñe ésta, como parte de ella y, naturalmente, por el Profesor que la explique. Y añadamos que tal Metodología (Pedagogía de la materia de que se trate) ha de ser, no meramente teórica, sino á la vez práctica, en el sentido de que los alumnos normalistas la vean aplicar y la apliquen por sí mismos con los niños de la Escuela graduada (véase lo que acerca de esto decimos en los números **66**, *b* y **79** del tomo I). Queremos decir con esto que la enseñanza de cada una de las materias que constituyen el programa arriba bosquejado se halle saturada de pedagogía, se dé con sentido genuinamente pedagógico, cual es necesario para la adecuada educación de los llamados á educar niños. En tal concepto, toda la cultura general de las Escuelas Normales ha de revestir carácter educativo. Tal ha de ser su primera condición.

Impone ella otra condición, en que también precisa insistir: la de que toda la enseñanza de esa naturaleza que reciban los normalistas sea acentuadamente práctica, no sólo por sus resultados, sino además por la manera de darse, por los procedimientos que en ella se empleen, y por los medios auxiliares á que se acuda para ponerlos en acción; en una palabra: mediante ejercicios que, como ya adelantamos en el tomo I (núms. **72**, **73** y **74**), obliguen á los alumnos á trabajar en las enseñanzas, no sólo con el pensamiento, sino á la vez experimental y materialmente: manipulando, haciendo y produciendo; de modo que al propio tiempo que el saber teórico se suscite y ponga en acción el saber hacer, el saber práctico; que á la vez que piensen hagan.

Á continuación, al tratar en particular de cada una de las

materias del programa de las Escuelas Normales, indicamos los ejercicios y medios especiales á que debe acudirse para realizar el objetivo indicado, por lo que ahora nos limitaremos á añadir: 1.°, que siempre que los asuntos de la enseñanza se presten á ello (y se prestarán en la generalidad de los casos), se emplee el *procedimiento práctico* en el sentido que queda indicado; 2.°, que así en lo tocante al método como por lo que á la forma atañe, se proceda en las Escuelas Normales al respecto de todas las enseñanzas de modo análogo á como debe procederse en las Escuelas primarias, es decir, empleando el *método activo* y el *modo cíclico;* 3.°, que en cuanto á procedimientos y medios auxiliares, debe acudirse constantemente á los *intuitivos,* y especialmente á las *excursiones,* la *formación de colecciones* y las *proyecciones luminosas;* 4.°, y, en fin, que á la vez que atractiva, sea dicha enseñanza real y viva, de modo que los alumnos sientan interés por ella y se la puedan asimilar agradable y fácilmente. Repitámoslo, aun á trueque de ser pesados: en las Escuelas Normales ha de revestir la enseñanza los mismos caracteres que deben resplandecer en las primarias, y distinguirse, como en éstas, por su cualidad de educativa, con lo que dicho se está que de eminentemente práctica también.

125. Después de las direcciones generales que anteceden, procede darlas en particular respecto de cada una de las materias enumeradas en el núm. **123.**

a) LENGUA CASTELLANA.—Como medio de comunicación é instrumento insustituíble para la adquisición de conocimientos en todas las materias, es indudablemente la primera y la más importante de las enseñanzas de cultura general; no hay para qué decir que esto lo hacemos extensivo también á la cultura técnica ó pedagógica, de la que asimismo es instrumento insustituíble y *sine qua non.*

Bajo la denominación de «Lengua castellana» comprendemos cuantos elementos ú órdenes de conocimientos son precisos para el completo y acertado empleo y enseñanza de nuestro idioma y poder apreciar y juzgar sus producciones. En tal concepto, su estudio debe abrazar, además de la *Lectura,* la

Escritura y la *Gramática* (razonada siempre, y no meramente formalista, como es lo general que sea), los elementos de *Lógica* y *Filología* necesarios para que la enseñanza del lenguaje patrio resulte fundamentada y sea racional. Á todo esto deben añadirse nociones de *Literatura* preceptiva (principios generales) y española (historia).

Al intento de dar sentido pedagógico y carácter práctico á la enseñanza de la lengua materna en las Escuelas Normales (con este carácter, con el de enseñanza del lenguaje, ha de darse en estos centros), y sin perjuicio de lo que se haga en la respectiva Metodología, se acudirá constantemente á estos ejercicios: *lectura en alta voz, expresiva y explicada; escritura al dictado; formación de vocabularios y manejo del Diccionario; análisis lógico y gramatical de trozos en prosa y verso; redacciones de documentos familiares, oficiales, de resúmenes de lecciones, libros, etc.; exposiciones y críticas de algunas obras de nuestros buenos hablistas antiguos y modernos.*

Esta enseñanza, dijimos en la primera edición, debe revestir un carácter práctico tan pronunciado como el que le dan en los seminarios sajones, acerca de lo cual se dice en un trabajo en que se expone el método que se sigue en ellos para el estudio de la Gramática: «Se lee un fragmento de un autor, se analiza con cuidado y se procura deducir de ello una regla precisa. El Maestro se contenta con exponer las cuestiones y dirigir á los alumnos, á los que obliga á tomar una parte muy activa; después les hace buscar ejemplos á que pueda aplicarse la regla hallada». En esta asignatura debe insistirse mucho en los ejercicios de composición, haciendo que los alumnos redacten cartas, instancias y otras clases de documentos, así como los llamados *deberes escolares* y *lecciones de cosas;* estos ejercicios prácticos de Gramática son, no sólo necesarios para la aplicación de ésta y su mejor comprensión, sino muy útiles para el aprendizaje de las demás asignaturas, á propósito de todas las cuales deben tenerse en las Escuelas Normales.

b) MORAL, DERECHO USUAL É INSTRUCCIÓN CÍVICA.—Ha de abrazar esta enseñanza, por lo que al primer miembro de ella respecta, primeramente los *grandes principios de la Moral,* y

después la parte práctica, ó sea la *Deontología* ó *Tratado de los deberes,* en lo que conviene insistir, deteniéndose en los *deberes profesionales* (Moral profesional). En cuanto al Derecho usual, debe comprender aquellas nociones más necesarias á todos para la práctica de la vida acerca de los *juicios, desahucios, testamentos, herencias, matrimonios, compra-venta, débitos, tribunales, penas,* etc.; lo que acerca de estos extremos debiéramos saber todos, al menos para no andar á ciegas en asuntos de interés moral y material y poder orientarnos respecto de ellos cuando fuese menester. Por último, bajo la denominación de instrucción cívica, incluimos aquellos conocimientos que vienen á completar los que contiene la Moral y el Derecho usual, á que acabamos de referirnos, en lo que concierne á preparar al hombre para la vida de ciudadano: *derechos y deberes de éste; organización social, política y administrativa de su país,* y cuanto con ello se relacione. Las tres materias en que nos ocupamos (Moral, Derecho usual é Instrucción cívica) deben ordenarse de modo que constituyan una sola, con lo que se evitarán repeticiones y se ahorrará tiempo, resultando un todo armónico.

Los llamados *deberes escolares* (redacciones), *hechos* de los que se producen en la vida ordinaria (v. gr.; los de diversa índole, incluso los políticos, de que diariamente dan cuenta los periódicos) y en la Escuela, *juicios* acerca de estos hechos, y de *anécdotas, historietas* y *biografías* referidas al efecto, deben tomarse como base para los ejercicios prácticos de estas enseñanzas, cuyo contenido debe ser todo él de verdadera aplicación á la vida general del individuo.

c) Religión é historia sagrada.—Por lo que á la primera parte concierne, bastará con una explicación bien hecha, á la manera que se hace en el libro de Mazo, del Catecismo, pero sin invertir mucho tiempo, como sucede en algunos países protestantes, en disquisiciones y controversias teológicas: lo necesario para que los futuros Maestros puedan en su día dar á los niños una explicación clara y precisa del respectivo Catecismo. En cuanto á la Historia Sagrada, bastará con exponer los hechos culminantes del Antiguo y del Nuevo Testamento, indicando los pasajes que, al enseñar esta materia á los niños, conviene omitir.

d) Geografía é historia. — Ambas materias han de tener carácter universal, pero fijándose más en Europa, y, de ella, particularmente en España. En una y otra sería lo mejor emplear (cual debe hacerse luego en la Escuela primaria) el método *regresivo,* es decir, que en la Geografía se parta para su enseñanza de lo *presente,* del lugar en que se encuentra el alumno, y en la Historia de lo *presente* también, de los tiempos actuales, de lo contemporáneo, que es en lo que más debe insistirse.

La Geografía debe comprender la *física* y la *política* (la *Astronomía* la consideramos como parte de las Ciencias físico-naturales, aunque su lugar más propio es entre las exactas); en cuanto á la Física, debe insistirse particularmente en el *relieve del suelo,* para derivar de ello los *sistemas orográficos* é *hidrográficos,* á cuyo estudio ha de concederse importancia, y en su virtud todo el lugar posible, teniendo en cuenta la influencia que el suelo, conjuntamente con el clima, ejerce sobre las costumbres, la industria y el bienestar de las naciones. En cambio, puede aligerarse bastante la parte política, puesto que muchos de los asuntos que en ella se suelen tratar deben llevarse á la Instrucción cívica, según queda insinuado (letra *b* de este mismo número).

Respecto de la Historia, con la indicación que precede basta para colegir lo que ha de comprender el programa de ella en las Escuelas Normales, sobre todo si añadimos, como es obligado, que, más que política, debe ser *Historia de la civilización* (tal ha de ser el carácter con que en esas Escuelas se estudie), fijándose menos en los acontecimientos que en las causas que los producen y preparan, y más en la significación é influencia de los hechos que se mencionen, que en las fechas. Quienes la enseñen en las Normales, debieran tener esto muy en cuenta y «ocuparse menos de los jefes de los Estados que del pueblo, menos de las guerras estériles ó devastadoras que de las creaciones útiles al país ó á la humanidad, menos

de los hechos pasajeros que de las transformaciones económicas, políticas ó sociales de un efecto durable; enseñar un patriotismo elevado, con exclusión de discordias civiles y de todo odio injustificado; buscar en la historia local numerosos ejemplos y términos de comparación».

Como procedimientos y medios auxiliares eficaces y de más valor pedagógico en la enseñanza de la Geografía y la Historia, señalaremos éstos: *excursiones*, las *proyecciones luminosas, láminas, fotografías* y *vistas estereoscópicas*, el *trazado de planos y mapas* (Cartografía) y de *itinerarios de viajes, ejecución de mapas de relieve* y, en general, el *modelado geográfico;* las *redacciones geográficas* y las *biografías históricas, resúmenes de lecciones, excursiones*, etc., y, por de contado, el *manejo de mapas, atlas, globos, cuadros genealógicos* y *cronológicos*, etc.

e) Bellas artes del diseño, música y canto. — Por las razones que á su tiempo señalamos **(23)**, precisa introducir en el programa de las Escuelas primarias una enseñanza de carácter artístico que venga como á integrar la *cultura estética* que debe darse en ella, y que á su vez integre la educación que necesitan recibir los niños. Por esta razón, es obligado que la indicada enseñanza figure en el programa de las Escuelas Normales.

Aparte la Música y el Canto, de que seguidamente trataremos, y de la Literatura, ya tratada, en las Escuelas Normales deben darse nociones relativas á la teoría y la historia de las Bellas Artes del diseño *(Arquitectura, Escultura* y *Pintura)*, con algunas de sus principales derivadas *(Modelado, Vaciado, Relieve, Mobiliario, Cerámica, Grabado, Orfebrería, Tapicería, Estampado, Fotografía, Litografía, Cromolitografía*, etc.). Mediante esta enseñanza, á la que ha de darse un carácter sencillo y muy intuitivo, se completará la educación estética que necesitan poseer los Maestros para poder implantarla luego en las Escuelas que regenten.

En las Normales deben aplicarse, para la enseñanza de las Bellas Artes y sus derivadas, los mismos procedimientos y medios que en las Escuelas primarias: *excursiones á los monumentos, Museos*, etc.; *láminas, fotografías, cromos, reproducciones en yeso* (que hoy se generalizan y abaratan tanto), las *proyecciones luminosas* y, en su defecto, la *linterna mágica* ó el *estereóscopo*. En el *Dibujo* y ciertos *trabajos manuales* tiene excelentes y obligados auxiliares la enseñanza de las Bellas Artes del diseño.

En cuanto á la Música y el Canto, ha de comprender su enseñanza en las Escuelas Normales los elementos necesarios para poder dirigir bien los ejercicios de Canto que tienen ó deben tener lugar en las primarias. El *Solfeo* y el *Canto á una* y *varias voces* con aplicación al *canto coral*, es lo menos que puede pedirse. Consideramos necesario que los alumnos se ejerciten en el manejo del *diapasón* y del *metrónomo* y en algún instrumento, como el *piano*, ó mejor el *armonium*, que tanta aplicación puede tener en las Escuelas, especialmente en las de párvulos. En algunas Normales extranjeras (alemanas principalmente) se ejercita á los alumnos en el manejo del *violín*, el *violón* y el *órgano*.

f) Dibujo y caligrafía.—El Dibujo debe ser *lineal, del natural* y *del yeso*, tendiéndose en su enseñanza á que los alumnos, al educar la vista y formar el pulso (para esto ha de ser predominantemente sin instrumentos), sepan reproducir los objetos que vean ó necesiten utilizar, ó tomar con este intento las notas necesarias: que sepan trazar el diseño de un monumento ó detalle de él, de un mueble, de un objeto artístico, de un instrumento ó aparato, de una planta, de un animal, de un paisaje, etc. De todas suertes, en la enseñanza del Dibujo en las Escuelas Normales se harán aplicaciones constantes á las artes, industrias y usos comunes de la vida, y en las de Maestras además á las labores de aguja y el corte de prendas de vestir.

Ocioso fuera señalar aquí los medios auxiliares del Dibujo, que es en sí una enseñanza práctica con carácter de trabajo manual.

Lo mismo decimos de la Caligrafía, que en las Normales debe inspirarse, en cuanto á la forma, en los modelos de nuestros calígrafos clásicos, y tender á que los alumnos saquen

de ellos, no dibujos y primores pendolísticos, sino una buena letra, lo que se dice una letra hermosa (1).

g) ARITMÉTICA, ÁLGEBRA Y GEOMETRÍA. — Respecto de la primera de estas materias, no hay para qué decir lo que ha de comprender en la parte fundamental, y que en cuanto á la parte de aplicaciones, además de las reglas de tres, de compañía, interés, descuento, etc., deben darse nociones de contabilidad, y toda ella de modo que resulte muy práctica. Al efecto, se hará que los normalistas se ejerciten mucho en el *cálculo mental* y *escrito*, en la *redacción* y *resolución de problemas* de todas clases y de aplicación á los usos más comunes de la vida, procurándose que en ellos adquieran conocimientos útiles que luego puedan aprovechar en la Escuela primaria, en la que servirán para dar á la enseñanza de la Aritmética un carácter útil y atractivo á la vez. Mucha práctica, mucho conocimiento de aplicación á los usos ordinarios de la vida y teniendo todo ello por base la intuición conjuntamente con el raciocinio, tal debe ser lo que constituya el nervio de esta enseñanza en las Escuelas Normales.

En cuanto al *Álgebra*, sólo se dará la precisa para comprender mejor ciertas operaciones aritméticas (las ampliaciones de ella) y ejercitarse con desembarazo en la Geometría. No debe llevarse muy lejos la enseñanza del Álgebra en las Escuelas

(1) La mejor es, en nuestra opinión, la *vertical*, que cada día cuenta más partidarios entre los pedagogos, y tenemos por la más apropiada para los niños; aprovechamos, por ello, esta ocasión para recomendar su adopción en las escuelas primarias y, por lo tanto, en las Normales.

En una interesante conferencia dada en el Ateneo de Madrid, por el Regente de la Normal Central de Maestros D. Rufino Blanco (Mayo, 1902), luego de dar á conocer el estado de opinión respecto de dicha forma de letra y de manifestar, apoyado en hechos fehacientes, que se ha usado y se usa más que la inclinada, sostuvo, con razones y datos concluyentes, que la letra vertical es la *más legible, higiénica, cómoda, rápida, artística y fácil de aprender*, concluyendo de ello que «debe enseñarse y usarse en lugar de la inclinada» y que «no se generaliza más por efecto de la rutina, que es ruta pequeña y vía estrecha, negación de todo progreso y una enfermedad infecciosa del hábito, que seca los mejores frutos del entendimiento y de la voluntad».

Normales, en las que ha de tomarse como un medio auxiliar para la adquisición y ampliación de otros conocimientos.

Respecto de la *Geometría*, tampoco debe serse muy ambiciosos en dichas Escuelas, en las cuales se reducirá su enseñanza á teoremas sencillos, prefiriendo siempre los de aplicación á los usos ordinarios de la vida, y desde luego á la *Topografía* y á la *Agrimensura*. Cualquiera que sea la extensión que se dé á la Geometría, en lo que importa mucho insistir es en que su enseñanza sea todo lo práctica que se pueda. Así, se ejercitará á los alumnos en la *construcción de cuerpos geométricos* (de barro de modelar, de cartón), en *medir terrenos*, en *levantar planos* y en otras operaciones por el estilo, que consisten en hacer y tienen por base la *intuición del hacer* ó sea el *ver hacer*. En la enseñanza de la Geometría debe darse mucha intervención al *trabajo manual*, que ha de tomarse como el procedimiento más adecuado de ella, aparte del de *resolución de teoremas*, que es el fundamental. Para ciertos ejercicios, v. gr., los de medición de terrenos, levantar planos y operaciones respectivas, se utilizarán las *excursiones al campo*, sin perjuicio de que se practiquen en la Escuela misma, midiendo las clases, el patio y otras dependencias, así como las superficies de las mesas y otros objetos.

h) *Ciencias físiconaturales*. — En esta enseñanza, que ha de ser elemental y de aplicación, sin pretensiones científicas, y en la que consideramos incluídas la *Meteorología* y la *Astronomía*, se estudiarán los fenómenos y datos principales, con carácter experimental, siempre que el asunto se preste á ello y se tengan medios adecuados, sobre todo tratándose de la Física y de la Química, respecto de las cuales debe ejercitarse á los alumnos en el *manejo de aparatos* é *instrumentos* (sin olvidar el *microscopio*), en *construir algunos de ellos*, en *preparar experimentos* y en *hacerlos* por sí mismos. En Historia natural debe ejercitárseles en *formar colecciones* (de *minerales, insectos, herbarios*, etc.), *redactar clasificaciones, reseñas*, etc. Requiere esto la *práctica de las excursiones escolares*, procedimiento que así como el de las *lecciones de cosas*, es indispensable respecto de la Historia natural, y, en términos gene-

rales, el de la *intuición*, para la que, tratándose de esta enseñanza, tanta aplicación tienen las *proyecciones luminosas*. Como quiera que sea, lo esencial es que la enseñanza de las Ciencias físiconaturales se funde constantemente en la experiencia, en el ver y el hacer, y tenga un carácter predominantemente práctico y de aplicación á la *Higiene* (1), *Agricultura* y las *Industrias* en general; en estas aplicaciones debe insistirse cuanto se pueda.

i) *Trabajos manuales.* — Si en las Escuelas primarias ha de ejercitarse á los niños en el trabajo manual, como la legislación prescribe entre nosotros, es evidente que en él deben ejercitarse también los alumnos de las Normales: otra cosa sería un contrasentido (2). En estas últimas Escuelas cabe practicar el trabajo manual en dos formas: como auxiliar de ciertas

(1) Respecto de la Higiene, conviene advertir que nos referimos á las aplicaciones generales, pues de ella debe tratarse en la Pedagogía, á propósito de la educación física en general y en la Escuela (Higiene privada é Higiene escolar). Análoga advertencia debe hacerse á propósito de la enseñanza de la Historia natural, de cuyo estudio debe sustraerse el concerniente á la Anatomía y Fisiología humanas, pues también en la enseñanza á la Pedagogía deben darse las nociones que acerca de ellas necesita el Maestro. No hay para qué decir que las de Psicología (y en general de Antropología) han de exponerse en el mismo lugar.

(2) Por la reforma de la primera enseñanza, decretada en 26 de Octubre de 1901 (Sr. Conde de Romanones) se introduce en el programa de ella ó de las Escuelas el trabajo manual, que el mismo Ministro había restablecido ya (Real decreto de 17 de Agosto de dicho año) en las Escuelas Normales elementales, en las que se introdujo por vez primera en 23 de Septiembre de 1898 (Real decreto refrendado por el Sr. Gamazo reformando dichas Escuelas), y se suprimió por el Sr. García Alix en su reforma de las mismas (Real decreto de 6 de Julio de 1900). Aun sin contar con estas visicitudes, con el corto tiempo que cuenta la innovación y con que apenas se ha intentado ponerla en práctica, sería lícito afirmar que la inmensa mayoría, la casi totalidad de los Maestros no está preparada para dar la cultura que nos ocupa. Por eso ha debido adoptarse medios encaminados á capacitar á cuantos se pudiera para poner por obra en sus Escuelas el trabajo manual. Así lo pedimos en la Asamblea de los Amigos de la Enseñanza (Madrid, Diciembre de 1901), que en este sentido adoptó algunas conclusiones. Claro es que la obra principal para lo porvenir depende de las Escuelas Normales.

enseñanzas (las físiconaturales, la Geometría, etc.), según ya queda indicado, ó constituyendo una materia especial del programa, que es en el sentido en que ahora lo tomamos, y según el cual entendemos que debe consistir en cursos graduados, con sus salas especiales, y en su caso talleres, en los que se ejerciten los alumnos en *construir objetos de papel* (los propios del método frœbeliano), *de cartón* (cajas, estuches, cuerpos sólidos y otros objetos) y *de madera* (siguiendo para estos últimos el sistema de Näas, cualquiera que sea el desarrollo que se les dé), así como en el *modelado* y el *vaciado* (cuerpos sólidos, accidentes geográficos, planos y mapas en relieve, etc.) y el *cultivo de plantas*.

El aprendizaje práctico de los trabajos manuales debe ir acompañado de los conocimientos técnicos más necesarios para desempeñarlos bien, con alguna conciencia de lo que se hace; del *saber*, que debe servir siempre de guía y apoyo al *saber hacer*.

Y de todas suertes, lo que ha de procurarse es que cual debe hacerse en las Escuelas primarias, en las Normales tenga el trabajo manual carácter pronunciadamente educativo, tienda á desenvolver el buen gusto, el amor al trabajo, la vista, la mano, etc., y más que para un oficio ó arte determinado prepare para todos en general.

j) *Ejercicios corporales.* — Para los futuros Maestros deben ser los mismos que ellos han de hacer practicar á sus discípulos, según las condiciones de las Escuelas y localidades respectivas. Así, consistirán preferentemente en juegos al aire libre, por lo que conviene combinarlos con los paseos al campo, siempre que se pueda, y, sobre todo, cuando en la Normal no haya local adecuado para realizarlos. Deben ejercitarse también los normalistas en algunas prácticas gimnásticas que luego han de tener en sus Escuelas, como marchas, evoluciones, poleas y otros ejercicios propios de la Gimnasia llamada de Salón. Pero lo repetimos: los juegos corporales, la marcha (pedestrianismo), la carrera, las ascensiones, etc., constituirán la Gimnasia de los normalistas (como ha de constituir la de los niños), y á esta clase de ejercicios (gimnasia natural) debe, en lo tanto, darse la preferencia en las Escuelas que nos

ocupan, en las que ante todo han de tomarse, respecto de sus alumnos, como medio de desarrollo de fuerzas y preservativo y aun reconstituyente de la salud, en cuyo caso convendrá algunas veces acudir á la gimnasia de aparatos, siquiera éstos sean de los más sencillos.

Claro es que los futuros Maestros necesitan conocer todo cuanto se relaciona con la Gimnasia (en su más amplia acepción tomado el vocablo; natural y artificial); es decir, no sólo su práctica, que la adquirirán ejercitándose en ella, sino también su teoría, para saber cómo y con qué sentido han de aplicarla á los niños según las condiciones de éstos y de las respectivas Escuelas. Pero de ello debe tratarse en la Pedagogía á propósito de la educación física. Sea en una ó en otra parte, es necesario de toda necesidad que lo aprendan, que se enseñe en las Escuelas Normales.

k) *Francés.* — Tomado como un instrumento de cultura, como medio de afirmar y ampliar los conocimientos, debe aspirarse en las Escuelas Normales á que los alumnos salgan de ellas, no sólo traduciendo bien, sino hablándolo con alguna soltura; porque no ha de olvidarse que cada día son mayores y más íntimas las relaciones intelectuales y de todo género entre los pueblos, y, sobre todo, que cada vez se reconoce más la necesidad de estrechar cuanto se pueda esas relaciones, y de estudiar cada país lo que los demás hacen en las diversas esferas de la vida. Entre nosotros, y tratándose de asuntos de enseñanza, hay todavía bastantes personas que miran con malos ojos el que se importen ideas, sistemas, planes, etc. del extranjero, y que aspiran á un aislamiento que crease en torno nuestro una especie de muralla de China que nos incomunicara con el resto del mundo. Á la hora presente esto no puede ser, ni por ventura es. Hoy es universal la afirmación de que para el comercio de las ideas, del pensamiento, de la enseñanza, de la Pedagogía, ni hay ni puede haber fronteras. Los franceses estudian de los alemanes y los alemanes de los franceses, y así de los demás pueblos (1). En todas partes

(1) Precisamente cuando esto escribimos publica la prensa pedagógica una nota muy elocuente respecto de este particular. Según ella, «Prusia, el país de la Escuela por excelencia, empieza á preocuparse seriamente de la evolución escolar fuera de sus fronteras.

»Hasta ahora limitábanse los Maestros á estudiar lo perteneciente á la enseñanza en el imperio alemán ó en los países de raza germánica; en adelante se enviará cada año cierto número de Maestros para que estudien los sistemas escolares y sus resultados en Francia, Suiza, Bélgica é Inglaterra.

»Tanto para que sirva de preparación á los Maestros que han de emprender estos viajes, como para que puedan estudiar los que no abandonan su país, se han establecido en las Escuelas Normales cátedras de Francés é Inglés.

»Es de admirar esta manera de proceder. Alemania marcha á la cabeza de las naciones europeas en lo que se refiere á la Pedagogía. Prusia tiene un sistema escolar admirable. Sin embargo, reconocen la conveniencia de estar al corriente de lo que pasa en las demás naciones, y envían Maestros pensionados, que observen cómo se aplican los sistemas pedagógicos en extranjeros países, en relación con el carácter, índole, costumbres y condiciones climatológicas de los pueblos».

Profesores y alumnos de los diversos centros docentes salen de su país para estudiar en otros aquellos ramos de la cultura á que se consagran, práctica que ya ha adquirido carta de naturaleza en nuestra legislación de Instrucción pública y que es aplicable, según ella, á las Normales. He aquí otra razón para que los alumnos de estas Escuelas aprendan el francés y con el tiempo algún otro idioma extranjero, el inglés, por ejemplo. Añadamos, y ello es otra razón en abono de la tesis que sostenemos, que está muy en boga la correspondencia entre alumnos (v. gr.: los de Escuelas Normales) de distintos países, por ejemplo, franceses y españoles. Por todo ello, es cosa corriente que en las Normales de casi todos los pueblos se exija el estudio de uno ó más idiomas extranjeros.

126. Las materias de que trata el número precedente, con las mencionadas en el **122** (las pedagógicas y sus auxiliares), son necesarias para integrar la cultura que necesitan recibir los Maestros de la niñez si han de satisfacer en el desempeño de su nobilísima misión, las exigencias que la sociedad tiene al presente en punto á la educación de las nacientes generaciones.

Pero repetimos á propósito de las Escuelas Normales lo que más de una vez hemos dicho con referencia á las primarias. Por completos que sean y por bien pensados que estén los programas de las enseñanzas, no tienen eficacia, y sólo un valor muy relativo, si quienes están llamados á aplicarlos no se hallan bien penetrados de su misión educadora, no poseen las aptitudes necesarias, no se sienten imbuídos del espíritu educativo; en una palabra, si en la Escuela no se respira un ambiente verdadera y ampliamente pedagógico. Digámoslo de una vez: lo primero que se requiere para que haya buenas Normales y en ellas se formen buenos Maestros, es tener un Profesorado idóneo, capacitado para producir ese ambiente pedagógico y hacer que dichas Escuelas lo sean en verdad de educación de educadores. Y no decimos más acerca de este extremo (el más substancial de la organización de las Normales), porque lo dicho basta, sobre todo si se tiene en cuenta lo que expusimos en el núm. **118,** que no estará demás recuerde el lector. Hay que insistir mucho acerca de este punto: ni la Universidad, ni el Instituto, ni la Escuela Normal lo son realmente cuando, como es general que suceda entre nosotros, el Profesorado no se halla bien penetrado del espíritu que debe informar á las instituciones de que forma parte y no está lo debidamente dispuesto para ejercer, entregándose á él en cuerpo y alma, el apostolado de la educación y la enseñanza.

127. Con la base de lo que acabamos de decir, esto es, de Profesores formados *ad hoc* (ya veremos dónde y cómo) y bien penetrados de la importancia, alcance y transcendencia de su misión, procede ahora trazar las líneas generales referentes á la organización ó modo de ser del Profesorado de las Escuelas Normales.

La primera cuestión que se presenta es la concerniente á la cuantía de su retribución, la cual debe corresponder, en lo posible, á la función que está llamado á desempeñar ese Profesorado, que en nuestro concepto debe equipararse, en este particular, al de los Institutos. Así, pues, en ningún caso deben los Profesores numerarios de las Escuelas Normales tener de sueldo menos de 3.000 pesetas, con un aumento

gradual por quinquenios de 500, y los correspondientes haberes pasivos. Dadas las exigencias actuales y crecientes de la vida, el sueldo de entrada de dichos Profesores debiera ser lo menos de 4.000 pesetas. En cuanto á los Profesores especiales y supernumerarios, en correspondencia con lo dicho para los numerarios, y teniendo en cuenta las funciones y el trabajo que desempeñen.

En lo que decimos aquí de los Profesores nos referimos también á las Profesoras, que por muchas razones deben estar remuneradas en las mismas condiciones que aquéllos, puesto que desempeñan funciones iguales. Además, en nuestra legislación está sancionado, respecto del Magisterio primario, el principio de la igualdad de sueldos y emolumentos entre los Maestros y las Maestras, y no hay razón alguna concluyente que justifique hacer otra cosa respecto de las Profesoras de las Escuelas Normales: lo que actualmente rige acerca de este particular es un contrasentido que debe desaparecer, como hijo que es de la rutina en maridaje con ciertos prejuicios (1).

En cuanto al número de Profesores, ha de ser el necesario para que las enseñanzas se den de la mejor manera, tendiéndose á la especialización posible y, en todo caso, á que cada Profesor tenga á su cargo mientras menos mejor, y cuando sean más de una, que haya entre ellas homogeneidad: la

---

(1) Cuando con el Real decreto de 23 de Septiembre de 1898 se comenzó la labor de reorganizar las Escuelas Normales (labor que aun está sin terminar y cada vez ofrece menos consistencia), creímos que el Sr. Gamazo, que se había declarado el primer feminista de España, aplicaría al Profesorado de las Escuelas Normales de Maestras el principio de la nivelación de sueldos proclamado ya por el *Congreso Nacional Pedagógico* de 1882 y llevado á la legislación y la práctica por la ley de 6 de Julio de 1883; pero no fué así. Según dicho Decreto, el sueldo de las Profesoras de Escuela Normal era inferior al de los Profesores, diferencia no explicable, ciertamente, y que han mantenido los Sres. García Alix y Conde de Romanones en sus reformas de las Escuelas Normales de 6 de Julio de 1900 y 17 de Agosto de 1901. Son, pues, en este concepto de peor condición las Profesoras de las Normales que las Maestras de primera enseñanza; con ellas no rezan, por lo visto, las razones que aconsejaron la susodicha ley de nivelación.

aspiración debiera ser á que, en este punto, se llegue en las Escuelas Normales á lo que hay establecido para los Institutos de segunda enseñanza. Y ya que esto no pueda ser por hoy, debe caminarse á ello, y al efecto, en las Escuelas Normales debiera haber seis Profesores numerarios (nunca menos de cinco), y unos cuatro entre especiales y supernumerarios. Con los seis numerarios podría especializarse mucho, máxime si, caso de subsistir el sistema de oposiciones para la provisión de vacantes, se convocaban por grupos de asignaturas afines ú homogéneas, y éstas se distribuían en más de tres grupos, en vez de los dos (que ya podían ser tres, uno nuevo de Pedagogía), establecidos por la legislación vigente. Con las materias propuestas por nosotros esto es muy factible, pues si se fija la atención en ello y se tiene en cuenta que para ciertas de ellas ha de haber Profesores especiales, fácilmente se comprenderá que faltaría muy poco para llegar á la especialización por asignaturas.

También lo que acabamos de decir es aplicable á las Escuelas Normales de Maestras, en las que entendemos que el Profesorado debe ser, por ahora y en algún tiempo, mixto; es decir, compuesto de Profesores y Profesoras. El sistema del Profesorado exclusivamente femenino no ha dado el mejor resultado entre nosotros, ni está en práctica en país alguno de Europa, que sepamos: hace unos años se ensayó en algunas Normales de Alemania, y á los dos cursos se desistió, volviéndose al Profesorado mixto. Hay materias de las que más atención requieren y para las que los métodos y procedimientos pedagógicos que hoy se recomiendan (las Ciencias fisiconaturales y aun las exactas, por ejemplo), que exigen un trabajo para el cual las Maestras salidas de nuestras Normales no están suficientemente preparadas (salvo excepciones que no pueden constituir regla), por no haberlas cursado ó haberlo hecho de un modo asaz deficiente. Además, es necesaria la intervención del hombre para contener ciertas tendencias de la mujer española, hijas de la educación que ha recibido, y á las que difícilmente puede substraerse por la causa indicada. En suma: la experiencia y el bien de la enseñanza aconsejan

de consuno que, contra lo que muchos sostienen hoy y nosotros pensábamos hace años, no se componga exclusivamente de Profesoras el personal docente de las Escuelas Normales de Maestras (1).

Por último, el Profesorado de cada Normal debe constituir un cuerpo animado por un mismo espíritu. Ha de estar en la Escuela todo el tiempo posible, celebrar frecuentes reuniones para ponerse de acuerdo en puntos que lo requieran, concertar los programas, así como las prácticas y excursiones que han de tener con los alumnos, y, en fin, estar en trato frecuente, en intimidad con éstos, para ver cómo se producen con los niños, cómo se verifican las prácticas que se les encomienden, y aconsejarles y dirigirlos en todo. En una palabra: en las Escuelas Normales los Profesores no deben limitarse á dar su clase á guisa de Catedráticos; la labor educativa que les está encomendada requiere de ellos mucho más, un trabajo de índole distinta al que es lo general se concreten al presente.

128. Además de los Profesores, precisa tener en cuenta, para determinar la organización de las Escuelas Normales, los alumnos, respecto de los cuales se ofrecen estas cuatro cuestiones capitales: *a*), condiciones de ingreso; *b*), número de los matriculados; *c*), su permanencia en la Escuela; *d*), pruebas de aptitud. Veamos cómo deben resolverse entre nosotros estos problemas, habida consideración al estado presente y á las exigencias de la enseñanza primaria en España.

a) *Condiciones de ingreso de los alumnos.*—Este es uno de los puntos más importantes de los referentes á la organización de las Escuelas Normales. Lo hemos abordado ya en lo principal al determinar la clase de cultura que debe darse á los futuros Maestros en esos centros **(121)**. Habiendo optado

(1) Esta tendencia se revela en la última reforma de las Escuelas Normales (17 de Agosto de 1901, Sr Conde de Romanones), que en este sentido rectifica las de los Sres. Gamazo y García Alix (23 de Septiembre de 1898 y 6 de Julio de 1900), por las que se tendía al Profesorado exclusivamente femenino. La opinión competente en estas materias ha empezado á reaccionar respecto de este asunto.

por el sistema que consiste en dar conjuntamente la cultura técnica y la general, que es una de las soluciones que hemos dicho puede darse al problema de los estudios en las referidas Escuelas (véase el tomo I, núm. **58,** *b*), claro es que de no establecerse los cursos preparatorios que existen al efecto en otros países, y de que entre nosotros se hizo un fugaz ensayo en la Central de Maestras, no hay otro camino que el de que los aspirantes á ingreso en las Normales no lo hagan sino previa la aprobación en un examen *verdad,* es decir, riguroso y comprensivo de las materias propias del grado superior de la primera enseñanza. Como de este examen ha de depender principalmente el resultado de los estudios que quienes los sufran han de seguir en las Normales, insistimos en la necesidad de que sea serio, riguroso, á fin de que pueda hacerse una buena selección y los alumnos tengan una base sólida en que cimentar sus ulteriores estudios. Cuanto se insista en esto será poco.

Á dicho examen de ingreso no deben ser admitidos sino aquellos aspirantes que tengan determinada edad, que en ningún caso debiera ser menor de diez y seis años (es lo que viene rigiendo en España de algún tiempo á esta parte). Con jóvenes menores de esta edad sería difícil obtener los resultados que deben perseguirse en las Escuelas Normales, sobre todo por lo que al trato con los niños concierne y, en general, á las prácticas pedagógicas, que requieren cierto asiento y el ejercicio de la reflexión. De este modo, es decir, retrasando cuanto sea dable el ingreso, los aspirantes podrán completar su preparación, que así harán más holgada y conscientemente.

b) *Matrícula en las Escuelas Normales.*—Este es otro problema que sobre todo entre nosotros ha sido muy discutido. Se trata por él, según los términos en que viene planteado, de limitar el número de alumnos que cursen los estudios de las Escuelas Normales, como se hizo en el *Curso especial para Maestras de párvulos* y en la Normal Central de Maestras, y dispusieron, respecto de todas las Normales, el Sr. Gamazo para el primer curso del grado superior y para el normal, y el Sr. García Alix para todos los grados.

Se funda esta limitación del número de alumnos en la creencia fundadísima de que en todos los centros docentes, y en las Normales más que en ninguno, debe tenderse á que la enseñanza sea lo más individual posible y los Profesores conozcan bien á todos los alumnos, para lo cual es preciso que á diario ó casi á diario pregunten á todos y á todos hagan trabajar, y esto no puede hacerse cuando los alumnos son muchos. Además, los ejercicios prácticos que hemos dicho deben acompañar á las enseñanzas y las prácticas pedagógicas que necesitan tener los alumnos, y que para ser eficaces precisa que sean frecuentes, imponen también la limitación de que tratamos, que en otros países, como Francia y varios Estados alemanes, es exigida por las pensiones que disfrutan los normalistas, el internado que para ellos existe y ser gratuita la enseñanza en las Normales.

La limitación en la matrícula permitiría en la mayor parte de los casos hacer una buena selección de alumnos; pues cuando el número de los aspirantes exceda al de los que puedan ser admitidos, el examen de ingreso tendrá que serlo además comparativo, á fin de dar las plazas á los que ocupen los primeros lugares en la lista que se forme, por orden de méritos, de los aprobados, como resultado de este examen. Y es de notar que los alumnos han de trabajar después, como la experiencia ha enseñado que sucede, para no descender, sino ascender, del número que obtuvieron al ser calificados para el ingreso. Esta es otra ventaja de la limitación en el número de alumnos, que no debiera exceder de 30 por curso ó sección : en el citado curso para Maestras de párvulos se fijó en 20; por el Decreto de 23 de Septiembre de 1898, en 30 para el primer curso del grado superior, y en 40 para el normal, y por el de 6 de Julio de 1900, en 40 para todos los grados.

c) *Permanencia de los alumnos en la Escuela.* — Ofrece este problema dos aspectos distintos, á saber : tiempo mínimo que han de durar los estudios en las Normales, para que quienes los sigan puedan recibir el título de Maestro, y horas que los alumnos han de permanecer en la Escuela diariamente.

En cuanto á la duración de la carrera, claro es que los

alumnos emplearán en los estudios el tiempo necesario para salir de la Escuela debidamente capacitados, á juicio de sus Profesores, para el ejercicio del Magisterio; deben, pues, permanecer en ella el tiempo preciso, repitiendo los cursos, enseñanzas ó ejercicios en que lo necesiten, según ese mismo juicio, que nunca pecará de severo y exigente; mientras más lo sea, mejor para la enseñanza y aun para los mismos alumnos, á quienes, por varios motivos, no debe engañarse declarándoles una aptitud que realmente no tienen; en ello está interesada ante todo la enseñanza primaria, y con ella el porvenir de la niñez.

Pero no es de esto de lo que se trata cuando de la duración de la carrera se habla, sino del tiempo mínimo que en ella pueden invertir los que sigan los estudios con aprovechamiento, normalmente. Lo vigente en España es que los estudios del Magisterio se hagan en tres años, los del grado elemental, y en dos más los del grado superior; antes se hacían en dos y uno y dos y dos, respectivamente. Así, pues, para ser Maestro superior se necesita hoy cursar cinco años, y antes bastaba con cuatro y aun con tres, según la Ley de 1857. En general, esto es lo más corriente en Europa, en algunos de cuyos países se requieren hasta seis años para la carrera de Maestros, que, por varias razones, no debiera durar entre nosotros más de cuatro años, y aun diríamos de tres, teniendo en cuenta, de una parte, lo mal atendidos que todavía están entre nosotros los Maestros, cuyas retribuciones son, en lo general, mezquinas y con frecuencia irrisorias, y de otra la escasez de aspirantes al Magisterio, que por esta y otras causas se observa, de algunos años á esta parte, no sólo en España, sino en casi toda Europa y América; precisamente en estos días abundan en las revistas extranjeras noticias en este sentido y manifestaciones respecto de las consecuencias que puede originar el hecho y los remedios que deben aplicarse para atenuar el mal, los cuales se condensan, en último término, en mejorar los haberes de los Maestros.

En comprobación de esto, véase lo que se dice en la siguiente

nota publicada en *La Escuela Moderna* (de Madrid) bajo el epígrafe de «Escasez de Maestros en Alemania, Inglaterra é Italia»:

«Esta cuestión preocupa al presente á varios países, entre los que figuran en primera línea los que aquí se nombran. Ya hace tiempo que hemos señalado esta escasez y el consiguiente aumento de Maestras, que en dichas naciones, como en los Estados Unidos de América sucede, desempeñan muchas Escuelas de niños.

En un trabajo que tenemos á la vista, señala M. Drewke las dificultades crecientes que encuentra el reclutamiento de Maestros en la Alemania Occidental, no obstante los esfuerzos que por asegurarlo hacen las Administraciones locales, fundando Escuelas Normales y Escuelas preparatorias. Con frecuencia se ven obligadas esas Administraciones á llamar Maestras para los puestos que deberían ser ocupados por Maestros. Para M. Drewke, el remedio está en mejorar el sueldo de los Maestros, y concluye, como el pedagogo austriaco M. Dittes: «La falta de Maestros es nuestra mejor aliada».

Inglaterra se halla igualmente amenazada de la misma escasez de Maestros, y también en este país reside la causa de ella en el sueldo tan bajo acordado á los Maestros.

De otra parte, el Sr. Scaglione, Inspector primario de Catana (Italia), en su libro *Dell'educazione morale*, hace constar que la falta de Maestros obliga con frecuencia en Italia á confiar á Maestras las clases de niños, por lo que también pide la mejora de sueldos.

«En Francia, dice la Revista de donde tomamos estas noticias, las Escuelas Normales ven disminuir todos los años su alumnado en cantidad y, por consecuencia, en calidad. El peligro es, pues, universal y el remedio el mismo en todas partes: aumentar los haberes de los Maestros».

En cuanto al segundo aspecto del problema que nos ocupa — horas que los alumnos han de permanecer diariamente en la Escuela, — no puede ocultarse que tiene verdadera importancia pedagógica, toda vez que se halla estrechamente ligado con el régimen interno de las Normales, y según la solución que se le dé, será la influencia que ejerza en la formación de los futuros Maestros.

Mientras más horas permanezcan éstos en la Escuela, más se saturarán del ambiente que debe respirarse en ella,

que, dicho se está, ha de ser ambiente pedagógico, al menos si las Normales son lo que hemos afirmado que deben ser. Añadamos que las prácticas que, conforme á nuestro plan, deben tener los normalistas con los niños de las Escuelas anejas, requieren de parte de los primeros cierto tiempo fuera del que se consagre á las clases. Por todo ello se impone para las Normales un régimen de vida que se aproxime lo posible al de los Seminarios alemanes; es decir, en vez del *internado* que existe en éstos como en las Normales francesas y de otras naciones, un *medio internado,* que es á lo que se tiende generalmente, incluso en Francia, donde cada día pierde más terreno el internado, objeto al presente, allí como en otros países, de muchos y muy justificados reproches.

No pretendemos, pues, para nuestras Normales el internado, del que ni hemos sido ni somos partidarios; pero sí un régimen que, evitando los escollos de ese sistema, retenga en la Escuela á Profesores y alumnos el mayor tiempo posible, á fin de que hagan vida común casi todo el día, y la influencia de los primeros sobre los segundos sea constante y no se limite á las horas de clase ni meramente á dirigirlos en el estudio, sino que se extienda á la conducta de los alumnos como hombres y en su calidad de aspirantes á Maestros, á su proceder con los compañeros, á la manera de tratar á los niños, á todo, en fin, lo que se relacione con su futura profesión y tienda á despertarles, formarles ó afirmarles, según los casos, la vocación de educadores de la niñez. Con el sistema actual de nuestras Escuelas Normales, es punto menos que imposible formar buenos Maestros: que los alumnos no hagan otra cosa que asistir á las clases, ni tengan con sus Profesores otra relación que la formalista y, comúnmente, fría y nada comunicativa que en éstas se establecen, ni sepan de cuanto se refiere á la dirección de los niños más de lo que en las mismas se les dice, ni nadie se preocupe de su conducta, modales, hábitos etc., no es, ciertamente, el modo más adecuado y eficaz de formar educadores. De aquí la necesidad de que el régimen interno de las Escuelas Normales sea tal que permita atender á las exigencias señaladas en este párrafo.

d) Pruebas de aptitud.—Nos referimos aquí á las pruebas por las que pueda apreciarse el aprovechamiento de los alumnos y de que se ponen en condiciones de ejercer el Magisterio primario. Con ello se plantea el problema de los *exámenes,* tan discutido desde hace años en todas partes.

Si, como antes hemos dicho, en las Escuelas Normales ha de tenderse á que la enseñanza sea todo lo individual posible, y al efecto ha de limitarse en cada curso ó sección el número de alumnos, ninguna prueba tan concluyente como la que de cada uno de éstos obtenga el Profesor mediante el trabajo diario en clase, y en las prácticas pedagógicas y en todos los ejercicios que se practiquen en la Escuela. Este es el verdadero examen, y sólo por él pueden adquirir los Profesores un conocimiento exacto y cabal de la capacidad y aprovechamiento de sus discípulos: ninguna otra prueba puede substituir á ésta ni tener el valor que ella. Huelga, pues, el examen de asignaturas ó de final de curso, cada día más combatido y desprestigiado por formalista y deficiente en todos los países, donde la tendencia á suprimirlo es cada vez más pronunciada y gana más terreno, no sólo por lo indicado en estas líneas, sino, además, por el trabajo infructuoso y desempeñado en poco tiempo y con perjudicial apresuramiento que impone á los alumnos, para los cuales viene á convertirse en un *fin* en vez de ser un *medio.* Mediante él los alumnos se descuidan en las clases, lo dejan todo para última hora, y se habitúan al trabajo memorista. Por otra parte, tales exámenes, que nunca prueban todo ó lo más importante de lo que deben probar, constituyen siempre un semillero de disgustos para los Profesores, y de enemiga y rencillas entre los alumnos, y por su propia índole son muy ocasionados á que salgan triunfantes las medianías y mal los que realmente valen; pues con frecuencia los locuaces, osados y de memoria feliz son los que más se lucen en ellos, sufriendo á veces sensibles descalabros los de mérito verdadero, que no reunen alguna de esas condiciones. Sabido es, además, el papel que en los exámenes juegan, con la suerte ó el azar, el estado de ánimo del examinando, su temperamento más ó menos nervioso, y otras circunstan-

cias de su idiosincrasia psicofísica. Por donde quiera, pues, que se les considere, los exámenes, que tratándose de clases muy numerosas son un mal necesario, no ofrecen sino inconvenientes y daños de monta, por lo que importa hacer que desaparezcan cuanto antes, y mientras esto no pueda lograrse, modificar el modo de verificarlos; á la vez que la Pedagogía lo demanda así la higiene física y moral de los estudiantes, muchos de los cuales han sufrido accidentes de importancia y aun perdido el juicio y hasta la vida por consecuencia de los exámenes (1).

Además del referido hay otro examen: el de reválida, grado ó fin de carrera, que habiendo los de asignaturas ó fin de curso no tiene razón de ser, es una redundancia. Cuando, como hemos dicho que debe ser, no existen estos exámenes, el de reválida ó grado puede tener significación y aun valor en las Escuelas Normales, si se hace con seriedad y en él se procura que los examinados reflejen la cultura teórico-práctica adquirida durante el decurso de su aprendizaje. Nosotros tenemos una razón decisiva para aconsejar que se mantenga este examen: la de que, en nuestra opinión, debe desaparecer

(1) A suprimirlos se tiende entre nosotros. En el Curso especial para Maestras de párvulos creado por el Decreto de 17 de Marzo de 1882, no existían los exámenes de asignaturas. Tampoco existieron en la Escuela Normal Central de Maestras ni los de reválida, mientras estuvo en vigor la reforma implantada en ella en el expresado año: en ambos centros no hubo motivo alguno que pudiera aducirse contra la reforma. Si no se ha insistido en ésta en absoluto, la tendencia en favor de ella es cada día más notoria y toma carta de naturaleza en la legislación de Instrucción pública. Sirvan de prueba estos dos hechos: 1.°, por el Real decreto reformando las Escuelas Normales, fecha 6 de Julio de 1900 (García Alix), no necesitaban sujetarse á examen de asignaturas ó fin de curso los alumnos á quienes los respectivos Profesores diesen desde luego por aprobados; 2.°, por el Real decreto de 10 de Mayo de 1901 (Conde de Romanones) se establece para todos los grados de la enseñanza que los alumnos oficiales sean examinados por el Profesor de la respectiva asignatura no más, lo que equivale á dejar íntegra al solo juicio de éste la aprobación ó desaprobación del alumno: es una transición entre lo antiguo y la aspiración moderna, un buen paso hacia la supresión del examen de asignaturas ó fin de curso.

el sistema de la oposición para proveer las Escuelas y Auxiliarías de primera enseñanza, y ser nombrados para ellas los que, una vez terminada la carrera, propongan, por orden de mérito, las Escuelas Normales. En este caso, la reválida servirá de examen comparativo para formar las propuestas, es decir, dar número de orden á los aspirantes al Magisterio, según el mérito absoluto y relativo de cada uno mostrado en dicho examen, y las calificaciones que los aspirantes hayan merecido á los respectivos Profesores durante sus estudios y prácticas en la Escuela. En este sentido pueden sostenerse los exámenes de fin de carrera (1).

Pero, lo repetimos: la verdadera prueba debe hacerse durante el curso, en las aulas, en las manipulaciones, en las prácticas con los niños, en los ejercicios de todas clases, en fin, y en todo ello deben los Profesores ir formando el juicio que les merezcan sus alumnos, y que en modo alguno puede depender, ni ser modificado por él, de un examen de fin de curso ó de terminación de carrera. El examen debe abrirse el primer día de clase, y cerrarse al concluir éstas, constituyén-

(1) Así existía en el ya mencionado Curso especial para Maestras de párvulos. Como decimos en la nota precedente, las alumnas de él no sufrían examen de asignaturas; los Profesores, en vista de los resultados obtenidos durante el curso, decidían si podían ó no pasar á sufrir el examen de reválida, que era teórico-práctico y de carácter general (no por materias), y luego, en vista de este examen, y sobre todo de las calificaciones que hacían de las alumnas (referentes no sólo á su aprovechamiento en la enseñanza, sino también á su conducta, carácter, condiciones para el trato con los niños, vocación, etc.), proponían al Patronato el orden de mérito relativo, y éste, aceptada ó modificada la lista, las proponía á su vez al Gobierno para las Escuelas que elegían de las vacantes disponibles. En el Real decreto de 23 de Septiembre de 1898 (Gamazo) la reválida de los alumnos del grado superior y normal tenía también este fin: colocar á los que la realizaban con éxito, sin necesidad de oposiciones. Esta bien intencionada reforma no llegó á ponerse en práctica, y ha sido borrada de la legislación por los decretos de reorganización de las Normales que siguieron al del Sr. Gamazo: el de 6 de Julio de 1900 (García Alix) y el de 17 de Agosto de 1901 (Conde de Romanones).

dolo, por tanto, la labor diaria que alumnos y Profesores realicen en la Escuela : no hay otra prueba verdad.

129. Además de lo dicho en los números precedentes, necesitan las Escuelas Normales para que su organización sea lo que debe ser, condiciones de *local* y *material*, de que es lo común que carezcan entre nosotros y que constituyen factores importantísimos de la obra pedagógica que están llamadas á realizar.

Apena profundamente el ánimo contemplar los edificios, asaz mezquinos é inadecuados, tan antipedagógicos como antihigiénicos, en que se hallan instaladas muchas, la casi totalidad pudiera decirse muy bien, de nuestras Normales, así de Maestros como de Maestras. No pocos de ellos sólo constan de las salas de clase (dos ó tres á lo sumo) y de las Escuelas prácticas, que ahora se están convirtiendo en graduadas. Rara es la que tiene edificio propio y *ad hoc*. Ni lugares de recreo, ni salas para el Dibujo y los trabajos manuales, ni Biblioteca que merezca este nombre y que sirva para lo que él mismo indica en un centro de enseñanza, ni algo de Museo; nada, en fin, de lo que deben y necesitan tener.

Y harto se comprende que para que la Escuela Normal pueda realizar obra verdaderamente educativa, ha menester de todas esas dependencias, así como de los lugares de aseo que hemos pedido para las Escuelas primarias y en las mismas condiciones higiénicas que para éstas exige la Pedagogía. Una Escuela Normal debe ser, al respecto que nos ocupa, como una Escuela de niños ó de niñas graduada montada á la moderna, ampliada en relación con el objeto peculiar suyo. Y con esto decimos lo bastante para que se comprenda cuáles condiciones han de reunir los edificios en que se instalen las Normales.

En cuanto al material ó medios auxiliares de enseñanza, el estado actual corre parejas con el de los edificios : anticuado, pobre, y por todo extremo deficiente en la generalidad de las Normales, por no decir en todas. Y bien se comprende que lo necesitan, de toda necesidad, moderno y abundante, adecuado, si la enseñanza de la Geografía, de las Ciencias físico naturales, del Dibujo, de los trabajos manuales, todas, en fin, las que constituyen el progama más arriba bosquejado, han de darse en las debidas condiciones, con carácter práctico, haciendo y manipulando, experimentando los alumnos en las que á ello se presten (y se prestan casi todas según hemos visto en los núms. **124** y **125**) conforme á los procedimientos pedagógicos modernos, que los futuros Maestros han de aplicar luego con los niños en sus respectivas Escuelas. Láminas de todas clases, fotografías de arte y ciencias, yesos artísticos, mapas de todos géneros, incluso los de relieve, aparatos é instrumentos de Física y Química (no olvidando el microscopio) y los enseres, útiles y substancias precisas para manipular y hacer experimentos, ensayos, etc., constituyen, con el aparato de proyecciones luminosas, un material necesario en una Escuela Normal bien organizada, en la que la enseñanza sea á la vez que práctica y eficaz, adecuada á la clase de alumnos llamados á recibirla. Por de contado que no debe faltar una buena Biblioteca, no escondida y que sólo sirva de adorno y cuando más para alguna que otra consulta, sino para el uso constante de los Profesores y alumnos, sobre todo de los segundos, á los que debe hacerse que adquieran el hábito de servirse de los libros, atlas, láminas, etc., que en ella existan.

Tales son, *grosso modo* dichas, las exigencias que al respecto del edificio y material de enseñanza tienen las Escuelas Normales para realizar su misión, para que en ellas pueda hacerse una labor eficaz y adecuada, obra sólida y fecunda en buenos resultados para la enseñanza y la educación de los futuros Maestros, capacitándolos para que ellos á su vez puedan desempeñar la misma obra en las escuelas que luego regenten. Tal como hoy están las Normales, en punto á esos dos extremos de su organización, se hallan imposibilitadas para toda labor fructuosa, por lo que urge mejorar sus condiciones materiales.

III

INSTITUCIONES PEDAGÓGICAS ANEJAS, AUXILIARES Y CONTINUADORAS DE LAS ESCUELAS NORMALES

130. Idea general de estas instituciones. — 131. De los Certámenes ó Concursos pedagógicos: su utilidad é importancia; noticias de algunos de ellos. — 132. Las Conferencias pedagógicas: su objeto y valor. — 133. Su organización. — 134. Noticias relativas á las del extranjero. — 135. Ídem de las de España. — 136. Asambleas y Congresos pedagógicos: su concepto, utilidad y alcance, con noticias de lo que respecto de ellos se ha hecho y hace en otros países. — 137. Lo mismo respecto del nuestro. — 138. Exposiciones escolares; su concepto y utilidad, dando idea de algunas de las celebradas. — 139. Museos pedagógicos con sus anejos (Gabinetes antropológicos y Bibliotecas): importancia que tienen para el adelanto de la ciencia de educar é instruir; idea de su organización y noticias de los principales establecidos en el extranjero. — 140. Proyectos referentes á ellos en España; el Museo Pedagógico Nacional de Madrid. — 141. Bibliotecas pedagógicas y periódicos profesionales. — 142. Asociaciones de carácter pedagógico: ejemplos de ellas. — 143. Los Centros de Pedagogía experimental. — 144. Cursos superiores de Pedagogía.

130. Para auxiliar á las Escuelas Normales en la obra de formar buenos Maestros, así como para procurar la difusión y el adelantamiento de los estudios pedagógicos, existen otras instituciones, que por tal motivo merecen el calificativo de *pedagógicas*, y de las que debemos ocuparnos ahora.

Estas instituciones, de creación reciente, por lo general, pero que no obstante han prestado ya muchos y muy útiles servicios á la ciencia de la educación y la enseñanza, por lo que cada día adquieren mayor estima y tienen más crédito, son: los *Concursos* ó *Certámenes* entre los Maestros y que versan sobre temas de la profesión de éstos; las *Conferencias* que sobre puntos de educación y de enseñanza celebran los mismos, reunidos por localidades, distritos, provincias, etc.; las *Asambleas* y *Congresos* en que se reunen en determinadas épocas, por lo común periódicas, con el fin de discutir asuntos concernientes á la educación popular, los Maestros de un Estado ó territorio de él, y las personas que en el mismo se interesan por el adelanto de esa educación; las *Exposiciones* en que determinadas comarcas, regiones y países, ó varios de éstos reunidos, hacen ostentación del estado en que se halla su primera enseñanza y de los medios pedagógicos que ponen en práctica; los *Museos*, que son colecciones ó exposiciones permanentes de esos medios, con los *Gabinetes* ó *Laboratorios antropológicos* y las *Bibliotecas* anejos á ellos; las *Asociaciones* de carácter particular, por lo común, que tienen por principal objeto cultivar, difundir y mejorar los estudios pedagógicos; los *Centros* en que se ensayan los métodos, procedimientos, etc., de educación y enseñanza *(Centros de Pedagogía experimental)*; y, por último, los *Cursos superiores de Pedagogía* que se explican en las Universidades y otros Centros docentes análogos. Como instituciones continuadoras de las Escuelas Normales deben considerarse también los *Cursos* y *Centros* destinados á preparar el Profesorado de esas Escuelas, y de que más adelante nos ocupamos por separado.

Tales son las instituciones que consideramos como auxiliares y continuadoras de las Escuelas Normales, desde el punto de vista de la Pedagogía. Dada de ellas la idea general que precede, por la que se viene en conocimiento de que dichas instituciones tienen por objeto *concurrir con las referidas Escuelas á formar buenos Maestros y difundir y mejorar los estudios pedagógicos*, trataremos de cada una en particular, á la manera que en el capítulo I (parágrafos V y VI) lo hemos hecho respecto de las instituciones anejas, auxiliares y continuadoras de la Escuela primaria.

131. CERTÁMENES Ó CONCURSOS PEDAGÓGICOS. — Los Certámenes consisten, en general, en desenvolver por escrito un tema dado, que al efecto se hace público, ofreciéndose un premio al que mejor lo desenvuelva, con sujeción siempre á condiciones que en el anuncio se fijan; tratándose de Maestros y de enseñanza primaria, los temas se refieren á puntos concernientes á la profesión del Magisterio, por lo que los Certámenes reciben el calificativo de *pedagógicos*.

Por más de un concepto son convenientes, para el Magisterio primario, estas honrosas lides de la inteligencia, de que suelen valerse corporaciones y aun particulares con el fin de

fomentar el gusto por el género de estudios á que particularmente se consagran, como sucede entre nosotros con las Academias y la Biblioteca Nacional, por ejemplo.

La esperanza y el natural deseo de lograr el premio ofrecido; la posibilidad de ver publicado un trabajo, que tal vez sin este medio nunca saldría á luz, y la satisfacción que á todos proporciona el galardón de la victoria, son alicientes bastante poderosos para que siempre que á ellos se acude no dejen de dar resultado. De aquí que cuando se trata de difundir y alentar la afición por determinados estudios, con objeto de hacer que progresen en vez de que se adormezca el gusto por ellos, se acuda á los Certámenes, mediante los cuales es muy común obtener trabajos de que se carece y que hacen falta: en esto consiste uno de los principales servicios prestados por estas pacíficas luchas de la humana inteligencia, merced á las cuales, y por virtud del estímulo que ofrecen, se han realizado obras de gran valía, tan beneficiosas para sus autores como honrosas para el país en que se han producido, y que sin el acicate de ese estímulo no habrían podido ser conocidas.

Todo cuanto se haga para estimular á los Maestros á dar muestras de sus conocimientos teóricos y prácticos, para alentarlos en el estudio, será á la postre beneficioso por más de un concepto; pues la ciencia y el arte que profesan esos obreros de la educación humana necesitan como los que más ser fecundados constantemente por el trabajo de la inteligencia. Por esto creemos que los Certámenes pedagógicos pueden contribuir mucho á levantar el nivel de los estudios propios del Magisterio de primera enseñanza, máxime cuando el trabajo individual que imponen no aprovecha sólo á los Maestros que en ellos toman parte, sino que trasciende á toda la clase, que toda en general utiliza por este medio los frutos que dan la vocación, el talento y la experiencia de los que á los Certámenes concurren. Y si la educación se funda en la experiencia, y, como ya dijo Kant, su práctica «necesita ser perfeccionada por muchas generaciones», fácilmente se comprende lo que interesa estimular á algunos Maestros á que se fijen en sus

experiencias y las hagan públicas, para que sean conocidas de otros que á su vez podrán perfeccionarlas. Esto aparte de que es preciso poner en juego cuantos medios se consideren utilizables y buenos, con el objeto de inclinar á los Maestros á que, lejos de abandonar el estudio, lo prosigan una vez terminados los que hagan en las Normales y se hallen al frente de una Escuela, y los prosigan con el entusiasmo que infunden la convicción de que serán útiles á los demas, y la esperanza de ver coronados sus esfuerzos por el lauro de la victoria.

Téngase, por otra parte, en cuenta, que los Certámenes suponen siempre la concesión de premios á los individuos que salgan triunfantes en ellos, y que estos premios, ora consistan en cierta cantidad de dinero, ora en obras de estudio (que es en lo que suelen consistir tratándose de Certámenes pedagógicos), son un verdadero beneficio, á veces de un valor inestimable, para los que por vivir, como generalmente viven los Maestros, harto menesterosos de recursos, tienen siempre necesidades imperiosas que cubrir, ó no pueden hacerse con buenos libros en que estudiar. Y en una profesión en que si faltan los estímulos sobran las penalidades y no abundan los premios al trabajo y al mérito, ofrecerlos por este medio es por varios estilos justo, equitativo y beneficioso.

Además de las ventajas señaladas, ofrecen los Certámenes pedagógicos otras que, por el carácter práctico que revisten, no debemos pasar en silencio.

Al dedicarse el Maestro á desenvolver el tema elegido para el Certámen, no sólo recuerda y afirma lo estudiado y adquiere nuevos conocimientos, sino que al propio tiempo rectifica algunas ideas y aquilata el valor de otras ó el de ciertas experiencias, mediante el examen detenido á que necesariamente tiene que someter los puntos que abrace el tema sobre que diserte: esto constituye ya de por sí un trabajo de comprobación, verdaderamente práctico, en cuanto que en él se tienen en cuenta, á la vez que las teorías aprendidas en los libros y en las aulas, los resultados puestos de manifiesto en la práctica de la enseñanza, á los que es indudable que todo Maestro dará la preferencia; de aquí el carácter predominantemente práctico ó de

aplicación que en lo general revisten estas clases de trabajos, á los que no puede negarse que tienen por base la experiencia, puesto que, como suele decirse, están hechos sobre el terreno, y lo están por modo análogo á como se hacen los estudios en los laboratorios. Pero hay más. Los Certámenes sirven también para adiestrar á los Maestros en la composición, que tanto debieran aplicar en la Escuela y que tan descuidada se halla generalmente; pues consistiendo en ejercicios de redacción, constituyen como una suerte de gimnasia del lenguaje, especialmente por lo que á la composición toca: la corrección, el estilo y el gusto literario de los concursantes salen beneficiados en los Certámenes, en los que al revelarse como son en cada individuo, se cultivan por el mismo y, en lo tanto, se corrigen y perfeccionan.

Por todos estos motivos, creemos que importa fomentar los Certámenes pedagógicos, que deben considerarse como auxiliares eficaces de las Escuelas Normales, por lo que concierne á difundir y perfeccionar los estudios relativos á la ciencia y el arte de la educación, y, en general, á la carrera del Magisterio primario.

Los Certámenes pedagógicos no se hallan todavía, ni dentro ni fuera de España, tan generalizados como lo están otras instituciones pedagógicas; al menos no funcionan con la regularidad que ellas, ni ofrecen aún condiciones normales. Es de advertir, para que mejor se comprenda esto que decimos, que los que se verifican, se deben por lo general á la iniciativa de Corporaciones é individuos, más que al Estado, que rara vez interviene en ellos: el que éste convocó en Abril de 1876 para un *Manual teórico-práctico de educación de párvulos, según el método de los Jardines de la Infancia de F. Frœbel,* es uno de los contados ejemplos que pueden citarse entre nosotros. Ciertas asociaciones consagradas á la educación son las que más han hecho en favor de estos Certámenes, como, por ejemplo, la *Sociedad Nacional de Educación* de Lyon, que los ha instituido periódicamente. También las Academias oficiales suelen tener algún que otro Certámen de carácter pedagógico, del cual participa en cierto modo el abierto para 1878 por la *Academia de Ciencias morales y políticas de Madrid* sobre la enseñanza obligatoria y gratuita.

Y ya que esta Academia hemos citado, recordemos que no hace mucho concedía la de la misma clase de París á M. Gabriel Compayré el premio establecido por M. Bordin sobre el tema siguiente, que había sido objeto de un Certamen: *Historia crítica de las doctrinas sobre educación en Francia desde el siglo XVI;* la Memoria premiada se ha publicado ya (París, 1879, 2 vol. in-8.°), con lo que la Historia de la Pedagogía ha hecho una excelente adquisición que le ha de servir de mucho para una construcción más completa.

Pero estos Certámenes á que aludimos no se verifican sólo entre Maestros, y por otras condiciones que además tienen no debemos en puridad considerarlos como pedagógicos, salvo los de la Sociedad lionesa, que, por más que tampoco se celebren entre Profesores exclusivamente, están bastante caracterizados en este sentido, como lo revela el de 1878, que versó sobre un tema que no deja de ser importante: *¿Hasta qué punto es necesario el estudio de las teorías y de las definiciones gramaticales en la instrucción primaria para enseñar la lengua y la ortografía?* Y así como en Francia se instituyen en algunos departamentos Certámenes de los de la clase que nos ocupa, del propio modo se han establecido en algunas de nuestras provincias por acuerdo de las respectivas Juntas de Instrucción pública: á la de Lérida, que es la que tomó la iniciativa (22 de Septiembre de 1878), por lo que doblemente es digna de aplauso, siguió la de Tarragona. Es de advertir que el mismo año se celebraba en Lérida otro certamen por la Sociedad literaria y de bellas artes, en el que uno de los temas versaba sobre el establecimiento de las Salas de Asilo en dicha ciudad y medios de sostenerlas.

Con más frecuencia y mayor regularidad que las Corporaciones y los particulares, han promovido y llevado á cabo los Certámenes pedagógicos los periódicos profesionales. Desde hace tiempo los tiene establecidos entre los Maestros franceses el acreditado semanario titulado *Manual general de la Instrucción primaria,* que todos los años celebra varios, á imitación de lo que hacen ciertas revistas pedagógicas alemanas, suizas y de otros países: igual conducta que el *Manual,* y con resultados no menos lisonjeros y provechosos para la Pedagogía, sigue desde su fundación la *Revista pedagógica* que con tanta aceptación se publica en París desde 1878. Basta leer los temas que ambas publicaciones proponen para sus Certámenes, para comprender la importancia que

éstos tienen y el partido que de ellos puede sacarse en pro de la difusión y del adelanto de la Pedagogía teórica y práctica. Varios periódicos profesionales españoles han seguido este ejemplo, siendo de los primeros *El Profesorado* de Granada.

No debe olvidarse que para un certamen se escribió el bellísimo y trascendental opúsculo de M. Laurent, *Conferencia sobre el ahorro*.

132. Conferencias pedagógicas. — Son reuniones de Maestros, periódicas y reglamentadas, en las que se trata de las diversas cuestiones referentes al Magisterio, á la educación y la enseñanza. Estas Conferencias tienen generalmente lugar entre los Maestros de un distrito ó partido, por lo que el punto de la reunión es siempre la población que hace en él de cabeza, y puede revestir diversas formas, á saber: que el que haga de jefe ó presidente de ella, se reserve el uso exclusivo de la palabra para exponer el punto que trata de dar á conocer; que los que le escuchen puedan replicarle ó presentarle sus observaciones, ó bien que los Maestros reunidos, haciendo uso de su iniciativa, obren bajo su responsabilidad, exponiendo y discutiendo los temas preparados de antemano: este último caso es el más general á la vez que el más propio, y cuando se practica es cuando las Conferencias tienen su verdadero carácter, y son fecundas en resultados.

Las mismas ventajas que hemos reconocido en los certámenes, ofrecen las Conferencias, con más algunas de no menor importancia. Si son, como los concursos, un medio eficaz para difundir los estudios pedagógicos é impulsar su adelantamiento, hácenlo de un modo más fecundo en resultados, son una enseñanza más viva, y al cabo más real y verdadera, merced á la vida y la depuración que lleva siempre consigo la controversia verbal. Y á la vez que todos los miembros de una Conferencia se instruyen mutuamente, ampliando unos sus conocimientos, rectificando otros sus ideas, é ilustrándose todos con las experiencias de cada cual, con lo que cuantos asisten á ellas reciben una mejor y más completa preparación profesional, que al cabo redunda en beneficio de las Escuelas; á la vez que esto sucede, decimos, se verifica un hecho que

importa no perder de vista por la influencia que ejerce en el modo de ser y en el porvenir del Magisterio de primera enseñanza. Nos referimos á lo que las Conferencias contribuyen á dar cohesión al cuerpo docente primario, á apretar los lazos que deben unir á todos sus miembros, mediante el trato frecuente que establecen entre los Profesores de una comarca y entre los de varias de éstas, que al comunicarse sus ideas, sus adelantos, sus resultados, sus dudas, fomentan insensiblemente el espíritu de cuerpo, y poco á poco logran que la *confraternidad* entre los Maestros no sea una palabra vana, cuando no una paradoja desesperante, sino un hecho real que en todas partes palpita, se refleje en todos los semblantes y se manifieste en todas las acciones que proceden del Magisterio, lo que por muchos conceptos es de suma necesidad: que á nadie se oculta que gran parte de los males que vienen aquejando al Profesorado de primera enseñanza provienen del olvido en que éste tiene la máxima de que *la unión es la fuerza*. Las Conferencias pedagógicas, bien organizadas y dirigidas, son, indudablemente, un medio fecundo y excelente de conseguir la unión entre los Maestros.

Para éstos son además las Conferencias pedagógicas, como los Certámenes, un estímulo por lo que á proseguir el estudio respecta; estímulo más eficaz todavía, no sólo porque el amor propio se ve más aguijoneado en las Conferencias, sino por la circunstancia de que éstas son obligatorias allí donde se establecen de una manera normal, y porque cuando hay discusión penetra más la enseñanza en la inteligencia de los que la reciben, á la vez que es más extensa, aunque se trate de un punto concreto, hace pensar más, y al cabo resulta más depurada de errores, lo cual no acontece en los Certámenes.

Sin duda que este aspecto de la cuestión, el de ser un aliciente para que los Maestros persistan en el estudio y no se contenten con recordar y aplicar lo que en las Escuelas Normales aprendieron, tiene mucha importancia, por lo que debe insistirse en él; pues, como dicen dos funcionarios de la instrucción primaria en Francia, MM. Brouard y Defodon, «sucede con mucha frecuencia que, una vez obtenido el título por

el aspirante á Maestro, cesa éste de ir hacia adelante, y se atiene sólo á los conocimientos adquiridos en la Normal. Pero en la vida intelectual no es permitido quedar estacionario. El mundo no se detiene, y, como las demás ciencias, la ciencia pedagógica progresa á su manera: los métodos se transforman, los procedimientos se modifican. El Maestro que ha creído poder contentarse para siempre con los conocimientos adquiridos en la Escuela Normal, no tarda en encontrarse atrasado, y el mejor día su Inspector se verá obligado á clasificarle entre los Maestros medianos y casi abandonados. He aquí lo que previenen las Conferencias, si se hacen bien y están bien dirigidas, si las cuestiones puestas á la orden del día son estudiadas á fondo, tratadas concienzudamente y sometidas al crisol de una discusión, en cierto modo pública. Que estas cuestiones no sean ociosas, extrañas al objeto, ni puramente especulativas. Haya teorías, pero teorías de naturaleza propia para esclarecer la práctica. Ante todo, la profesión y lo que pueda servirle».

133. Por lo general, las Conferencias pedagógicas se organizan reuniéndose los Maestros, previa la autorización de las autoridades locales y académicas competentes ó según los Reglamentos que las regulan, por distritos ó partidos, de modo que en cada provincia haya tantas como sean éstos; las hay también provinciales. Se reunen periódicamente, ya una vez al mes en invierno y dos en el verano, como en Francia, ó bien con más ó menos frecuencia, como sucede en Alemania, donde las hay que se reunen una, dos y tres veces al año, cuatro veces al trimestre y una ó dos veces al mes, según los países y también el carácter de las Conferencias. Lo general es que las Conferencias se celebren bajo la dirección ó presidencia del Inspector respectivo, lo cual es, por otra parte, lo más conveniente, porque además de la autoridad que este funcionario tiene sobre los Maestros, hay la ventaja de que, asistiendo á ellas en esas condiciones, puede apreciar el estado y los adelantos de éstos, estimularles con su palabra, aconsejarles, etc...

En las Escuelas Normales y en las primarias en que hay

varios Maestros, suelen celebrarse también Conferencias pedagógicas. En las primeras tienen lugar entre los alumnos bajo la presidencia de un Profesor, y en las segundas, que se verifican bajo la presidencia del Director ó Jefe, se persigue el objeto de dar unidad y poner en armonía los métodos de enseñanza, facilitar cambios periódicos de observaciones entre los Maestros, é interesar á todos éstos en la prosperidad y buena reputación de la Escuela: tal es el intento con que el Reglamento de los *Jardines de la Infancia* de Madrid preceptúa una Conferencia pedagógica mensual, al menos entre los Profesores de los mismos, el Director de la Normal Central y el Profesor de la asignatura de Pedagogía según el método de Frœbel.

En cuanto á las discusiones y á las materias que han de ser objeto de ellas, lo que se dice en la última parte del párrafo de MM. Brouard y Defodon, más arriba copiado, revela el sentido dominante en la mayor parte de los países. No sólo se prohibe, como acontece en Francia, todo objeto de discusión que no caiga de lleno bajo la esfera del Magisterio, sino que es muy frecuente en los reglamentos la recomendación á los Maestros de que se apliquen con el mayor cuidado á expresar claramente sus ideas, con sencillez y corrección. Los puntos qne se desenvuelvan y que sean objeto de la discusión, serán alternativamente de educación y enseñanza teóricas y prácticas, de crítica de libros y de organización escolar, y pueden exponerse por escrito ó verbalmente, según prefiera el encargado de hacerlo, si bien, por más de un concepto, sería preferible el primer medio, que es el más generalizado. Últimamente, al fin de cada Conferencia, que no debe durar arriba de tres á cuatro días, suele acordarse, como se hace en Bélgica, el programa que ha de ser objeto de la siguiente, lo cual da lugar á que los puntos que hayan de tratarse en cada una puedan ser bien estudiados por todos los miembros de la Conferencia, cuyos extractos, redactados por el Secretario y con las demás formalidades de costumbre, deberán elevarse al Inspector respectivo, sin embargo de que siempre que sea posible se hagan públicos, á los efectos oportunos.

134. También hay que ir á buscar á Alemania la cuna de las Conferencias pedagógicas. En el Reglamento general de Escuelas de Prusia, dado por Federico el Grande el 12 de Agosto de 1763, tiene su principio institución tan útil, que dos años más tarde, el 3 de Noviembre de 1765, hacía extensiva el mismo rey á la Silesia. Locales en un principio, limitadas á las 5 ó 6 Escuelas de la parroquia, estas reuniones se hicieron pronto cantonales, y en vez de ser dirigidas por el pastor, como en los comienzos lo fueron, vinieron á estarlo por el Superintendente ó Inspector de Escuelas del cantón respectivo. Después, y con el fin de regularizarlas y extenderlas, se han dictado varias disposiciones, de las que las más recientes son el Decreto de 13 de Marzo de 1852, recordado por el Reglamento de 22 de Febrero de 1875, que establece las Conferencias entre los Maestros de una misma Escuela de Berlín y las grandes ciudades, y otro de 26 de Enero del mismo año que se refiere al círculo de Coblentza, y dispone que las circunscripciones deberán establecerse de tal modo, que cada vez haya 15 Maestros al menos por Conferencia, las cuales deberán celebrarse ocho veces al año, y para los de una misma ciudad 12, presidiéndolas el Inspector del círculo. Debe advertirse que, además de estas Conferencias oficiales y obligatorias, todas las provincias prusianas las poseen numerosas, debidas á la libre iniciativa de los Maestros, y que por no estar tan minuciosamente reglamentadas como las otras, no dejan de dar buenos frutos, máxime si se tiene en cuenta que todas estas Confereucias libres se transforman poco á poco en verdaderas asociaciones. Anejos á algunas Conferencias se han establecido cursos de Pedagogía, de Psicología, de Latín, de Inglés, de Matemáticas, de Historia natural, etc., destinados á los Maestros jóvenes, pero á los que pueden asistir otra clase de oyentes.

De Prusia pasaron las Conferencias pedagógicas á los demás Estados alemanes, salvo el pequeño ducado de Holstein, que las tenía desde 1747, es decir, antes que la misma Prusia. En Wurtemberg se hallan establecidas desde 1810, habiéndose legislado bastante respecto de ellas, por lo que, sin duda,

las tiene muy generalizadas y en muy buen estado, lo mismo que Baviera, donde existen desde 1824, habiéndose reorganizado en 1865, en cuyo año se prescribe, por un Reglamento de 30 de Junio, á los Directores de las Escuelas superiores de niñas que dos veces al mes por lo menos reunan á los Maestros y á las Maestras en Conferencias pedagógicas, en las cuales deberán discutirse todas las cuestiones relativas á la disciplina, á la enseñanza y á la marcha de la Escuela. En el reino de Sajonia se instituyeron las Conferencias por la ley de 6 de Junio de 1835, habiéndose completado su organización por la de 26 de Abril de 1873, siendo de notar que, como en Baviera, existen muchas de las que hemos llamado libres que, habiendo empezado por las ciudades de Leipzig y Dresde, se han extendido á las poblaciones rurales. En los demás puntos de Alemania tienen también un origen de fecha análoga, habiendo sido reorganizadas en época reciente, como sucede en Sajonia-Coburgo y Sajonia-Weimar, que lo fueron en 1874 y 1875 respectivamente. En Austria datan las Conferencias pedagógicas desde 1848; pero hasta 1872 no han sido reglamentadas y establecidas en todas partes: su organización es la misma que tienen en los otros puntos de Alemania.

También se hallan muy generalizadas las Conferencias pedagógicas en Suiza, en algunos de cuyos cantones existen además *Sínodos escolares,* especie de Asambleas ó *Congresos pedagógicos* de que más adelante hablamos, pero que tienen cierto carácter de cuerpos legales consultivos, y se hallan garantizados á veces en la Constitución misma del respectivo cantón, como sucede con las de Zurich y Berna: los demás sólo son consultivos. Las Conferencias son obligatorias, salvo algunas especiales, que se dejan libres, y varían de cantón á cantón por lo que respecta al número de sesiones que celebran.

De fecha algo más antigua que las de Suiza son las de Bélgica, que datan de 1842, están también muy generalizadas y son trimestrales por lo menos, y obligatorias, estando presididas por los Inspectores de partido, y admitiéndose á ellas los Maestros privados ó libres. Por varias disposiciones se

han reorganizado, siendo la última de 1872; en 1871 se hicieron extensivas á las Maestras.

En Italia se establecieron las Conferencias pedagógicas por Decreto de 29 de Noviembre de 1866 para los Maestros públicos y libres, ofreciendo la particularidad de que los que asisten á ellas reciben una indemnización que varía, según las distancias, de 2 francos á 2,50, al contrario de lo que sucede en algunos cantones suizos, en los que son multados los que sin motivo justificado dejan de asistir á ellas; las Conferencias italianas se reunen, por lo general, dos veces al año, bajo la presidencia del Inspector del respectivo distrito, y tienen un objeto igual al de las establecidas en las demás naciones.

El mismo celo que el Gobierno italiano muestra el ruso por fomentar las reunienes ó Conferencias entre Maestros, de las que en 1872 se celebraron 47, con el nombre, allí más en uso, de Congresos, y cuyos gastos se sufragaron por los Estados provinciales. En un país como Rusia, en que, á pesar de las 78 Escuelas Normales, es todavía insuficiente la preparación de los Maestros, las Conferencias prestan un excelente servicio, por lo que son muy atendidas, como lo están, por análogo sentido, en los Estados Unidos de América, en donde son muy interesantes, y ya el año de 1868 se celebraron en un solo Estado, el de Indiana, 59, á las cuales concurrieron 1.622 Maestros y 1.911 Maestras: por todos los Estados se hallan muy generalizadas estas reuniones, que suelen durar de ocho á quince días, bien que son anuales, por lo que, y atendiendo además al carácter de las cuestiones que en muchas de ellas se discuten, más parecen Congresos pedagógicos que Conferencias, mientras que por otro lado son en no pocos casos, como muchas de las de Rusia, verdaderos *Cursos pedagógicos* que tienen por objeto la formación de Maestros, y suplen, por ende, á las Escuelas Normales.

El primer documento oficial que en Francia trata de las Conferencias pedagógicas es el Decreto de 30 de Junio de 1829, relativo á los comités de vigilancia para las Escuelas primarias protestantes, y cuyo artículo 28 autoriza á los Comités consistoriales para convocar á los Maestros de su jurisdicción

á Conferencias que tengan por fin el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza primaria. Aunque ya el año de 1835 se hallaban bastante generalizadas estas Conferencias, su verdadera organización datá á partir del Estatuto de 10 de Febrero de 1837, que les dió la organización que hoy tienen, pues que la Circular de M. Bardoux, de 26 de Octubre de 1878, no ha hecho más que consagrar y normalizar lo dispuesto en aquel Estatuto. Ya en 1847 eran numerosas en Francia las Conferencias cantonales, que todos los departamentos tienen hoy y diariamente las establecen nuevas, según revelan los respectivos Boletines: antes de 1847 hubo año en que produjeron 1.067 trabajos pedagógicos, y se redactaron por los secretarios 84 resúmenes de otras tantas sesiones. Puede afirmarse, que después de Alemania, es Francia el país donde más Conferencias pedagógicas hay establecidas.

135. Aunque no fueran tan frecuentes ni funcionaran de un modo normal en todas las provincias, no dejaban de ser conocidas en España las Conferencias pedagógicas antes de 1888, en que se organizaron por virtud de lo dispuesto en la ley de vacaciones de 16 de Julio de 1887. Desde un principio recibieron el título, algo más pretencioso, de *Academias*, título que han conservado en algunas partes, en Madrid, por ejemplo, donde con diversos nombres y destino funcionó una desde 1742. Establecidas algunas en varias poblaciones, se trató, cuando la reforma de la Instrucción pública de Septiembre de 1847, de reorganizarlas, por lo que al disponerse que en cada capital de provincia se formara una de esas Academias, se mandaba revisar los Estatutos de las existentes á la sazón. Recordada esta disposición en Enero del año siguiente, y confirmada por uno de los artículos del Reglamento de Inspectores (Mayo de 1849), á los que se les imponía la obligación de promover la creación y mejora de Academias de Profesores, así como la de asistir á sus sesiones, dispúsose en Enero de 1853 que las citadas Academias suspendieran sus sesiones, habida consideración á la poca uniformidad de las bases por que se regían, no menos que á la inoportunidad y prejuicios de las cuestiones y conflicto, por algunos promovido, y

mientras se resolvía en definitiva un expediente general que acerca de ellas se seguía, y que aun no se ha resuelto.

A esas Academias y á este expediente se refiere el párrafo que sigue del libro titulado *De la Instrucción pública en España*, del Sr. Gil de Zárate: «La necesidad y conveniencia de que los Profesores se reunan para tratar de los asuntos propios de su facultad en Conferencias instructivas está reconocida hace tiempo, habiendo producido en muchas poblaciones de la Península Academias de Maestros con títulos más ó menos pomposos, y pretensiones las más veces exageradas y fuera del verdadero objeto que deben tener semejantes reuniones. Con frecuencia ha sido preciso reprimir los excesos y escándalos á que han dado lugar, tanto más, cuanto que compuestas de Maestros antiguos, se dirigían sus trabajos á contrariar en vez de dar impulso á la reforma, tratando al propio tiempo de introducir en la ortografía y otros puntos de la enseñanza novedades extravagantes, que sólo conducían al desconcierto y la anarquía. Para organizar estas corporaciones de modo que sin estos y otros inconvenientes produjesen los bienes de que son susceptibles, se formó un expediente voluminoso, en que se reunieron muchos informes y reglamentos. Oyóse á la Comisión auxiliar y al Consejo de Instrucción pública, y extendiénronse unas bases que habían de servir para la redacción de los nuevos Estatutos de estas Corporaciones, ya con el nombre de Academias, á que no estaba yo muy inclinado, por abrigar demasiadas pretensiones, ya con otro que se creyera más adecuado. No hallándome, sin embargo, muy satisfecho de aquellas bases, esperaba la oportunidad de estudiar con la meditacion debida este asunto, cuando dejé la Dirección y todavía se halla sin resolución alguna».

No obstante lo que aquí se dice, funcionaron algunas Academias, la de Madrid, por ejemplo, y en varias provincias se empezaron á organizar años atrás verdaderas Conferencias, que actuaron con bastante regularidad en algunas de ellas A consecuencia de una orden de la Dirección general de Instrucción pública, hubieron de celebrarse en los domingos de Julio y Agosto del año de 1867, en las capitales de provincia y bajo

la presidencia del Inspector respectivo, Conferencias en las que se discutieron algunos temas pedagógicos. Pasados dichos dos meses, las Conferencias no volvieron á reunirse hasta 1869, en que, merced á una excitación que al efecto hicieron desde Madrid el *Centro del Magisterio*, y desde Lérida la *Unión del Magisterio*, se celebraron en varias partes, no en muchas, ciertamente, quedando organizadas de una manera normal y permanente en alguna provincia, tal como la de Valladolid, que podrían citarse como modelos.

Ultimamente, en el artículo segundo de la citada ley de 16 de Julio de 1887 estableciendo las vacaciones de las Escuelas primarias, se encargaba al Ministro de Fomento la adopción de las medidas oportunas para que, durante el tiempo destinado á vacación, se celebren en cada provincia Conferencias y reuniones encaminadas á favorecer la cultura general y profesional de Maestros y Maestras. Para llevar á la práctica este precepto, por Real orden de 6 de Julio de 1888 se aprobó el Reglamento organizando las *Conferencias pedagógicas*, que desde entonces acá se celebran anualmente en casi todas las capitales de provincia (en los últimos años han dejado de celebrarse en algunas) con animación y resultados estimables en unas, con escasa concurrencia de Maestros y sin frutos en las más, sin duda porque la organizacion que se las ha dado deja mucho que desear, y se presta al abuso de la retórica y la palabrería con detrimento del saber modesto y práctico. Por punto general, resultan las Conferencias pedagógicas entre nosotros poco adecuadas á la finalidad que debieran tener, y de una enseñanza, si á veces harto elevada, nunca prática, como debiera ser ante todo. A esto y á la postración del Magisterio se debe que den tan escasos resultados y estén tan desanimadas en España las Conferencias pedagógicas, cuya organización es preciso modificar si se quiere que sirvan para algo, que sean provechosas para los Maestros y para los estudios pedagógicos.

Consecuentes con la marcha que hemos seguido respecto de otros asuntos, sobre todo tratándose de cuanto se relaciona con la

historia de la Instrucción pública en España, creemos conveniente ilustrar la exposición que precede, relativa á las Conferencias pedagógicas entre nosotros, con los documentos y las noticias que á continuación damos.

Por lo que respecta al origen de la *Academia de Maestros de primera enseñanza pública de Madrid*, he aquí lo que se dice en el tomo I del *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* del señor Carderera: «La más antigua (*Academia*), ó por lo menos de la que se conservan datos, y la que parece haberse sostenido por más años, aunque con diversos títulos y destino, es la de Madrid, fundada en 1742 y confirmada por el rey D. Felipe V en el año siguiente.

»Esta sociedad, llamada Congregación ó Hermandad de San Casiano, tenía por objeto protegerse mutuamente los Maestros y mejorar la enseñanza. Disfrutaba de varias preeminencias y prerrogativas, entre ellas la de examinar á los aspirantes al Magisterio.

»Extinguida la *Congregación de San Casiano* en 1780, se estableció en su lugar el *Colegio Académico* del noble arte de primeras letras, á fin de fomentar, *con trascendencia á todo el reino*, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes, y en el noble arte de leer, escribir y contar.

»En el año 1786 se había formado en Madrid una *Academia* particular de profesores de primeras letras y aficionados á este arte con las licencias necesarias, y fué autorizada por S. M. con el título de *Real Academia de primera educación*, siendo Ministro el Conde de Floridablanca. Con la caída del Ministro quedó suprimida la *Academia*, y continuó el Colegio académico ejerciendo sus atribuciones, casi las mismas que las de la antigua Congregación de San Casiano.

»En 1804 empezaron á menoscabarse las prerrogativas y atribuciones que no había sabido conservar el Colegio Académico, y desde entonces empezó á decaer, hasta que, pasando por varias alternativas, quedó convertido en 1840 en *Academia de Maestros de primera educación*. Con este título estableció algunas enseñanzas que tuvieron muy poca duración, limitándose luego á tratar y discutir entre los miembros de la *Academia* varios puntos relativos á la instrucción primaria, como se practicaba en otras *Academias* de igual clase del reino, y en las que se conocen en otros países con el modesto título de *Conferencias*».

En la reforma de Instrucción pública á que antes nos hemos referido, decretada en 23 de Septiembre de 1847, hay tres artículos que dicen así: «52. En cada capital de provincia se formará una Academia de Profesores de Instrucción primaria. Las Comisiones superiores promoverán la creación de estas Corporaciones, y propondrán al Gobierno los Estatutos ó Reglamentos que se formen para su aprobación. — 53. Los Estatutos de las Academias existentes en la actualidad se revisarán por las mismas en el término de tres meses, y se remitirán á la aprobación del Gobierno.— 54. Estas Academias, de acuerdo con los Ayuntamientos y Comisión superior, procurarán formar Bibliotecas populares, las cuales estarán á cargo de los Maestros que la Comisión designe, y se abrirán á disposición del público por la noche ó en los días festivos». Para el cumplimiento de lo dispuesto en estos tres artículos, de los cuales se deduce, no sólo el propósito del Gobierno de regularizar y difundir las Academias de Maestros, sino la existencia en 1847 de varias de ellas, se expidió por la Dirección general de Instrucción pública, en 24 de Enero de 1848, esta Circular: «Para que se proceda con actividad y adelanten de una manera uniforme los trabajos relativos al cumplimiento de las diversas reformas que establece el Real decreto de 23 de Septiembre último, ha acordado esta Dirección fijar el plazo de tres meses, que terminará en 26 de Abril del corriente año, para que las Comisiones provinciales organicen las Academias de Profesores de instrucción primaria, según previenen los artículos 52, 53 y 54 del citado Real decreto, y remitan los estatutos á la Dirección». En 12 de Octubre de 1849 se dictaron unas instrucciones para llevar á cabo el Reglamento de Inspectores de 20 de Mayo del mismo año, y en el art. 17 de ellas se dice: «Promoverá (*el Inspector*) la creación y mejora de Academias de Profesores; asistirá á sus sesiones para enterarse de que no se apartan del objeto de su institución, y aconsejará los puntos que deban tratarse, y el orden con que convenga procederse en su discusión». Refiriéndose al voluminoso expediente á que alude el Sr. Gil de Zárate en el párrafo que queda copiado más arriba, y sin duda con el intento de ahogar discusiones que á alguien molestaban, se dictó, en 5 de Enero de 1853, la siguiente inopinada Real orden, que aparece expedida por el Ministerio de Gracia y Justicia, á cuyo cargo corría entonces la gestión de la enseñanza: «Enterada la Reina (q. D. g.) del expediente general de Academias de Maestros de Instrucción primaria; Considerando la poca

uniformidad de las bases bajo que se rigen en el día, y la inoportunidad y prejuicios de las cuestiones y conflictos que algunos han promovido con descrédito de la misma instrucción, se ha servido mandar S. M. que interin se resuelve definitivamente el citado expediente general, suspendan todas sus sesiones». Sin duda que dictar unas reglas para el régimen de las mencionadas Academias ó Conferencias debió parecer entonces cosa poco menos que imposible, y sobre todo de muchísimo tiempo, cuando se acudió al remedio, tan cómodo como irracional, de cortar por lo sano, como vulgarmente se dice; así no hubo necesidad de calentarse mucho la cabeza y todo quedó á medida del deseo de los timoratos y los nimiamente escrupulosos.

A pesar de esto, y del silencio que acerca del particular guarda la ley de 9 de Septiembre de 1857, algunas Academias, especialmente la de Madrid, han funcionado, y, lo que es más, se han establecido en varias partes, como hemos visto, verdaderas Conferencias pedagógicas.

En las reformas de la Instrucción pública proyectadas durante el llamado período revolucionario, se tuvieron en cuenta las Academias y Conferencias pedagógicas, de que ya se hablaba en el Reglamento de Instrucción primaria de 10 de Junio de 1868. Hacíase, por ejemplo, aunque respondiendo á una organización general, y, por lo mismo, no definiéndolas con precisión, en el proyecto presentado á las Constituyentes en 1869 por el Sr. Ruiz Zorrilla. Más terminante era en este punto el proyecto que en 1871 presentó al Senado el Sr. Montejo, en el que se leen los siguientes artículos: «91. En todo Municipio, y en una de sus Escuelas, se constituirá por los Maestros públicos de primera enseñanza una Academia á la cual podrán pertenecer tanto los Maestros privados, como cualesquiera otras personas que se interesen por la ilustración del pueblo. — 92. Estas Academias tendrán por objeto: 1.° Coadyuvar al perfeccionamiento de la primera enseñanza. 2.° Dar Conferencias y lecturas públicas, encaminadas á difundir por el pueblo conocimientos útiles, á mejorar su condición moral, y á crear en él hábitos de cultura. 3.° Auxiliar á los Maestros en la enseñanza de adultos. — 93. Para el objeto de que trata el número primero del artículo precedente, así como para otros asuntos de interés para la enseñanza y los Maestros, éstos podrán celebrar sesiones en la Academia de la cabeza de partido, ó en la de la capital de la provincia correspondiente, en las épocas de las vacaciones». Con más

minuciosidad que en este proyecto, se trata de las Academias en el que en 1872 presentó al Congreso el diputado D. Manuel Becerra: en él se consagran á este particular los siguientes artículos: «226. En cada capital de provincia se establecerá precisamente una Academia de Maestros y Maestras de primera enseñanza, á la cual estarán obligados á pertenecer los Profesores de las Escuelas públicas de la misma capital. También podrá establecerse una Academia en los demás pueblos que pasen de 12.000 almas. Podrán formarse, además, Academias de distrito ó Conferencias bimestrales ó trimestrales, entre los Maestros de pueblos inmediatos que no puedan sostener una Academia constante. — 227. Los Maestros públicos concurrirán á las Academias ó Conferencias de su respectivo distrito donde éstas se estableciesen, á no ser que aleguen causa justificada que lo impida. — 228. El objeto de estas Academias ó Conferencias, que han de considerarse como reuniones amistosas, será discutir, con toda la posible armonía, sobre sistemas, métodos y procedimientos de primera enseñanza, sobre los libros que sean más á propósito para texto en las Escuelas, en los diversos ramos que abraza la instrucción primaria; sobre la extensión y límites de cada materia en las diferentes asignaturas; sobre los diversos caracteres de los niños, y el modo de conducirlos para que la enseñanza sea provechosa; sobre las reformas útiles al país que puedan introducirse en las leyes y reglamentos acerca de tan importante materia; sobre los premios y castigos que deben aplicarse á los niños según sus merecimientos ó faltas; sobre el modo de conducirse con las Juntas locales y demás autoridades del ramo, cuando éstas no cumplan las obligaciones que les impongan las leyes y reglamentos, y sobre los intereses morales y materiales del Magisterio de primera enseñanza, así público como privado». (El lector observará que este último artículo, á fuerza de quererlo prever y precisar todo, resulta, á la vez que prolijo, algo deficiente.) — Por otros artículos menos interesantes, se faculta á las Maestras para formar Academias, ó asistir á las de los Maestros; se recomienda á las Academias la formación de Bibliotecas populares, y á las Diputaciones, Juntas y Ayuntamientos que las auxilien, etc.

136. Asambleas y Congresos pedagógicos. — Se designan con estos nombres—dice M. Berger,—así las Asambleas á que son convocados todos los Maestros de un país ó una re-

gión, y cuantas personas deseen tomar parte en ellas para discutir cuestiones de educación y de enseñanza, como la reunión general de una Asociación — y esto es lo más general,—compuesta exclusivamente de Maestros miembros de ella, y en la cual renueva su Junta, acuerda su presupuesto y trata las cuestiones que estaban puestas á la orden del día y se habían discutido previamente en las secciones de la Asociación.

Las mismas ventajas que hemos reconocido en las Conferencias pedagógicas, reunen los Congresos, en cuyo favor milita, además, la circunstancia de ser más extensa su esfera de acción que la de aquéllas y poder llevar, por lo tanto, más lejos el espíritu de cuerpo y de confraternidad entre los miembros del Magisterio de primera enseñanza. En cambio, no pueden ser tan frecuentes como las Conferencias, por los mayores gastos que ocasionan y por las dificultades que ofrecen las reuniones á que debe asistir un número considerable de individuos, muchos de los cuales residen en puntos bastante distantes del lugar en que el Congreso se celebra. Pero si esto es así, también lo es que en los Congresos pedagógicos pueden tratarse cuestiones de carácter más general, procurarse con mayor probabilidad de éxito por la enseñanza y el Magisterio de todo un país, y ejercerse más influencia sobre la opinión pública y el Gobierno del mismo, con lo que es más factible que las discusiones que en él tengan lugar se traduzcan en preceptos legales, bien en todo, ora en parte.

Esto dice ya mucho en favor de la utilidad é importancia de los Congresos pedagógicos, que en algunos países son convocados por los respectivos Gobiernos, con el fin de conocer la opinión del Magisterio sobre algunas reformas administrativas ó pedagógicas que los mismos proyectan realizar en la primera enseñanza: en tal caso se encuentran, por ejemplo, los *Sinodos escolares* de Suiza, á que antes de ahora nos hemos referido, que son Asambleas de delegados del cuerpo docente, encargados por la ley de tomar parte oficialmente en el estudio y la solución de todas las cuestiones de instrucción primaria. También en España se han celebrado *Asambleas*

del Magisterio convocadas por el Gobierno, á saber: las que por órdenes de la Dirección general de Instrucción pública se celebraron en varias regiones de España (Galicia, Andalucía, Valencia, Cataluña y Aragón, reuniéndose los Maestros ó Delegados de las provincias respectivas) por los años de 1894 y 95 en sustitución de las Conferencias pedagógicas, y con Exposiciones escolares.

En donde están arraigadas las Conferencias pedagógicas de cantón, distrito ó partido, ó siquiera de provincia, la formación de los Congresos no ofrece todas las dificultades que presenta donde aquella institución no existe ó carece de una organización vigorosa, pues los Congresos son como el resultado, mejor dicho, como el fruto natural de las Conferencias que, preparando y adiestrando á los Maestros en la clase de trabajos que las Asambleas requieren, apretando cada vez más los lazos de unión y confraternidad entre los miembros del Magisterio, y revelando á todos la necesidad de esta unión y las ventajas de semejantes Asambleas, producen primero grandes Asociaciones de Maestros, de las que nacen, como el fruto de la flor, los Congresos que nos ocupan. Así han tenido origen los grandes Congresos pedagógicos que en número considerable registran los anales de la Pedagogía durante el transcurso de la segunda mitad del siglo XIX, y así es lógico que acontezca, es decir, siguiendo el procedimiento de ir de abajo á arriba, de la circunferencia al centro. No quiere esto decir que en donde las Conferencias no existan, sean inútiles los Congresos é imposibles de reunir; la experiencia enseña lo contrario en nuestra misma patria, y la razón añade que de los Congresos pueden salir las Conferencias donde no existan, y, con ó sin ellas, las grandes Asociaciones de Maestros.

Los Congresos pedagógicos de un país son *generales* y *regionales;* los hay también de carácter *internacional*. Los primeros son aquellos en que toman parte todos los Maestros de una nación, y los segundos los en que sólo intervienen los de una región de la misma, como sucede, por ejemplo, en Suiza y en Bélgica, en cada uno de cuyos países los Maestros están

divididos en dos grandes Asociaciones que forman dos Congresos; los celebrados en Alemania desde 1850 hasta 1871, en que se ha creado una nueva Sociedad, tienen el carácter de generales, pues que en todo el país constituyen una sola Asociación. Son internacionales aquellos cuyos miembros, convocados al efecto, pertenecen á diferentes países, tratándose en ellos asuntos comunes á todos.

Cuando, como ya hemos dicho, los Congresos no son convocados por los Gobiernos respectivos, lo cual sucede en el mayor número de los casos (ejemplos, todos los celebrados en España), se reunen por acuerdo de sus Juntas de gobierno, ó conforme á lo que en sus Estatutos se ordena, pues algunos, como los suizos y belgas, se celebran periódicamente de dos en dos años, variando en cada uno el punto de reunión, lo cual sucede también respecto de los alemanes. Las sesiones duran generalmente de tres á ocho días, nombrándose en la primera la Mesa, cuya elección, como algunos otros asuntos necesarios para comenzar, se disponen en una sesión preparatoria, del propio modo que todo lo concerniente á la celebración del Congreso, se ordena con la antelación debida por la Comisión organizadora, la cual es lo general que se divida al efecto en varias Secciones ó Comisiones, cada una de las cuales tiene su cometido, como recibir los miembros del Congreso, preparar á los mismos un alojamiento gratuito ó que resulte muy económico, formar y hacer efectivo el presupuesto, redactar los programas para la discusión, organizar la exposición escolar, etc. En cuanto al orden y la marcha de las discusiones, no varían en la esencia de lo que ordinariamente se practica en esta clase de reuniones, tomándose también notas taquigráficas de ellas para darles publicidad por medio de los periódicos profesionales ó de un modo más completo, de libros comprensivos de las actas, discusiones, Memorias, etc.

Tal es, á grandes rasgos trazado, el organismo y el modo de funcionar de estas útiles y fecundas Asambleas, que tantos beneficios han reportado á la educación y al Magisterio de los países en que se celebran, aumentando el prestigio y extendiendo la influencia de la Escuela y de su sacerdocio.

Como otras muchas instituciones de enseñanza primaria, los Congresos pedagógicos tienen su cuna en Alemania, esa tierra clásica de la Pedagogía, como de ordinario se la designa. El gran desenvolvimiento y la organización robusta que han alcanzado en ese país los Congresos, débese, en primer término, á la base que les han prestado y les prestan las mismas asociaciones que con diversos nombres y múltiples formas existen en todo el país alemán, en donde hay: *Conferencias de canton, de distrito y de provincia; asociaciones de diversa índole entre Maestros; asociaciones pestalozzianas; Conferencias de Directores y de Profesores de Escuelas Normales; Asambleas de Inspectores de Escuelas; Asociaciones de Redactores de periódicos pedagógicos; de Profesores de sordomudos y de ciegos, de dibujo y de Maestros de gimnástica,* etc. Apoyados en base tan amplia y vigorosa, no es maravilla que los Congresos pedagógicos hayan tomado el incremento que hoy tienen. Nacidos al calor de las tendencias unitarias y democráticas que se manifestaron en el Parlamento de Francfort de 1848, han coadyuvado poderosamente á la realización de la unidad alemana. El primer Congreso, que se reunió á consecuencia del llamamiento que hiciera á los Maestros de la Alemania del Norte el doctor Krœger, se celebró en Hamburgo, del 5 al 7 de Agosto de dicho año, con asistencia de 500 miembros, bajo la presidencia del Maestro Teodoro Hoffmann, y tuvo por fin estudiar los principios de educación y de instrucción general, y especialmente la *educación nacional alemana.* Casi al mismo tiempo se fundaba en Sajonia una asociacion semejante, que se reunió en Eisenach el 28 y 29 de Septiembre del referido año, bajo la presidencia del doctor Kœchly, con 200 miembros. Reunidas estas asociaciones en 1851, después de haber funcionado separadamente en 1849 y 1850, celebraron en Hannover el primer Congreso general de Maestros alemanes, bajo la presidencia del mencionado Hoffmann, que presidió los restantes hasta el número de 22, el cual tuvo lugar en Fürth en 1887; el 23 tuvo lugar en Junio de 1879, bajo la presidencia honoraria de M. Caspari, antiguo Maestro de Brunswick, en donde se celebró. Es de advertir que estos Congresos corresponden á la *Asamblea general de Maestros alemanes,* pues que en 1871 se creó otra, bajo el título de *Congreso de los delegados de las asociaciones de Maestros,* que en 1878 tuvo su segunda reunión en Magdeburgo: hay otras asociaciones, como la *alemana de los Maestros,* que ha celebrado ya varios Congresos; y cuenta que no hablamos de las reuniones ó Conferen-

cias provinciales, que tienen cierto carácter de generales, no sólo por el gran número de miembros que las forman, sino también por la importancia de las cuestiones que en ellas se dilucidan.

De Alemania pasaron los Congresos pedagógicos á Suiza, en donde tienen su origen de una *Sociedad pedagógica* fundada en 1810 por Pestalozzi, y se dividen en dos clases que responden al uso de los dos idiomas principales que se hablan en la Confederación, á saber: Congreso de la *Sociedad de los Maestros de la Suiza romana*, para los cantones en que se habla la lengua francesa, y Congreso de la *Asociación de los Maestros de la Suiza alemana*, para los que usan el idioma germano. Esta última se fundó en 1842, desde cuya fecha tiene su Congreso cada dos años. La de los Maestros de la Suiza francesa tuvo su primer Congreso en Friburgo, en Agosto de 1866, y continua celebrándolos anualmente ó cada dos años. No estará de más advertir que estos Congresos son cosa distinta de los *Sínodos escolares* que hay en cada cantón, y de que ya hemos hablado.

También en Bélgica se han naturalizado los Congresos pedagógicos, en donde, como en Suiza, se dividen en Congresos de lengua germana y en Congresos de lengua francesa, tenidos por una asociación que se extiende por todo el país bajo el nombre de *Federación general de los Maestros belgas*, y cuyos estatutos son de 26 de Septiembre de 1871, no obstante de que la sección de las provincias flamencas existe desde 1857, y la de las provincias valonas desde 1870. La *Federación* tiene un Congreso anual, que dura algunos días: el celebrado en Mons por Septiembre de 1877, ofreció la particularidad de que la Señora de Caesemaker sostuviese la tesis de que el nivel de la educación y la instrucción debía ser el mismo para ambos sexos, tesis que fué apoyada por M. Vandevelde, que defendió además, la de que los dos sexos debían estar confundidos en las Escuelas, en las que las Maestras deberían tener las clases inferiores y los Maestros las superiores.

En conclusión, y para no recargar las citas: en los últimos años se han celebrado multitud de Congresos pedagógicos: no hay país que no haya tenido el suyo; en Francia especialmente han menudeado, sobre todo, á propósito de las últimas Exposiciones Universales, algunos de ellos con carácter internacional. Con este mismo carácter se celebró uno en Bruselas el año 1888 (*Congreso internacional de la Enseñanza*), que fué muy importante y tuvo gran resonancia en el mundo pedagógico. También tuvo importancia el celebrado en París con motivo de la Exposición Universal de 1878, con esta denominación: *Congreso universal para el mejoramiento de la suerte de los Ciegos y Sordomudos* (23 al 30 de Septiembre de dicho año). Desde 1865 se han celebrado varios en Italia, y en Rusia tienen lugar, con beneficio grande para el Magisterio, desde antes de 1873. En la América, así latina como sajona, se celebran con frecuencia.

137. Aunque no tanto como en otros países, se ha tardado algo en España en seguir el ejemplo que ofrecen las naciones antes mentadas por lo que respecta á los Congresos pedagógicos.

La primer tentativa de que tenemos noticia, es del año 1870 y se debió al insigne patricio D. Fernando de Castro, á la sazón Rector de la Universidad Central, que tomó la iniciativa, á petición de varios amantes de la cultura nacional, para reunir en Madrid, por el mes de Octubre de dicho año, un *Congreso Nacional de Enseñanza*. A pesar de que todo estaba dispuesto, de que la opinión era favorable al pensamiento y de que éste halló en todas partes excelente acogida, hubo que aplazar la celebración del Congreso hasta Abril del año siguiente, en el que por causa de la agitación política de aquellos días, tampoco pudo reunirse, quedando al cabo abandonada la idea. Tampoco pudo llevarse á efecto la del *Congreso Nacional* (exclusivamente pedagógico y más reducido que el anterior) de que en Octubre de 1876 trató la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción con el propósito de reunirlo en Diciembre de ese año. Igual suerte cupo al *Congreso Pedagógico* que posteriormente proyectó la Academia de Maestros de Madrid.

Estas tentativas dieron al cabo resultado: la semilla sembrada germinó, tomó cuerpo y floreció. Merced á la iniciativa de una Sociedad madrileña de modestas apariencias y de patrióticas y altas aspiraciones, el Fomento de las Artes, se organizó el *Congreso Nacional Pedagógico*, cuyas sesiones inauguró el Rey D. Alfonso XII en 28 de Mayo de 1882, que presidió el ilustre Ros de Olano y que tanta resonancia tuvo por las ideas que en él se sustentaron, las conclusiones que

adoptó y los resultados prácticos que de él se obtuvieron, entre ellos la Ley de nivelación de los sueldos de las Maestras con el de los Maestros, la de vacaciones escolares y las Conferencias pedagógicas. Esto sin contar con los principios pedagógicos que proclamó y que pusieron bien de manifiesto las tendencias y aspiraciones de la parta más sana ó ilustrada de nuestro Magisterio primario y de las personas que con él trabajaban á la sazón por el adelanto de la Pedagogía, el mejoramiento de la primera enseñanza y, con ella, el de la educación nacional.

A este Congreso siguió el *Regional* de Pontevedra de 1887, y á éste el *Nacional Pedagógico* iniciado por la Asociación de Maestros públicos de la provincia de Barcelona (Agosto de 1888); además, las Asambleas regionales á que antes hemos aludido. En Octubre de 1892, y con motivo de solemnizar el cuarto centenario del descubrimiento de América, celebróse en Madrid el *Congreso Pedagógico Hispano-portugués-americano,* también de gran resonancia, y que además del carácter internacional que revela el hecho de ser convocados á él portugueses, latinos y americanos, ofrece la particularidad de estar organizado en secciones y abrazar todos los grados de la Instrucción. Ambas circunstancias reunió la *Comisión 6.ª ó de Enseñanza* del *Congreso Hispano-americano* inaugurado el 10 de Noviembre de 1900, y que tocante á los asuntos pedagógicos dió resultados poco lisonjeros.

Sin embargo, en este Congreso se preparó la *Asamblea de Maestros de primera enseñanza* reunida en Madrid del 20 al 26 de Agosto de 1901, que tanto influyó en la resolución adoptada por el Gobierno de incluir en los presupuestos del Estado las atenciones de primera enseñanza, y en la que se acordaron las bases para la anhelada *Asociación Nacional del Magisterio Primario,* ya constituída y en camino de adquirir gran desarrollo, pues al escribir esto se han adherido á ella, entrando á formar parte integrante de su organismo, muchas asociaciones de partido y provinciales. En la mencionada Asamblea se trataron los problemas principales de la primera enseñanza con muy buen sentido por lo general, incluso

el que más apasionados traía á la sazón los ánimos, á saber: el concerniente á la deuda escolar y al pago de las atenciones de la enseñanza primaria. Ha sido la que nos ocupa la reunión de Maestros españoles que ha tenido más resultados prácticos para la clase.

En el mes de Diciembre del mismo año 1901, se reunió, también en Madrid, la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza,* como los Congresos Hispano-americanos organizada en Secciones y cual ellos comprensiva de todos los grados de la Instrucción pública y privada. La primera de esas Secciones era la destinada á tratar de la primera enseñanza, cuyos problemas principales y de más actualidad fueron discutidos en ella en tres sesiones que estuvieron muy animadas, sirviendo de base los informes que escribieron los ponentes que al efecto se designaron para los siete temas de que constaba el respectivo programa; como en las demás Secciones, estas ponencias se repartieron impresas á los asambleístas con la debida antelación, á fin de abreviar y facilitar las discusiones.

Tales son las Asambleas y los Congresos de carácter pedagógico que han tenido lugar en España desde 1882, en que tuvo lugar el primero, hasta la publicación del presente volumen: si hemos empezado tarde, no podrá decirse con razón que á la pereza de antaño no se ha respondido con cierta diligencia. Mediante ellos se ha movido bastante la opinión, interesándola en los problemas escolares, cuyo conocimiento se ha divulgado mucho, á la vez que se ha despertado el deseo de estudiarlos entre gran número de personas á quienes antes eran indiferentes ó que no se habían dado cuenta de su existencia. La prensa diaria ha ayudado no poco en esta labor, que al cabo ha de ser beneficiosa para muy elevados intereses nacionales. Lo que ahora precisa es que se persista en el camino emprendido y se saque todo el partido que sacarse debe del movimiento iniciado en 1882, por muchos motivos de gracia y fecundo para la enseñanza patria (1).

(1) De los Congresos de 1882 y 1892 se han publicado los libros correspondientes, comprensivos cada uno de los trabajos preparatorios,

138. Exposiciones escolares.— Son manifestaciones del estado y de los medios de la educación y la enseñanza en las Escuelas de un país determinado ó de varios de éstos á la vez, de una comarca ó región, de una provincia, de una localidad y aun de una sola Escuela. Comprenden, por lo tanto, cuanto pueda revelar ese estado, como trabajos de los alumnos y de los Maestros, libros de clase y de consulta, museos escolares, colecciones, mapas, globos, aparatos y otros medios de educación é instrucción; libros, juguetes y demás objetos de premios á los alumnos; mobiliario escolar y planos de los edificios destinados á Escuelas de diversas clases; estadísticas y legislación de las Escuelas y, en general, de la Instrucción primaria, y, en fin, cuanto pueda contribuir á dar á conocer la situación, los progresos y la marcha de la organización pedagógica y administrativa de la primera enseñanza, ó de las Escuelas ó Escuela de que se trate.

Fácilmente se comprende la importancia de estas exhibiciones, de utilidad incontrastable, no sólo para los Maestros, que tanto pueden aprender y tanto pueden aprovechar para sus trabajos prácticos mediante ellas, sino también para las personas que desean conocer y estudiar los diversos puntos que abraza el complejo problema de la educación de la niñez. Compendios ordenados y debidamente clasificados de los medios que para llevar ésta á cabo se emplean en las Escuelas, y de los resultados por ellos obtenidos, son un instrumento excelente de enseñanza, y de enseñanza viva, teórica y práctica á un tiempo, que sirve de auxiliar á los Maestros en los estudios pedagógicos, los cuales no pueden menos de resultar sumamente beneficiados con la celebración de esta especie de certámenes tan en boga en algunos países, á los que sirven de estímulo. Por medio de estas Exposiciones, se conoce lo que hay de bueno y de imperfecto en cada país, y se puede, por lo tanto, cimentar y extender lo primero, y desechar ó perfeccionar lo segundo con conocimiento de causa y casi seguridad de buen éxito. A la vez se facilita el cambio de ideas, de métodos, de procedimientos, etc., entre todos los pueblos, importando de unos á otros los adelantos, las mejoras y las novedades que las experiencias señalen como convenientes y dignas de imitación. De este modo, todos los países pueden aprovecharse de los progresos realizados en algunos de ellos por la Pedagogía teórica y práctica, haciéndolo con la seguridad y las ventajas que se obtienen cuando la novedad que se trata de implantar ha sido ya ensayada en otras partes, y se poseen noticias sobre sus aplicaciones y resultados. A las Exposiciones escolares se debe, muy especialmente, la propagación en todos los países de métodos, libros, procedimientos, material científico, mobiliario, etc., que de otra suerte fueran desconocidos en algunos pueblos, y en ciertos casos continuarían siendo patrimonio casi exclusivo de las naciones en que se han producido. ¿No es á las Exposiciones universales celebradas en Viena, Filadelfia, Chicago y París, á las que se debe la introducción en nuestras Escuelas de material científico y, sobre todo, del invierno, mobiliario que antes nos era enteramente desconocido? Pues lo que decimos de esto y con relación á España pudiera decirse también de otras cosas y respecto de otros países.

La Exposiciones escolares ó pedagógicas se clasifican según los territorios á que se refieren, al modo que sucede respecto de las demás clases de Exposiciones. Son *universales* ó *internacionales* cuando en ellas toman parte varias naciones, como sucede, por ejemplo, respecto de la celebrada en Dresde por Agosto de 1879. Se denominan *generales* las en que no toma parte más que un país, tal como la que en el mismo Dresde se celebró en 1877, que se concretaba sólo al reino de Sajonia, y la de Madrid, organizada con el Congreso Pedagó-

actas, discusiones, Memorias y otros documentos, conclusiones, etc.; ambos resultan muy completos é interesantes (Madrid, Hernando y Compañía, 1882 y 1894, respectivamente). También se han publicado en otro volumen las *Actas* y demás documentos del celebrado en 1888 en Barcelona; en un folleto, las *Conclusiones* adoptadas por las Asambleas de Maestros de primera enseñanza, reunida en Agosto de 1901, y en varios opúsculos el Reglamento, ponencias, algunos discursos y las conclusiones de la Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza (Madrid, Diciembre de 1901).

gico de 1882. *Regionales* son las que comprenden una extensión considerable de territorio de una nación, ó sea más de una provincia si se tratase de España (v. gr.: la que en 1877 se celebró en Barcelona); en tal caso deben considerarse las que con frecuencia se verifican en los diversos departamentos de Francia, que por tal motivo reciben la denominación de *departamentales,* como las que celebran los cantones de Suiza se llaman *cantonales* cuando en ellas no toma parte más que el cantón que las organiza y dentro de cuyos límites se celebran, aunque es muy común que tomen parte todos los cantones, en cuyo caso hay que considerarlas como generales. También son las Exposiciones pedagógicas *provinciales* cuando no comprenden más que el territorio de una provincia, como, por ejemplo, la convocada para Octubre de 1879 en Caserta (Italia), y la que en 1877 se celebró en Córdoba por iniciativa de la Sociedad Económica de Amigos del País. Se dicen *locales* cuando en ellas sólo toman parte las Escuelas de una población. Cuando las Exposiciones se refieren á un solo establecimiento de enseñanza, se denominan *particulares:* tal es, por ejemplo, la que en Julio de 1879 tuvo abierta el Instituto del Cardenal Cisneros, compuesta de diversos trabajos de sus alumnos, y que por cierto resultó muy interesante y digna de ser imitada por otros establecimientos de primera y segunda enseñanza. Las que anualmente, á fin de curso, celebra la Asociación para la Enseñanza de la Mujer de los trabajos de sus alumnas, es otro ejemplo de esta clase de Exposiciones escolares. Se clasifican además las Exposiciones escolares en *permanentes* y *periódicas:* las primeras, que son raras y que en realidad vienen á constituir Museos pedagógicos, son aquellas que se hallan abiertas constantemente, como sucede con la instituída en Zurich (Suiza); y las segundas las que tienen lugar en épocas, ya fijadas de antemano, ó bien indeterminadas. Las épocas de estas Exposiciones suelen guardar relación con las en que se celebran los Congresos de que más arriba hablamos, pues es muy común que al organizarse uno de éstos se organice también, y en correspondencia con él, una Exposición escolar, que en tal caso tiene el mismo carácter que

el Congreso, es decir, es universal, general, departamental, etc., según lo que éste sea.

Las Exposiciones Universales son las menos comunes; y fuera de algunos casos como el que hemos citado de Dresde, hay que irlas á buscar en los grandes Certámenes de las Exposiciones internacionales, como las ya citadas de París, Viena, etc., de las que forman una sección importante, á que cada día se concede mayor lugar y más decidida protección por todos los países, como lo prueba el incremento que la sección pedagógica ha tomado en dichas Exposiciones, desde la que se celebró en París en 1867. Lo más común es que sean generales, como la mayoría de las suizas y alemanas y las que celebra en Inglaterra la *Unión general de los Maestros de primera enseñanza:* en Francia son constantemente departamentales y se verifican con motivo y en unión de los concursos generales que anualmente celebran los departamentos.

Cualquiera que sea el alcance que tengan y el carácter que revistan por virtud del motivo con que se celebren y el número de pueblos llamados á tomar parte en ellas, las Exposiciones escolares pedagógicas, siquiera resulten englobadas en otras de índole más general, no pueden menos de ser consideradas como preciosos y eficaces auxiliares de las Escuelas Normales en la obra de difundir y mejorar los estudios pedagógicos (1).

139. Museos pedagógicos. — Son, como ya hemos indicado, Exposiciones pedagógicas ó escolares de carácter per-

(1) Entre las Exposiciones extranjeras merecen especial mención las organizadas en Zurich con motivo del Congreso que hemos dicho se celebró en dicha ciudad en 1878, por la Asociación de Maestros de la Suiza alemana. Fueron estas Exposiciones, además de la permanente, de que ya hemos hablado, la de los medios de enseñanza de Dibujo, que comprendía 500 colecciones; la de las Escuelas de Zurich y la de Pestalozzi. Esta fué considerada como *la perla de las Exposiciones,* habiendo sido muy aplaudido su pensamiento. En la puerta del local de esta Exposición se leía: «Quiero ser *Maestro* de Escuela. — H. Pestalozzi». En lo interior aparecían agrupadas diversas ediciones de las obras de este gran Maestro y reformador de la Pedagogía, con una rica colección de manuscritos, impresos y grabados de Pestalozzi y acerca de Pestalozzi.

manente, como la de Zurich, por ejemplo, que es un verdadero Museo de la índole de los que ahora nos ocupan. Por punto general, han tenido nacimiento á raíz de las grandes Exposiciones Universales, en las que las respectivas secciones pedagógicas han hecho comprender la importancia de dichos Museos, revelando al propio tiempo los medios de fundarlos y la facilidad de hacerlo, aprovechando los ricos elementos que aquellos concursos ofrecen.

La importancia y la utilidad de los Museos pedagógicos quedan mostradas con sólo recordar lo que antes hemos dicho respecto de la utilidad y la importancia de las Exposiciones escolares, con relación á las cuales ofrecen la incontrastable ventaja de la permanencia, que hace que la obra se mejore, amplíe, perfeccione y, en una palabra, se renueve constantemente y pueda ser utilizada de continuo por los que necesitan estudiar y consultar las enseñanzas y los datos que ofrece. Son como extensos y preciosos libros de consulta abiertos á los Maestros estudiosos, ávidos de mejorar su educación profesional; como ha dicho M. Pompée, «un lugar de indicaciones, de comparación y de estudio, un establecimiento destinado á fijar el valor real de los procedimientos, de los libros, de los métodos...; un santuario pacífico elevado á los proyectos de las futuras generaciones». De aquí que todos los países que verdaderamente se preocupan de la educación popular posean ó proyecten esta utilísima institución, que ofreciendo al público una exposición permanente, metódicamente clasificada, de todo cuanto pueda interesar á las Escuelas y, en general, á la educación, puede ejercer una saludable influencia en el desenvolvimiento de ésta, y de aquí también los caracteres de utilidad práctica que todos están conformes en reconocer á los *Museos pedagógicos,* estos «agentes esenciales, como se les ha llamado, del progreso escolar».

La organización de estos Museos está naturalmente determinada por los objetos que los mismos comprenden, á los cuales hay que ajustar la clasificación de las colecciones. Éstas se refieren, no sólo á los objetos de enseñanza (mapas, globos, esferas, etc., cuadros de Historia, ídem y colecciones de Historia natural en sus tres ramas, aparatos de Física, modelos de instrumentos industriales, cajas para las lecciones de cosas, colecciones de trabajos manuales, modelos y cuadernos de Dibujo, fotografías, etc.), aparatos de gimnástica y de higiene, juguetes, instrumentos de diversas clases de los que se usan en las Escuelas, etc., sino también al mobiliario de las clases y á los planos de los edificios, comprendiendo en el primero, tanto las mesas, los bancos, los pupitres, los encerados, etc., como los estantes para los objetos de enseñanza, para las colecciones que constituyen los pequeños Museos escolares, para los libros de clase y Biblioteca escolar, para la Caja de Ahorros de la misma clase, para los encerados, para las mesas de refectorio, para los lavabos, etc. Se comprende que las colecciones de los medios auxiliares de enseñanza han de referirse á todas las materias que abraza la primaria, tanto obligatorias como facultativas, y que por cada una de éstas debe haber varias de aquéllas, con el fin de que puedan establecerse comparaciones, y estudiarse y escogerse las más apropiadas, según la índole y las condiciones de la Escuela á que hayan de destinarse.

Es muy común que los Museos pedagógicos se dividan en dos grandes secciones, de las cuales la una se destina á lo que ya dejamos dicho, la otra á *Biblioteca pedagógica* por el estilo de las que más adelante decimos, pero en mayor escala que las más modestas que debiera haber en las Conferencias de Maestros. Cuando esto sucede, suele haber agregado al Museo una especie de almacén ó depósito de libros de clase, para surtir á las Escuelas, sobre todo á las gratuitas, depósito que suele también hacerse extensivo á otras clases del material escolar. También debe haber en estos Museos un *Gabinete* ó *Laboratorio antropológico* en el que se hagan experimentos psicofísicos, mediciones antropométricas, etc.

Completan el contenido de estos Museos las colecciones de documentos oficiales, de dátos, de noticias y de estadísticas y legislación de la primera enseñanza en los diversos países, á todo lo cual, esencialmente á lo último, se concede bastante importancia, al punto de que es muy general que los estable-

cimientos de que tratamos constituyan en cada nación una especie de oficina central de la estadística de la educación popular, con la aspiración de formarla comparada, á la manera que en 1817 pensaba el francés M. Jullien, cuando para justificar su pensamiento, análogo al que ahora nos ocupa, decía: «La ciencia de la educación se compone, como todas las demás, de hechos y de observaciones. Parece, pues, necesario formar para ella, como se ha hecho para las otras ramas de los conocimientos humanos, colecciones de hechos y de observaciones, ordenadas en tablas analíticas, que permitan aproximarlas y compararlas, para deducir de los principios ciertas reglas determinadas, á fin de que la educación llegue á ser una ciencia casi positiva. Las investigaciones sobre la *Anatomía comparada* han hecho adelantar á la Anatomía; del mismo modo las investigaciones sobre la *educación comparada* deben suministrar nuevos medios para perfeccionar la educación».

Tales son en su conjunto los Museos pedagógicos, que, como se deduce de lo que dejamos expuesto en los renglones que preceden, comprenden: 1.°, una *Exposición permanente* de cuanto se refiere al material científico, al mobiliario y á los edificios de Escuelas; 2.°, una *Biblioteca pedagógica,* comprendiendo ejemplares de los libros de clase más en uso; 3.°, un *Depósito* de estos libros y aun de materias escolares; 4.°, *Gabinete* ó *Laboratorio antropológico;* y 5.°, una *Oficina central y permanente de la estadística y legislación* de primera enseñanza, de *informes, consultas,* etc.

Las noticias que siguen acerca de los principales Museos de esta clase hoy existentes, noticias que son verdaderamente interesantes, completarán la idea que acabamos de dar respecto del carácter y la organización de institución tan útil y tan necesaria, señaladamente en nuestra patria, para el adelanto de los estudios pedagógicos.

A Inglaterra cabe el honor de haber sido la primera en fundar un Museo pedagógico, habiéndolo hecho á consecuencia de la Exposición de Londres de 1851, uno de cuyos resultados fué el demostrar á los ingleses la necesidad en que estaban de hacer mucho más de lo que hacían por la enseñanza del dibujo industrial, lo que

dió origen á que se organizara el famoso *South Kensigton Museum,* exposición permanente ó depósito de modelos destinados á servir á la enseñanza nacional de las artes en sus aplicaciones á la industria. La *Sociedad de las Artes,* que fué la que rigió la organización de este magnífico Museo, acordó algunos años después celebrar una Exposición especial en Martin's Hall, formada de objetos de todas clases, relativos á la enseñanza en general, y no sólo á la de las artes industriales; y fueron tan buenos los resultados, y tan bien se acogió el pensamiento, que el referido Museo Kensington decidió acto continuo abrir una *sección de educación* que hoy constituye dentro de él un Museo especial de los más ricos de su clase, y que, además del material propio, tiene una *Biblioteca pedagógica* con más de 20.000 volúmenes.

Al mismo tiempo que esto sucedía, una colonia inglesa, el Canadá, fundaba otro *Museo de educación,* que pasa por ser un establecimiento modelo, en Toronto, capital de la provincia de Ontario, comprendiendo en él un depósito escolar de los que antes hemos indicado, además de una excelente Biblioteca pedagógica, en la que se reciben y se ponen á disposición del público las principales Revistas pedagógicas de todos los países. El edificio en que se halla situado este vasto y hermoso establecimiento es bello y extenso.

La fundación del tercer gran Museo escolar se debe á Rusia, en cuya capital se fundó en 1864, por el Ministerio de la Guerra, y sólo para sus establecimientos, un *Museo pedagógico de las Escuelas militares,* que habiendo adquirido gran importancia y mucha extensión, era ya en 1871 un instituto verdaderamente independiente, aunque unido al *Museo de los conocimientos usuales de San Petersburgo.* En una noticia que tenemos á la vista de este bien organizado é importantísimo Museo pedagógico, se dice entre otras cosas: «Según sus estatutos, he aquí el fin que se propone: 1.°, recoger informaciones sobre todos los sistemas de material escolar, sobre los procedimientos empleados en los diversos países para mejorar la instalación escolar y la organización pedagógica en las Escuelas; 2.°, reunir ejemplares de todas clases de objetos destinados á la enseñanza y que merezcan ser estudiados, aceptados ó imitados, y someterlos, de una parte, á un examen metódico, hecho por hombres competentes, y por otra, á la apreciación del público; 3.°, ayudar, mediante esas colecciones y la reunión y la traducción de los documentos de todos los países, á la investiga-

ción práctica de los perfeccionamientos escolares y de los medios de obtenerlos á precios reducidos. Para alcanzar este fin, ofrece el Museo al público colecciones, ya considerables, de aparatos, cuadros, mapas, instrumentos comprados en grandes partidas á continuación de las Exposiciones, colecciones que, según el catálogo, suben á muchos centenares (129 para la enseñanza matemática, 400 para la física, 600 para la de la historia natural, 100 para la cosmografía, 360 para la geografía y la etnografía, 200 para la historia, 70 para la instrucción religiosa, 160 para el dibujo, 50 para la caligrafía, 260 para la educación en la famila y en los *Jardines de la infancia*, 85 para la música, 530 para la Gimnasia y la Higiene, muchos millares de vistas estereoscópicas para las lecciones de cosas, etc.). Tiene además una sección especial para el mobiliario escolar, que está al corriente de los tipos adoptados sucesivamente en todos los países; una sección de higiene con todas sus aplicaciones á las Escuelas, y una biblioteca de 12.000 volúmenes, en la que se reciben más de 100 publicaciones periódicas. Un comité permanente, compuesto de un presidente y cuatro miembros, administra el establecimiento y dirige doce *comisiones de estudios*, cada una de las cuales redacta Memorias sobre la serie de objetos que le están confiados. Es un inventario perpetuo y razonado de las riquezas escolares del mundo entero, con la intención de conservar lo que es más apropiado á las necesidades del país; finalmente, los objetos son clasificados por las comisiones en una de estas tres categorías: *necesarios, útiles, admisibles*. El Museo fomenta la producción nacional, á bajo precio, del material escolar; expide certificados á los aparatos sometidos á su examen, publica un *Boletín*, órgano de las Exposiciones locales, toma parte en todas las Exposiciones extranjeras, y organiza, en fin, Conferencias y lecturas populares, con frecuencia resumidas en folletos que se reparten en número considerable (en cuatro años se han distribuido más de 500.000)». Después de haber pasado la vista por esta interesante noticia, habrá comprendido el lector la razón por qué la copiamos: en ella se da una idea completa de uno de los Museos pedagógicos de más importancia y mejor organizados.

Desde que en 1866 se creó en los Estados Unidos de América una *Oficina nacional de educación*, encargada de recoger y publicar las estadísticas correspondientes á los diversos Estados de la Unión, de reunir documentos sobre la instrucción en el extranjero,

y de suministrar útiles informaciones á todos los amigos del progreso escolar, existen en Wáshington, donde ese importante centro se estableció, admirables colecciones pedagógicas, con una biblioteca de gran valía, americana y extranjera. No obstante esto, la opinión general, y sobre todo la de las personas entendidas en materias de educación, se ha pronunciado en favor de la idea de que se dé á esa institución proporciones mayores, consecuencia de lo cual ha sido, que á continuación de la Exposición universal de Filadelfia de 1876, y en el lugar mismo que ocupaba, se haya creado un muy vasto y muy buen *Museo internacional de educación*, bajo la inteligente dirección de E. A. Apgar.

A consecuencia de la Exposición universal de Viena de 1873, se han fundado en Italia varios de estos Museos, debiendo señalar como el primero el abierto en Roma en 1875, merced á la iniciativa y actividad de M. Bonghi, delegado italiano en aquella Exposición. Titulado *Real Museo de instrucción y educación*, se instaló en el magnífico local del ex *Colegio Romano*, ha publicado su boletín, posee una buena Biblioteca y desempeña otros servicios, como los de organizar Conferencias pedagógicas, en las que toman parte los Inspectores, y enviar ó prestar modelos y aparatos á las municipalidades. Es de advertir que dos Escuelas Normales de Italia, las de Campobasso y las de Caserta, poseen un Museo de la índole de los que nos ocupan, destinados á facilitar los estudios pedagógios de los respectivos alumnos.

Austria, que posee desde hace un siglo un *Depósito real é imperial de libros y aparatos para uso de las Escuelas primarias*, no debía quedarse atrás en el movimiento que en favor de los Museos pedagógicos se produjo á consecuencia de su Exposición internacional, máxime si se tiene en cuenta que, á semejanza del Museo británico de Kensington, poseía un *Museo real é imperial de Artes industriales*, y ha fundado un *Museo escolar* en Viena, que en la Exposición de Filadelfia ocupó ya lugar muy distinguido.

También Hungría, rivalizando en esto, como en todo, con Austria, ha establecido en Buda-Pest un *Museo internacional de instrucción*, que desde 1876 cuenta con más de cinco mil objetos destinados á la enseñanza, lo que sin duda será debido en gran parte á los muchos viajes dispuestos por aquel Gobierno á diversos países, con el fin de organizar el cambio regular de las principales publicaciones, y aun aparatos de Escuela, de ministerio á ministerio, en favor del Museo pedagógico.

En Amsterdam se inauguró un *Museo escolar neerlandés* en Diciembre de 1878, que según las noticias que consultamos, está dispuesto bastante metódicamente, y posee un depósito considerable de objetos.

Y para que Bélgica no sea menos que Holanda, la ciudad de Bruselas, de concierto con la *Liga de la enseñanza*, ha creado un *Museo escolar central*, que además de ricas colecciones del material de Escuelas, ofrece al público estudioso salas de lectura, Conferencias pedagógicas y cursos públicos.

No creemos que haya necesidad de decir que Alemania y Suiza no se han quedado atrás respecto del punto que nos ocupa. La primera tiene varios establecimientos análogos á los de que hemos dado una idea en las líneas precedentes, debiendo advertir que en su casi totalidad han sido fundados á ejemplo é imitación del de Viena; Munich posee, como ella, un *Depósito real*, y en Berlín se trata de una *Exposición permanente* de libros y objetos de instrucción. La de Zurich (Museo pedagógico de Suiza) ha tomado tal importancia, á pesar de que su organización data de 1873, que en 1878 fué preciso trasladarla á un local más espacioso, que pudiera contener la riqueza que ya encerraba.

En cuanto á Francia, es un proyecto muy antiguo, que al cabo se ha convertido en realidad. Hemos dicho que ya en 1817 hubo de pensar en él M. Jullien, discípulo de Pestalozzi; pero cuando el pensamiento tomó más proporciones, fué con motivo de la Exposición de París de 1867, que fué cuando lo propuso el eminente pedagogo M. Pompée, al inaugurarse las Conferencias pedagógicas que también tuvieron lugar en aquel gran certámen. Habiendo tropezado el pensamiento con algunas dificultades, no se hizo nada respecto de él hasta 1871, en que M. Julio Simon, que á la sazón era Ministro del ramo, tomó la iniciativa, expidiendo al efecto un Decreto por el que se instituía un *Museo escolar* en el que debían reunirse «los libros, cuadros y aparatos en uso en las Escuelas, salas de asilo y cursos de adultos, tanto de Francia como de los países extranjeros». Después de haberse dictado algunas disposiciones, entre ellas un Reglamento, nuevas dificultades se opusieron á la realización del pensamiento, que fué abandonado, hasta que en 1878 el Ministro M. Bardoux presentó á la Cámara un proyecto de ley creando en el Ministerio de Instrucción pública un *Museo nacional de enseñanza primaria*, comprensivo de una oficina permanente de estadística escolar, una biblioteca pedagógica francesa y extranjera y una exposición permanente y pública de cuanto se relaciona con el material de clase, cuyo proyecto, aceptado en principio por la comisión de enseñanza primaria, no se puso á discusión por creer ésta que la ejecución del pensamiento no debía ser objeto de una ley, por lo que se limitó á invitar al Ministro á establecer el Museo por medio de un Decreto, como en el de 13 de Mayo de 1879 lo hizo al cabo M. Ferry, que se ocupó con empeño en organizarlo bajo las bases establecidas en el proyecto de M. Bardoux. Es de advertir que en algunos departamentos empiezan á crearse Museos de esta clase en unión de las Bibliotecas pedagógicas.

140. Respecto de España, la primera disposición en que de un modo terminante se establecen los Museos pedagógicos, es el Decreto con fuerza de ley de 18 de Enero de 1869, cuyo artículo 9 dice así: «Se establecerán también premios para los que presenten mejores, más baratas y más completas colecciones de objetos de enseñanza en un Museo especial de este género que se creará en Madrid, como anejo á la Escuela Normal». Para la ejecución de lo dispuesto en este artículo, se encargó por orden de la Regencia del Reino de 18 de Mayo de 1870 al Claustro de Profesores de la Escuela Normal Central de Maestros, que formara y remitiese al Ministerio de Fomento «un proyecto para la adjudicación de aquellos premios, fijándose por ahora en tres colecciones de objetos para escuelas de enseñanza elemental, expresando circunstanciadamente la extensión y condiciones de cada colección, premio que ha de adjudicarse, sobre el precio de la adquisición de las que se elijan como modelos, y cuanto pueda contribuir á que se desarrolle y realice tan importante pensamiento». Aunque el mencionado Claustro evacuó su cometido, nada se hizo respecto de este asunto, acerca del cual volvió á hablarse con motivo de las obras de reparación que necesitaba dicha Escuela, y en cuyo proyecto se dejaba un espacioso lugar para *Museo pedagógico*, que también se trató de establecer en la Escuela municipal modelo. En el proyecto de ley de primera enseñanza presentado en 1871 al Senado por el Sr. Montejo, se disponía por el art. 90: «Para facilitar el progreso de la ciencia peda-

gógica, y difundir los mejores metodos, procedimientos y medios de enseñanza, el Gobierno creará en Madrid un *Museo Pedagágico Nacional*, y procurará el establecimiento de otros en las provincias que estarán anejos á las Escuelas Normales (1).

Este proyecto se realizó al cabo. Por Real decreto de 6 de Mayo de 1882 se creó el *Museo Pedagógico de Instrucción primaria* (hoy *Museo Nacional Pedagógico*), que no obstante las dificultades con que ha tenido que luchar, sobre todo por las malas condiciones del edificio que ocupa y las repetidas obras que en él han sido necesarias, ha prestado y sigue prestando excelentes servicios. Posee este Museo variadas y ricas colecciones de material y mobiliario escolar; colecciones de trabajos de alumnos (entre ellas deben citarse las de trabajos manuales de Näas y el Japón); una buena *biblioteca* con su sección *circulante*, y un *Gabinete* ó *Laboratorio antropológico*. Ha sido el primero en organizar en España las *Colonias de vacaciones* que, con los mejores resultados, lleva á cabo anualmente desde 1887, que dispuso la primera. En él se facilitan libros y noticias, datos, informes, etc., acerca de los asuntos escolares, se dan *Conferencias sobre Pedagogía, Psicología experimental* y otras enseñanzas, y se organizan *viajes* ó *excursiones* instructivas y visitas á fábricas, monumentos y Museos. A la vez que de enseñanza, es el Museo de que tratamos un centro utilísimo de información pedagógica, que en este concepto tiene poco que envidiar á los mejores de su clase que existen en Europa; de él pueden aprovechar mucho los Maestros y cuantas personas se consagran en España al estudio de los problemas de la educación y de la enseñanza.

141. Bibliotecas pedagógicas. — Son también, cual los Museos en que acabamos de ocuparnos, una institución auxiliar de las Escuelas Normales, de las que, como éstos, se consideran anejos. Claro es que las que tengan dicho Museo,

(1) En el Real decreto de 23 de Septiembre de 1898 reformando las Normales se dispone (art. 6.º) que en cada una de estas Escuelas habrá un Museo pedagógico.

tienen *ipso facto* Biblioteca pedagógica. Pero no todas las Normales, ni mucho menos, tienen agregado un Museo, y en tal caso, precisa establecer la Biblioteca, que siempre es más fácil disponer y que nunca debiera faltar en dichas Escuelas, á disposición, no sólo de los Profesores y alumnos de ellas, sino de los Maestros y Maestras que quieran consultarlas.

Además de las Escuelas Normales, son auxiliares las Bibliotecas de que tratamos, de las Conferencias pedagógicas. En efecto; las Conferencias darían doble resultado si cada una poseyese una Biblioteca pedagócica, mediante la que los Maestros del partido ó distrito correspondiente serían auxiliados en la tarea de continuar sus estudios y su trabajo, que es el principal objeto de las referidas Conferencias; y sabido es que el estudio y el trabajo son muy difíciles, y á veces imposibles, para quienes no poseen los primeros elementos, es decir, libros apropiados.

Las *Bibliotecas pedagógicas,* ya pertenezcan á las Normales, ya á las Conferencias, son aquellas que están destinadas especialmente á los Maestros y aspirantes á serlo, por lo que deberán componerse: 1.º, de obras de Pedagogía en el mayor número posible; y 2.º, de tratados desenvueltos acerca de las diversas materias del programa escolar, y de otras que sirven á los Maestros para fortificar y ampliar sus conocimientos. Cuando las Bibliotecas pedagógicas corresponden á las Conferencias, se establecen en el pueblo donde ésta se celebra, por lo que á la vez que el calificativo de pedagógicas, reciben el *de cantonales, de distrito, de partido,* etc., según los países y según también la división territorial que para las Conferencias se adopte.

No es menester esforzarse mucho para poner de relieve la utilidad de estas Bibliotecas, consideradas en algunas partes, en Francia sobre todo, como anejos indispensables de las Conferencias, de cuyo buen éxito se dice que son una condición *sine qua non*. Considéranse, además, como un remedio poderoso contra la endeblez intelectual en que casi fatalmente caen ciertos Maestros, que por sus mismas funciones se ven obligados á vivir en el aislamiento, y alejados, con mucha fre-

cuencia, de todo foco de instrucción. Por otra parte, sabido es que nada desanima más al hombre estudioso como no tener á su disposición fuentes á las que poder acudir para refescar su saber y adquirir nuevos conocimientos. Si se quiere, pues, mantener en los Maestros el amor al trabajo y el deseo de perfeccionar su educación profesional, es preciso poner á su alcance obras buenas, apropiadas á su situación y á sus necesidades: tal es el pensamiento que ha dado origen á las Bibliotecas pedagógicas.

Mediante una pequeña suma que anualmente satisfagan los miembros de cada Conferencia (englobada con la que den para los gastos de ésta, si hubiere necesidad de abonar algo), y con los auxilios que al efecto presten, en metálico ó en libros, el Estado, las provincias, los municipios y los particulares, deben fundarse y sostenerse las Bibliotecas pedagógicas, que á la vez podrían tener el carácter de las que hemos llamado escolares y populares, refundiéndose en ellas las del pueblo respectivo, lo cual nos parece ventajoso por motivos que están al alcance de todos, por lo que ni siquiera es menester indicarlos.

Los *periódicos profesionales* ó *revistas pedagógicas* juegan en todo esto un papel importante. En primer lugar, como órganos de las Conferencias, que debieran poseerlos, á la manera de las alemanas, que casi todas las tienen; desde este punto de vista son un aliciente para las Conferencias, por la satisfacción que proporciona á los que en ellas toman parte ver reproducidos sus trabajos, y además un medio de propaganda pedagógica, mediante el cual podrán estar al corriente de las discusiones que tengan lugar en dichas Conferencias los que á ellas no asistan, y todos los Maestros manifestar sus pensamientos, sus opiniones, sobre los diversos puntos que se relacionan con la carrera del Magisterio. Se entiende que no es menester que cada Conferencia tenga un periódico para ella exclusivamente, aunque esto fuera lo mejor, sino que uno mismo puede ser órgano de varias de ellas, lo que será más hacedero. En segundo lugar, constituyendo estas publicaciones verdaderas enciclopedias de Pedagogía é instrucción primaria, claro es que, coleccionadas, ocuparán un lugar importante en toda Biblioteca de la índole de las que acaban de ocuparnos, sobre todo si el periódico ó la revista profesional lo es realmente, tiene verdadero carácter pedagógico, tiende con sinceridad á auxiliar al Maestro, y toma con alguna seriedad su misión. Cuando en vez de á los intereses de la educación y su sacerdocio, que siempre debiera ser lo preferente para esos periódicos, se mira á los personales ó de bandería, y la doctrina y lo de interés para el Maetro se pospone sistemáticamente á los pugilatos personales, á las críticas de gacetillas y á miras bastardas, los periódicos en cuestión desempeñan un papel que podrá ser provechoso para los que lo redacten, pero que es funesto para el Magisterio, al que en vez de ilustrar extravía, pervirtiendo en muchos el gusto por las cosas de la profesión, y, lo que es peor, el sentido científico y moral, en lo que atañe á su conducta profesional. Cuando esto sucede, ni en las Bibliotecas pedagógicas, ni en manos de ningún Maestro están bien los periódicos del ramo, que entonces no pueden llamarse *pedagógicos* sino por paradoja.

En donde más se han generalizado las *Bibliotecas pedagógicas* como anejas de las Conferencias, es en Francia, donde puede decirse que apenas hay departamento en que no existan en mayor ó menor número, habiendo algunos que las tienen en todos los distritos y cantones, al punto de que no existe en ellos Maestro ni Maestra que no las tenga á su disposición. A partir de la terminación de la guerra con Prusia, no pasó en mucho tiempo día sin que los periódicos del ramo dejasen de dar cuenta de la creación de algunas de estas Bibliotecas, que todavía se siguen creando y para cuya organización en correspondencia con las Conferencias, se nombró por aquellos años una comisión encargada de redactar el plan correspondiente, compuesta de personas que gozan de gran prestigio y autoridad en materias de Pedagogía. En el Decreto de nombramiento, que tiene la fecha 15 de Mayo de 1879, dice el Ministro M. Ferry: «Considerando que las Bibliotecas pedagógicas, poniendo á disposición de los Maestros los mejores libros y los métodos de enseñanza más experimentados, son uno de los medios más eficaces de hacer progresar la instrucción primaria; con-

siderando que en cierto número de departamentos se han hecho esfuerzos loables para fundar esta útil institución, pero que importa, al generalizarla, darla la dirección más segura», etc. Desde 1876 hasta antes de la fecha de este Decreto, se habían mandado por el Ministerio de Instrucción pública á 81 Bibliotecas pedagógicas más de 4.000 obras, que hacían un total de unos 5.000 volúmenes, siendo de advertir que, estos envíos se hicieron á los departamentos que los habían solicitado. Después de Francia, Bélgica es el país que tiene más generalizada esta institución, que funciona desde 1847 de una manera normal, bajo el nombre de *Biblioteca de los Maestros*. En 10 de Mayo de dicho año se dispuso que á cada círculo cantonal de Conferencia se anexionara una de esas Bibliotecas, formadas, entre otros recursos, con subsidios del Estado, que cada año reparte entre ellas de 5.000 á 6.000 francos. En fin de 1872 había en Bélgica 156 Bibliotecas pedagógico-cantonales que poseían 52.249 obras, que hacían un total de 67.420 volúmenes, por valor próximamente de 119.634 francos. En los demás países no están tan generalizadas las Bibliotecas pedagógicas ó de los Maestros, que en algunos se suplen, como sucede en Alemania, por ejemplo, con publicaciones enciclopédicas del mismo carácter, dadas en condiciones que puedan estar al alcance de los Maestros, tales como la *Biblioteca de los clásicos de la Pedagogía*, publicada en Langensalza, bajo la dirección de Federico Mann; la *Biblioteca pedagógica* dirigida por K. Richter, y dada á luz en Leipzig; la colección de los *Estudios pedagógicos*, dirigida por el doctor Lindner en Eisenach, y otras varias por el estilo, y de las que en Francia ofrecen un buen ejemplo el *Diccionario de Pedagogía y de Instrucción primaria*, publicado en París bajo la inteligente dirección de M. Buisson, y comprende, además de lo concerniente á la teoría y la práctica de la educación y la enseñanza, la historia de ellas, su legislación, etc., las materias del programa escolar y otras que pueden interesar á los Maestros. Los periódicos suplen también en Alemania la falta de las Bibliotecas pedagógicas, pues ya hemos dicho antes que casi todas las Conferencias los tienen, y ahora debemos añadir que penetran en las más pequeñas Escuelas, infundiendo en todos los Maestros el espíritu de cuerpo, y con él la aspiración de conocerse los unos á los otros.

142. Asociaciones de carácter pedagógico. —La palabra *asociación*, que en un gran número de casos es sinónima de

sociedad, indica una unión más estrecha y una más íntima comunidad de propósitos y de acción: es, por otra parte, menos general en su empleo que la palabra «sociedad». Las asociaciones toman el nombre del objeto que se propone, así como, en muchos casos, de la clase de individuos que las componen, por lo que se denominan *pedagógicas* aquellas que tienen por fin la difusión y el progreso de los estudios pedagógicos, y están compuestas por miembros de la enseñanza primaria, así facultativos como administrativos, y por personas doctas y amantes de esos estudios.

Las *Asociaciones pedagógicas* exclusivamente no son comunes, pues compuestas en la mayoría de los casos por Maestros (existen algunas que no están en este caso; v. gr., la *Sociedad para el estudio de la Psicología infantil*, de París), suelen tener á la vez el carácter de asociaciones de previsión, ó sea de socorros mutuos entre éstos; siendo también frecuente, por el contrario, que asociaciones cuyo objeto principal es difundir la instrucción en el pueblo, se consagren también á la propagación y mejora de los estudios pedagógicos, por ejemplo: la *Asociación italiana para la educación popular*, que cuenta como uno de los servicios más notables que ha prestado, la publicación de una preciosa *Bibliografía didáctica y Pedagógica*, y las sociedades que, como la *nacional de Lyon*, hemos citado á propósito de los concursos ó certámenes, que se encuentran en el mismo caso, en el cual se hallan también las *Academias de Maestros*, y casi todas las Asociaciones que nombramos y aludimos al tratar de las instituciones auxiliares de la Escuela primaria **(50)**. Las Conferencias pedagógicas no son en puridad otra cosa que asociaciones de esta índole.

Cualquiera que sean las formas que revistan y los fines que á la vez persigan, se comprende la utilidad que reportan estas asociaciones, por las cuales se puede estrechar la unión del Magisterio, al propio tiempo que se eleva el nivel de la cultura de sus miembros, mediante la propagación y estudio de la Pedagogía; y ciertamente que es un buen síntoma, un síntoma, no sólo de vitalidad, sino también de unión, de ilus-

tración y de amor á las cuestiones de la enseñanza en el cuerpo docente primario, cuando entre éste se propaga el espíritu de asociación, con el sentido que queda indicado; es decir, teniendo por objetivo principal los estudios pedagógicos, y sin olvidarse por ello de los intereses materiales de la clase, que no menos que los otros necesitan del apoyo del espíritu de asociación, especialmente en aquellos países donde los Maestros no gozan de todas las consideraciones á que son acreedores. Pero no lo olvidemos; estas asociaciones no serán fecundas, ni tendrán vida robusta, ni ejercerán verdadera influencia en la opinión pública y en la marcha de la educación nacional, si en puridad no merecen el calificativo de *pedagógicas* (1).

Al orden de las asociaciones que nos ocupan, hay que referir los *Seminarios* de carácter pedagógico establecidos en las Universidades alemanas (véase lo que decimos en el número **48** del tomo I), y que no son otra cosa que sociedades formadas por estudiantes bajo la dirección de un Profesor para consagrarse al estudio de una disciplina determinada, que en el caso de que se trata es la Pedagogía. En nuestras Escuelas Normales se han formado de vez en cuando, aunque siempre de corta duración y escasos frutos, algunas de estas

(1) Como ejemplo de estas asociaciones pueden citarse, además de las nombradas ya, estas otras: la *Asociación de los miembros de enseñanza,* fundada en Francia el año de 1858 por el barón de Taylor, y que es á la vez una sociedad de socorros mutuos entre Maestros; la *Asociación para la investigación, la aplicación y la propagación de los mejores métodos de educación,* creada en 1873 por los fundadores de la instrucción que en Francia se conoce con el título de *Escuela Monge;* la *Asociación filotécnica,* creada en 1848 por una reunión de Profesores de la Asociación politécnica para organizar de otro modo la enseñanza, que ellos quieren que sea más práctica, y sobre todo, profesional; la *Sociedad pedagógica de Nogent-sur-Seine,* creada por Casimiro Perier, reorganizada en 1878, y cuyo objeto es, además de propagar la instrucción primaria, estimular á los Maestros, mediante concursos anuales, avivar su celo por Conferencias sobre sus deberes profesionales, suministrarles por medio de la lectura de obras escogidas medios de ampliar sus conocimientos y de estudiar los nuevos métodos de enseñanza, etc.

asociaciones de alumnos, de la que es un ejemplo la que recientemente han creado los de la de Santiago, bajo la denominación de *Academia pedagógica.*

143. Los centros de pedagogía experimental. — Todo Centro en que se educa ó da enseñanza puede convertirse en *Laboratorio de Pedagogía experimental,* con poca intención que en ello pongan sus directores, y por escasos que sean los medios con que al efecto se cuente. Singularmente las Escuelas primarias y las Normales debieran serlo siempre. Pero hay algunos que, cual en otros tiempos las pequeñas Escuelas de Port-Royal, las instituídas por Pestalozzi y las que para verificar las teorías y prácticas del gran Maestro se crearon después (las Escuelas pestalozziana y lancasteriana entre nosotros), cuyo objeto principal es ensayar métodos y procedimientos nuevos, estudiarlos en vivo, y á la vez hacer ó dar materia para que se hagan observaciones, también en vivo, acerca del natural de los niños, de sus tendencias, inclinaciones y aptitudes; de la mayor ó menor resistencia que oponen á los medios educativos con ellos empleados; de sus condiciones psicofísicas, etc. Tales instituciones, sin dejar de ser de educación y enseñanza, lo son de Pedagogía experimental, laboratorios pedagógicos de que la Pedagogía general no puede menos de sacar gran provecho, así para verificar la legitimidad de ciertas teorías, como para comprobar la de determinadas prácticas educativas y docentes. De todas suertes, son un medio tan eficaz como adecuado de hacer progresar los estudios pedagógicos.

Labor tan meritoria cual la que acabamos de bosquejar se realiza actualmente en algunas instituciones, de las que debemos citar por vía de ejemplos las siguientes: En primer término el *Asilo de huérfanos de Prévost,* de Cempins (Oise, Francia), en cuya «Sección normal de pedagogía práctica», se ensayan experimentalmente los métodos y procedimientos modernos de educación y de enseñanza ante los más ilustres pedagogos de todos los países que, como en otro lugar de este volumen decimos, anualmente acuden á aquel centro á oir, presenciar y dar lecciones, discutir y ensayar procedimientos

y, en suma, trabajar con fervorosa devoción por el progreso de la Pedagogía. Aunque modestamente, y sin exteriorizarse tanto, análoga labor desempeña entre nosotros, con desinterés y persistencia grandes, la *Institución libre de Enseñanza* (Madrid), á la que tanto deben la Pedagogía y la cultura general en España. La *Escuela de Paidología* de Niza (citada en el tomo I) tiene también, aunque dentro de ciertos límites, el carácter de Centro de Pedagogía experimental, en cuanto que su objeto capital es estudiar al niño en vivo, experimentalmente, como base del estudio de la Pedagogía y de su progreso como teoría y como práctica.

144. Cursos superiores de pedagogía. —Nos referimos aquí especialmente á los estudios de Pedagogía establecidos en las Universidades. Por el caráter científico, elevado, profundo y de investigación personal que generalmente tienen, hay que considerarlos como superiores á los de las Escuelas Normales (siempre elementales), de los que son ampliación y complemento. Mediante ellos se difunde el conocimiento de la Pedagogía y se afirma el carácter científico de ella, como fácilmente se colige de lo que decimos en los números **48** y siguientes del tomo I de esta obra: recuérdese, entre otros, el Curso dado en la Sorbona por M. Buisson acerca de la *Educación de la Voluntad,* como Profesor de la Catedra de «Ciencia de la educación». Cualquiera que sea el lado por que se les considere, los referidos Cursos aparecerán siempre como una institución continuadora de la labor pedagógica que realizan las Escuelas Normales, que al ampliarla, señalándole nuevos derroteros y abriéndola horizontes nuevos y más extensos, la elevan al rango de verdadera ciencia.

En el lugar señalado del tomo I encontrará el lector numerosos ejemplos de los Cursos universitarios de que ahora tratamos, y que confirman lo que acabamos de decir. Añadamos que también fuera de las Universidades puede haber, y en efecto hay, Cursos superiores de Pedagogía, de los que podemos citar dos en España: el instituído en la *Escuela de Estudios Superiores* del Ateneo de Madrid, y el que en sustitución de la Cátedra de Pedagogía creada (y todavía sin

proveer) en la Universidad Central, se ha establecido en el Museo Pedagógico Nacional, ambos explicados por el señor Cossío, Director de este Centro pedagógico.

IV

INSTITUCIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS ESCUELAS NORMALES

145. Necesidad de instituciones adecuadas para la formación del Profesorado normal. — 146. Las Escuelas superiores de Maestros y Maestras de Saint-Cloud y de Fontenay-aux-Roses (Francia): su objeto y resultados. —147. Las Escuelas Normales Centrales de España en relación con dicho fin: supresión en ellas del grado normal y sus efectos: cómo se piensa sustituirlos.— 148. Proyecto de un Instituto Central Pedagógico: idea de la organización que para él pensó el autor del proyecto, y conveniencia de basar en ella la de la Escuela Superior de Pedagogía prometida al suprimir el grado normal en las Escuelas Centrales. — 149. Solución más conveniente, dado el actual estado de cosas, para atender á la formación del Profesorado normal en España. Advertencia que debe tenerse en cuenta para el caso de que en la proyectada Escuela Superior de Pedagogía se aspire á dar cultura de esta clase al Profesorado de otros grados de la enseñanza.

145. Si, como en diferentes pasajes de este capítulo queda dicho, para formar buenos educadores de la niñez se requieren centros adecuados, con Profesores especiales, *ad hoc,* para formar á estos Profesores, á los Maestros de los Maestros, serán igualmente necesarios centros á propósito, con un personal capacitado para realizar en las debidas condiciones obra de tamaña trascendencia. Se impone aquí con la misma fuerza y con igual lógica la diferenciación y especialización en la enseñanza que dijimos al tratar de la formación de los Maestros de niños. El Profesorado de las Escuelas Normales, si ha de desempeñar bien la misión á que está llamado, necesita también de una preparación especial, por la que más que tales ó cuales nociones de estas ó las otras ramas del saber humano, se le infunda el sentido pedagógico, el calor y el entusiasmo, el espíritu profesional, en una palabra, que, á su vez, está llamado á infundir á los futuros Maestros.

Esta fué la obra meritísima que en los albores de su existencia realizó la Escuela Normal Central de Maestros de que luego hablamos, y ello constituye el gran mérito y un timbre de gloria de nuestro sabio pedagogo el inolvidable Montesino.

Las indicaciones hechas son suficientes para comprender la necesidad de un centro adecuado donde se forme el Profesorado normal. A funciones distintas, órganos distintos también, adecuados á ellas. La función de formar Profesores de Escuelas Normales, es decir, Maestros de Maestros, según antes se ha dicho, es diferente de la de formar Profesores de Escuelas primarias, esto es, Maestros de niños.

La función primera la han desempeñado hasta ahora las Escuelas Normales Centrales, la de Maestros desde su creación y la de Maestras desde 1882, con alguna intermitencia, mediante el llamado *Curso ó grado normal,* suprimido por uno de los artículos (el 18) del Real decreto de 17 de Agosto de 1901, en el cual se dispone ó promete la creación en Madrid de una Escuela Superior de Pedagogía, llamada sin duda á llenar el vacío tan sensible que la desaparición del Curso normal ha producido, así tratándose del Profesorado masculino como del femenino.

De todas suertes, lo que importa afirmar es que de un modo ó de otro hay que atender á la formación del Profesorado de las Escuelas Normales, por lo que se impone como necesidad imperiosa la de restablecer el susodicho grado en ambas Centrales, ó en otro caso estatuir la mencionada Escuela Superior de Pedagogía, que de hacerse bien sería lo más conveniente, pues que aparte de otras ventajas, ofrecería la muy estimable de poderse atender mediante ella á la cultura pedagógica que, cual el de las Normales, debe poseer el Profesorado de los demás grados de la enseñanza, singularmente el de la secundaria. En suma: se necesitan instituciones adecuadas para la formación del Profesorado normal.

146. Para atender á esta necesidad, se han creado en Francia las *Escuelas Normales Superiores de Maestros* y *de Maestras.* A este propósito dice M. E. Jacoulet: «A las Escuelas Normales que se abrían en todas partes precisaba un

personal cuya instrucción y aptitud pedagógica estuviesen á la altura de la misión que había de cumplir. Para las Escuelas Normales de Maestras la necesidad era urgente: sin duda que el antiguo personal había prestado inestimables servicios y podía contarse con su entusiasmo; pero era insuficiente como número, y sus títulos de capacidad no respondían á las nuevas necesidades. De aquí el pensamiento de crear una Escuela de alta cultura intelectual y pedagógica, destinada á proporcionar el personal docente de las Escuelas Normales de Maestras, como éstas proporcionaban el de las Escuelas municipales... La calidad y la importancia de los servicios prestados por esa Escuela decidió á la Administración á fundar otra análoga para formar el personal de las Normales de Maestros». Y que ha debido prestar servicios tan estimados como la otra, á juzgar por los resultados que se conocen y que han servido de base á M. E. Levasseur para hacer la afirmación siguiente: «En Francia, dice, la enseñanza de las Escuelas Normales ha recibido notables desenvolvimientos después de 1878, y sobre todo desde que las Escuelas Normales superiores les preparan Profesores».

Las Escuelas superiores á que nos referimos datan en Francia: la de Maestras, del año 1880, y la de Maestros, de 1882, ó mejor de 1881, en que se establecieron en Sèvres unos Cursos que la prepararon. La primera se halla establecida actualmente en Fontenay-aux-Roses, y la segunda en Saint-Cloud. Ambas tienen por objeto formar el personal docente (Directores, Profesores de uno y otro sexo) para las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras. La enseñanza es gratuita y su régimen el internado, aunque recibe alumnos externos la de Saint-Cloud, á la que en 1884 se agregó la Escuela especial de trabajo manual; de suerte que los alumnos de la Escuela Normal Superior reciben á la vez una enseñanza teórica y técnica completa. En la de Fontenay-aux-Roses, como en la de Sain-Cloud, la enseñanza se da mediante Cursos y Conferencias que se fijan cada año por Decreto, y cuyas materias varían. En el Curso por que dió comienzo la primera, fueron éstas las veintisiete siguientes:

Psicología y Moral aplicadas á la Pedagogía.—Historia y crítica de las doctrinas y los métodos pedagógicos. — Gramática. — Historia de la lengua.—Composición francesa y lectura explicada de los clásicos.—Literatura antigua.—Literatura francesa de los siglos XVI y XVII.—Literatura francesa de los siglos XVIII y XIX.—Historia antigua. — Historia de Francia é Historia general (hasta el siglo XVIII).—Historia de los siglos XVIII y XIX.—Aritmética y Geometría elemental. — Física y Química. — Historia Natural. — Geografía.—Nociones y ejercicios de Cartografía.—Organización de las clases y de los estudios primarios; Inspección de las Escuelas. — Nociones de Economía política. — Legislación escolar. — Higiene.—Nociones de Contabilidad.—Lengua y literatura inglesas.—Lengua y literatura alemanas.—Dibujo.—Canto.—Gimnasia.—Nociones de corte y de confección.

De los cursos aquí indicados, unos duran todo el año escolar y otros sólo constan de algunas lecciones. Las Conferencias, que se dan en épocas indeterminadas, tienen especialmente por objeto el método que debe seguirse en cada enseñanza especial. Además se verifican ejercicios prácticos bajo la vigilancia de la Directora de estudios y asistencia de las repetidoras.

147. Muchos años antes que en Francia se atendió en España á la necesidad de formar un Profesorado especial para las Escuelas Normales de Maestros. En 8 de Marzo de 1839 se inauguró la Escuela Normal Central á que antes aludimos, bajo la dirección del ya citado D. Pablo Montesino, autor del pensamiento.

«La creación de esta Escuela—dice el Sr. Carderera—fué en España el principio de la reforma de la primera enseñanza en lo más esencial, en la educación, los métodos y la disciplina. A los dos años de existencia había educado multitud de jóvenes que, instruídos en la manera de dirigir la niñez, llenos de entusiasmo por el ejercicio del Magisterio, se extendieron por todo el reino difundiendo las doctrinas en que se habían imbuído, creando Escuelas Normales provinciales, y más adelante ejerciendo el cargo de Inspectores que tan excelentes resultados ha producido. Desde entonces, esta Escuela ha conservado el carácter de Central, y prepara á los Profesores de las de provincias y á los Inspectores de primera enseñanza» (1). La preparación á que aquí se alude se verificó luego en el curso normal ó cuarto año de la carrera, que con muy buen sentido reformaron los Sres. Gamazo y García Alix, principalmente el segundo, que tuvo el buen acuerdo de dividir el grado en dos secciones (de Letras y de Ciencias), tendiendo á la especialización y con el fin de que los alumnos se preparasen en la que más se acomodara á sus aficiones y aptitudes. Como ya queda dicho, por la reforma del Sr. Conde de Romanones se ha suprimido el grado normal, y mientras no se restablezca ó cree otro centro en su reemplazo, los Maestros superiores, según el plan de esta reforma, tendrán los derechos inherentes á los normales. También por aquí hemos perdido más que ganado en punto á Escuelas Normales.

En cuanto á la Central de Maestras, hasta la reforma de 1882 (debida á los Sres. Albareda y Riaño, Ministro de Fomento y Director general de Instrucción pública, respectivamente), no ha existido en ella el grado normal, que en 1884 suprimió, al desnaturalizar tan hermosa y bien acogida reforma, D. Alejandro Pidal. En 1887 se restableció por el Sr. Navarro y Rodrigo el referido grado, que ha subsistido hasta que por la reforma del Sr. Conde de Romanones se suprimió en ambas Escuelas Centrales (2). En la de Maestras, pues, no ha empezado á formarse el Profesorado normal hasta dos dos años después que empezó la misma obra en Francia la Escuela de Fontaney-aux-Roses, y en un principio con resultados no menos lisonjeros que ésta. Las continuadas y á veces contradictorias reformas, y las intermitencias con que ha funcionado el curso normal, han sido causa de que no continuaran siendo los mismos y aun superiores semejantes resultados. Esto no obstante, hay un buen número de Maestras que hacen honor al título Normal que ostentan.

Resulta de lo expuesto que actualmente no existe en Es-

(1) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*: 3.ª edición; t. IV, pág. 73.

(2) En la nota al núm. **114** damos cuenta de las vicisitudes por que ha pasado la de Maestras, y, por consiguiente, de lo esencial de estas reformas.

paña Centro alguno donde se prepare el Profesorado de las Escuelas Normales, no obstante haber sido la primera nación en preocuparse de esta necesidad y atender á ella por lo que á la de Maestros respecta, y la segunda en cuanto á la de Maestras. De modo que en este punto estamos peor que en el año 1840 por lo que á la primera de esas Escuelas atañe, y mucho peor que en 1882 por lo que á ella y á la de Maestras concierne. En vez de ganar hemos perdido; si no hemos adelantado, hemos retrocedido bastante: tales son los resultados de esa malhadada obra, característica de nuestra legislación de primera enseñanza, que consiste en tejer y destejer continuamente y (bien puede decirse) por sistema.

De tamaño mal, cuyas consecuencias no han de tardar en sentirse, podemos consolarnos con la promesa que se hace en el art. 34 del Real decreto de 17 de Agosto de 1901, según el cual habrá en Madrid, además de las Escuelas elementales y superiores de Maestros y Maestras, una Escuela Superior de Pedagogía, cuya organización será objeto de un Reglamento especial, en el que no sabemos que se haya pensado cuando esto escribimos (Junio de 1902). Consolémonos, pues, con la esperanza de que algún día se cumpla lo prometido en dicho artículo.

148. La Escuela Superior de Pedagogía á que acabamos de hacer referencia, trae á la memoria el *Instituto Central Pedagógico,* que en 1893 propuso, en un informe sobre reforma de las Escuelas Normales, el Inspector general de enseñanza, D. Santos María Robledo, á quien más de una vez hemos citado con el elogio que de justicia merece y el respeto á que se hizo acreedor por la laboriosidad, celo é inteligencia que desplegó en el desempeño de su cargo (1).

Muy bien ha podido dar origen al pensamiento de la proyectada Escuela Superior de Pedagogía el del mencionado

(1) *Informe* de D. Santos M. Robledo, vocal ponente de la Comisión designada por el Excmo. Sr. Presidente del Consejo de Instrucción pública, para proponer dictamen en la consulta del Ministro de Fomento sobre reforma de las Escuelas Normales. Publicado en LA ESCUELA MODERNA. Un folleto en 4.° de 52 páginas.—No se vende.

Instituto, que, por lo mismo, interesa decir en qué consiste.

Según el proyecto del Sr. Robledo, en el Instituto Central Pedagógico debían refundirse los estudios que se cursan para obtener el título de Maestros y de Maestras Normales. El programa de la enseñanza sería el mismo que proponía para las Escuelas Normales de primera clase, sin otra diferencia que la de darse en el Instituto más desarrollo, más intensión y sentido científico á su estudio (1). Cursarían alumnos de los dos sexos (coeducación), que ingresarían á la edad de diez y ocho años por lo menos, previos exámenes, escritos y prácticos, de las asignaturas generales y del idioma francés. El número de alumnos sería el que se señalase cada año para la convocatoria del primer curso, que no habría de exceder nunca de 30 alumnos y 10 alumnas. Los estudios se harían en tres años ó cursos, dedicados: el primero, exclusivamente á las asignaturas de carácter general y á las especiales; el segundo y el tercero, á las pedagógicas, y además continuarían las generales y especiales, dividiéndose los alumnos y alumnas en dos secciones para dedicarse los de una á las asignaturas de Ciencias, y los otros á las de Letras; además, práctica de la enseñanza en las Escuelas agregadas á las Normales y en las públicas de todas clases y grados. Alumnos y alumnas

(1) Por el Informe á que nos referimos, las Escuelas Normales se dividirían en dos categorías: de primera clase, para la preparación del personal destinado á las Escuelas de oposición, y de segunda, para el que ha de ocupar las que actualmente se proveen por concurso. El programa general de la enseñanza será para las Normales de primera clase y el Instituto, éste:

Estudios generales. — Religión y Moral; Caligrafía, Lengua española, Literatura y Nociones de Bellas Artes; Historia, Geografía y Derecho; Aritmética, Geometría con levantamiento de planos, Física y Química; Ciencias naturales y sus aplicaciones á la Agricultura é Industria.

Estudios pedagógicos.—Psicología del hombre y del niño. Fisiología. Pedagogía general. Legislación escolar. Metodología. Higiene. Prácticas pedagógicas. Trabajo manual, cuando sea posible organizarlo en debida forma. Para las Maestras, Labores y, además, Economía doméstica.

Asignaturas especiales. —Alemán, en el Instituto. Francés, en las Normales. Dibujo. Canto. Gimnasia por medio de ejercicios corporales.

Todos los estudios se harían en orden concéntrico.

pasarían de un curso á otro en virtud de aprobación acordada en Junta de Profesores, pero los no aprobados podrían solicitar examen. Al terminar el tercer año serían calificados por orden de mérito, previos los ejercicios que determinase dicha Junta, pasando á ocupar plazas de Profesores de número en Escuelas Normales de provincias, de Inspectores de primera enseñanza y de Secretarios de las Juntas provinciales de Instrucción pública, teniendo derecho á elegir según el lugar que ocuparen en la calificación. Se dejaba al Ministerio del ramo la determinación de los Profesores que debía haber en el Instituto, no pudiendo ser menos de cuatro para las asignaturas de carácter general, dos para la de Pedagogía, un Sacerdote para Religión y Moral, y cuatro Profesores especiales para Alemán, Dibujo, Canto y Gimnasia. El nombramiento se haría libremente por el mismo Ministerio, sin más requisito que el de pertenecer los elegidos al personal docente de los establecimientos de Instrucción pública. Para Director y Secretario del Instituto, se señalan en el proyecto los de la Escuela Normal Central de Maestros, y para Vicedirectora, la Directora de la de Maestras. Respecto del material se proponen medidas eficaces, pidiéndose la consignación necesaria para que los alumnos y alumnas de segundo y tercer año hagan durante el verano excursiones instructivas, dirigidas por los respectivos Profesores. También se proponen pensiones para que puedan perfeccionar su educación en el extranjero los alumnos y alumnas que al terminar la carrera designare la Junta de Profesores, la cual propondría asimismo el número de las que han de concederse cada año, los estudios á que se habían de dedicar los pensionados y el importe de la pensión.

Tal es, en sus líneas generales y más salientes, el Instituto Central Pedagógico proyectado por el Sr. Robledo en 1893, y que bien pudiera servir de base á la Escuela Superior de Pedagogía prometida en 1901 por el Sr. Conde de Romanones, que, en tales moldes vaciada, sería lo preferible y representaría un gran paso para la formación del Profesorado normal y, por ende, un progreso evidente en la cultura pedagógica de nuestro país, y de incalculable trascendencia.

149. Pero, como hemos dicho antes de ahora (1), porque no es nuevo que las promesas de la Administración de la enseñanza nunca pasen de tales; porque dicha Escuela requeriría gastos que será difícil hacer ahora; porque tal vez la organización que para ella se ha pensado, por mirar á otros objetivos, no sea la más adecuada para que de la proyectada institución salga el Profesorado normal que necesitamos, optamos por que éste se forme como hasta aquí, en las Escuelas Centrales de Maestros y de Maestras. Esto ofrece la ventaja, ciertamente muy estimable y de subido valor pedagógico, de que los alumnos del grado normal ingresen en él, por lo menos, con la carrera de Maestros terminada, y, en lo tanto, con una buena cultura profesional, de la que la de dicho grado será continuación y como el coronamiento ó florescencia, formando todos los estudios normales una carrera, sin solución alguna de continuidad.

Aceptando, pues, esta última solución, lo que ahora procede es señalar la organización más adecuada para el grado normal en ambas Escuelas Centrales.

Excusado parece decir que ha de persistir en toda la enseñanza propia de él el carácter educativo y práctico que hemos aconsejado antes para todas las Escuelas Normales, acentuándose, en cuanto sea dado, el empleo de los medios activos. En este concepto, ha de insistirse mucho en el trabajo personal de los alumnos, ejercitándolos en la investigación propia, mediante lecturas, comentarios de ellas, exposición de los problemas contemporáneos relativos á la Pedagogía y otras ciencias, experiencias de laboratorio, etc., etc.

---

(1) Al desenvolver, como ponentes, el tema 6.º de los correspondientes á la Sección primera en la *Asamblea Nacional de los Amigos de la Enseñanza*, celebrada en Madrid el mes de Diciembre de 1901. Ese tema dice así: «¿Dónde debe formarse en adelante el Profesorado de las Escuelas Normales? ¿Cuál será la organización más adecuada para el Centro ó Centros en que este fin haya de realizarse? ¿Es conveniente que dicho Profesorado se forme en los mismos Centros donde reciba la necesaria cultura pedagógica el de los demás órdenes de la enseñanza?»

Con el sentido que estas indicaciones señalan, debieran revisarse y ampliarse, si no todas en absoluto, las más importantes de las materias que constituyen el grado inferior al normal, tendiendo, además, á la especialización; es decir, á que los futuros Profesores sigan aquel orden de enseñanzas para las que tengan mayores aptitudes y se sientan con más vocación.

Esto requiere la división del grado normal en secciones y que duren los estudios en cada una de ellas dos años por lo menos, sobre los tres ó cuatro á lo sumo que debe durar la carrera de Maestro de primera enseñanza. Entre nosotros se ha ensayado este sistema, y el resultado ha correspondido á la bondad del propósito. Pero se ha hecho (y no lo censuramos, pues harto se nos alcanzan las dificultades de llevar más lejos el ensayo) limitando á dos las secciones. Ya que no pueda llegarse á lo que sucede, v. gr., en los Institutos, parécenos que no habría inconveniente en que fueran tres las secciones (según antes de ahora hemos propuesto), á saber : de Pedagogía y conocimientos auxiliares de ella, de Letras y de Ciencias; bien entendido que en el grado normal no debiera haber menos de dos Profesores numerarios para las dos últimas, sin contar con los especiales. Se comprende que ciertas materias, como determinada enseñanza pedagógica y las lenguas extranjeras (la francesa desde luego, y la inglesa ó la alemana) deben ser comunes á las tres secciones. Aun así, sería conveniente especializar más, lo que podría verificarse instituyendo certificados especiales de aptitud, como, por ejemplo, para el trabajo manual.

Cuanto á las prácticas pedagógicas, han de ser en este grado por el estilo de las aconsejadas para los aspirantes á Maestros, en tanto lo consientan la índole de los alumnos y la finalidad de sus estudios. No estaría demás que los aspirantes á Profesores normales presenciaran, comentaran y, en ocasiones, dirigiesen las que realicen con los niños los futuros Maestros, y con ellos se ejercitaran en algunas de las de carácter manual (manipulaciones y experiencias de laboratorio, construcción de instrumentos y aparatos, etc.).

Tal es, en lo fundamental, la organización que debiera darse al grado normal ó al Centro en que en adelante se haya de formar el Profesorado de las Escuelas Normales, y al que para mejor realizar esta función, sería conveniente que estuviese unido el Museo Nacional Pedagógico.

Respecto de la pregunta que se hace en la última parte del tema antes copiado, entraña una afirmación en la que precisa insistir mucho, por lo mismo que en ella se da por sentado que el Profesorado de los demás órdenes de la enseñanza necesita de cierta cultura pedagógica. Añadamos que de la falta de ella se resiente no poco toda la cultura nacional. Por lo tanto, nadie debiera en adelante consagrarse al ministerio de la enseñanza sin haber recibido y probar que posee esa cultura, que es tan precisa á los Profesores de Institutos como á los Maestros de Escuela. No se olvide que la segunda enseñanza, en cuanto tiene de general, es una continuación ampliada de la primaria, y que, en lo tanto, debe ser, no meramente instructiva, sino muy educativa también.

Sería, pues, conveniente y beneficioso (hasta económicamente considerada la solución) que en donde se formen los Profesores de Escuelas Normales, y por modo análogo al de ellos, adquieran la aptitud pedagógica los Profesores de los Institutos. Unos y otros han de enseñar y dirigir á jóvenes casi de la misma edad y cultura.

Si se creara la prometida Escuela Superior de Pedagogía y se hiciera con el propósito de que en ella sigan los estudios de esta índole los Profesores de los demás órdenes de la enseñanza, lo oportuno sería dividirla en secciones en correspondencia con estos órdenes. Una de ellas tendría por objeto la formación de Profesores normales, á cuyo efecto debiera organizarse en los términos indicados para el grado normal, y en relación con la carrera de Maestros primarios; es decir, de modo que entre los estudios de dicha sección y los de las Escuelas Normales no hubiera solución de continuidad. De no ser así, resultaría inadecuado y deficiente el aprendizaje todo, y singularmente el pedagógico, que necesitan hacer los que aspiren á ser Maestros de los Maestros.

CAPÍTULO IV

De la educación de la mujer.

I

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES Y BASES GENERALES

150. Importancia y estado del problema: el *Feminismo*. — 151. Derecho que tiene la mujer á ser educada como el hombre y su aptitud para instruirse. Nota relativa á la inferioridad orgánica de la inteligencia femenina. — 152. Puntos de vista principales desde los que debe considerarse la educación ó instrucción de las mujeres; la esposa y la madre; influencia social de la mujer. — 153. Consideración del problema con respecto á la condición económico-social de las mujeres. — 154. Determinación de los fundamentos sobre que debe establecerse el sistema general de educación femenina. — 155. Aptitud pedagógica de la mujer y papel que le corresponde y debe dejársele en el ministerio de la educación y la enseñanza; nota justificativa.— 156. Conclusiones que pueden servir de bases á dicho sistema.

150. En un tratado que, cual el presente volumen, se consagra á la educación popular, no puede prescindirse de la *educación de la mujer,* que tan gran influencia ejerce en los destinos de los pueblos.

El problema de la educación femenina, uno de los que el genio benéfico de la civilización moderna ha planteado con más empuje y decisión, preocupa hoy grandemente á los Gobiernos y á los pensadores de todas las naciones; y dondequiera que la palabra progreso no es una locución vana, allí se reconoce y proclama paladinamente que la civilización no avanzará camino, ó lo hará con paso muy lento, ni de ella cosecharán en sazón los pueblos sus naturales frutos, mientras que con mano vigorosa y ánimo decidido no se impulse y dirija convenientemente la educación de quien, por tantos y tan justificados títulos, está llamada á ejercer en los destinos humanos un papel asaz importante, y en extremo decesivo.

Podrán variar las opiniones acerca del sentido y la dirección que se imprima á la educación de las mujeres, y de si han de recibirla conjuntamente con los hombres (*coeducación*); sobre si conviene abrirles las puertas de tales ó cuales estudios y profesiones; de la participación que debe tener en la vida pública, ó respecto de si ha de preparárselas sólo para el desempeño del papel que les está particularmente reservado en el seno de la familia; pero es lo cierto que la opinión se halla unánime en afirmar que es necesario prestar atención preferente á la cultura femenina, que una larga experiencia ha demostrado ser insuficiente y viciosa, tal como se ha entendido por la generalidad hasta aquí, y todavía se entiende por no pocas personas. El problema se halla, pues, planteado, y un grande y vigoroso movimiento, en dirección á él, se produce en todas partes, atrayendo hacia su estudio á las inteligencias más ilustres y á los espíritus mejor intencionados. Lo que hay que hacer es fijarse bien en todos y cada uno de los términos que ese problema comprende, estudiarlos con desapasionamiento, y no dejarse llevar de prejuicios que recuerdan añejas y absurdas preocupaciones, ni de sentimentalismos é idealismos, pueriles las más de las veces, y siempre perjudiciales.

Con el sentido que entrañan estas indicaciones, nos ocuparemos en el presente capítulo de la *educación de la mujer,* contrayéndonos á aquellos de sus aspectos que más directamente se relacionan con la educación popular, tal como en este volumen la consideramos.

Otra cosa requeriría que entrásemos de lleno en el fondo del gran problema de los tiempos actuales, del *Feminismo,* que de tantas discusiones, con frecuencia apasionadas y exageradas, es objeto al presente, y para cuya solución tantos datos precisa tener hoy en cuenta, empezando por los antropológicos, que después de Gall y con sentido y conocimiento superiores á él, tan magistralmente han expuesto Lombroso y Ferrero, Fouillée y Le Bon, por ejemplo, para poder penetrar, provistos de alguna luz, en la entraña del asunto, y examinar su aspecto sociológico, lo cual no podrá hacerse con éxito sin el auxilio de la Filosofía. De todas suertes, para

nuestro objeto actual no precisa que estudiemos en toda su intrincada complejidad el problema del *Feminismo,* que nos llevaría demasiado lejos (se necesita mucho espacio para plantearlo y desenvolverlo) y nos desviaría sensiblemente de nuestro objeto, alterando el carácter de este libro (1).

151. Al tratar del asunto propuesto en las precedentes líneas, lo primero que ocurre es considerarlo desde el punto de vista del derecho que asiste á la mujer y de las condiciones que ésta reune para ser educada é instruída.

En cuanto al primero, parécenos que no debe haber lugar á dudas. Si, como repetidas veces hemos dicho y mostrado en el decurso de esta obra, la educación es condición necesaria para la realización de la vida, la perfección de la naturaleza y el cumplimiento del destino de todos los seres racionales, dicho se está que de semejante esencial condición no puede privarse á la mujer, y que para ella, como para el hombre, la educación ha de ser tal, que la proporcione la mayor perfección posible y cultive todas sus facultades, disposiciones y aptitudes. Es, pues, la educación para la mujer, como para su compañero, una condición necesaria de vida, y en tal concepto constituye para ella también un derecho absoluto ó natural de

(1) Dentro y fuera de España se ha escrito mucho sobre el *Feminismo,* que por lo mismo cuenta con una rica literatura. De lo hecho entre nosotros, debe recordarse el libro del Sr. Posada que lleva ese título y los trabajos que con el mismo se han publicado en *La Escuela Moderna* por la Srta. Saiz Otero y González Serrano. En la misma Revista pedagógica han visto la luz estudios de los ya aludidos Lombroso y Ferrero *(Apología de la Mujer),* Fouillée *(La Psicología de los sexos y sus fundamentos fisiológicos)* y Le Bon *(Psicología: La educación actual de las mujeres y sus efectos),* y además multitud de trabajos, en su mayoría debidos á otros autores, relativos á la educación de la mujer en sus diversos aspectos. Recordemos á este propósito la extensa y luminosa información (Febrero á Julio de 1893) en la que bajo el título *Lo que piensan las mujeres acerca de los problemas de su educación,* tomaron parte las señoritas Goyri y Goyri, Canalejas y Fustegueras, Sáiz y Otero, García del Real y Carbonell y Sánchez, y se publicó la interesante Memoria de la ilustre y profunda pensadora D.ª Concepción Arenal sobre *La educación de la Mujer* (escrita para la Sección 5.ª del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892).

los que al mismo tiempo tienen el carácter de derechos positivos. En este sentido, la educación que hemos llamado esencial ó fundamental debe ser para la mujer lo mismo que para el hombre, difundiéndose igualmente para uno que para otro sexo.

Por otra parte, y concretando el punto á la instrucción, no cabe ya decir, después de lo que la experiencia enseña diariamente, que la mujer carezca de condiciones para recibirla tan sólida y extensa como el hombre, por lo que respecta á los usos y necesidades generales de la vida, y sin entrar en los estudios superiores, para los que, como luego veremos, no le falta aptitud, habiendo países donde aprovecha en algunos de esos estudios tanto ó más que los jóvenes. Se dice que la mujer no sirve para aprender como el hombre, porque sus cualidades intelectuales y morales no son las mismas que las de éste, no habiendo faltado quien haya llegado á afirmar que su cerebro no está organizado del mismo modo que el de su compañero. Lo más importante á nuestro fin, de cuanto la ciencia ha dicho hasta ahora respecto de las diferencias entre uno y otro sexo, es que, por virtud de la ley de los contrastes á que responde la oposición sexual, en la mujer predomina la sensibilidad y en el hombre la voluntad, lo que no implica más que una distinción, nunca diferencia, en la organización intelectual; distinción que se señala principalmente por cierto predominio de la fantasía en la mujer, que es debido á un mayor desarrollo de la sensibilidad; pero esto no quiere decir que las demás facultades intelectuales no puedan en ella ejercitarse, desenvolverse y perfeccionarse, cosa que ni aun en hipótesis puede admitirse, porque sería lo mismo que afirmar que unos individuos de la especie humana pueden desenvolverse y perfeccionarse y otros no, y que la mujer tiene cerrados los caminos principales por donde el hombre llega á la realización cabal de su esencia y al cumplimiento total de su destino. Lo que hay acerca de la inferioridad orgánica de la inteligencia de las mujeres, es que en ellas no se ejercita, tanto como en los hombres, esa facultad, precisamente porque en su educación parece que ha habido siempre empeño en apartarla de los

trabajos mentales; y de aquí que las facultades intelectuales, y su órgano el cerebro, resulten en general menos desarrolladas: hay en esto una especie de herencia psicológica. Pero aun suponiendo que en los trabajos de la inteligencia no pueda llegar la mujer donde el hombre, nunca sería ello razón bastante para privar de cultura intelectual á la mujer, á la que tiene derecho, para la que está dotada de aptitud, siquiera se suponga inferior relativamente respecto del hombre, y de la que tiene necesidad, no ya para los usos comunes de la vida, sino hasta para encauzar y hacer fecundo el sentimiento, que es lo en ella predominante. Si la mujer careciese, como se supone, de aptitud para los trabajos de la inteligencia, su educación no podría llegar nunca á ser completa, y se vería negada en ella la cualidad de perfectibilidad, que es el sello principal de las facultades del alma y la condición que más las avalora.

Después de estas indicaciones, bien puede concluirse que siendo la mujer un ser racional, tiene, como el hombre, derecho á la educación y, por lo tanto, á la instrucción, que es parte esencial y necesaria de ella, y para la que no le falta aptitud, en cuanto que, como el hombre, posee facultades intelectuales capaces de ejercicio y de perfeccionamiento.

Uno de los que con más empeño han sostenido la inferioridad orgánica de la inteligencia de la mujer ha sido el Dr. Gall, que ha considerado la cuestión desde el punto de vista de la anatomía y la fisiología del cerebro. Para ello se funda en que el cerebro de la mujer está menos desarrollado generalmente en su parte antero-superior, y por eso, dice, las mujeres tienen por lo común la frente más estrecha y menos elevada que los hombres. Añade que si ciertas debilidades, tales como la superstición y fe en algunos oráculos, sueños, presagios, etc., son más bien propias de las mujeres, aunque sean instruídas y de talento, la razón es que generalmente la parte cerebral antero-posterior adquiere un desarrollo mucho menor en las mujeres que en los hombres, y que, por consiguiente, apenas les ocurre que no puede haber ningún suceso, ningún efecto sin causa. Pero el mismo Doctor afirma que la energía de las funciones del cerebro no depende solamente del *tamaño* de los órganos, sino también de su *irritabilidad;* que las mujeres están dotadas de

una *irritabilidad* más pronta y de una sensibilidad más exquisita; que la perfección con que llenan sus funciones los sistemas nerviosos diferentes del encéfalo no dependen de *ningún modo* de la masa mayor ó menor del cerebro, sino de su propia organización, por lo que hay insectos dotados de un tacto, un oído y un gusto sumamente delicados, sin embargo de tener un cerebro muy sencillo y muy pequeño; que la naturaleza con masas cerebrales *extraordinariamente pequeñas* produce los efectos más admirables, y que por más que el hombre esté organizado de la manera más perfecta, *el ejercicio es indispensable para aprender á combinar muchas ideas relativamente á ciertos objetos.* Incurre aquí Gall en una gran contradicción, pues después de esto no cabe fundar, como lo hace, la inferioridad intelectual de la mujer en el volumen menor de su frente; y si la irritabilidad de los órganos influye en la energía de sus funciones, no sabemos cómo puede sostenerse que siendo tan irritable el sistema nervioso de la mujer, y, por lo tanto, tan activo, no pueda realizar el mismo trabajo intelectual con menor volumen; si la igualdad de éste fuese necesaria para que la energía en las funciones fuera la misma, la inferioridad de la mujer sería para todo. Además, las masas cerebrales no se han de apreciar teniendo en cuenta el volumen absoluto, sino el relativo, pues de lo contrario el elefante, por ejemplo, sería más inteligente que el hombre. Si el cuerpo de la mujer es menor que el del hombre, también tiene que serlo su masa cerebral. Por otra parte, hay hombres mucho más inteligentes que otros cuya frente es mucho mayor, lo que dice que hay que tener en cuenta la *calidad* de la masa cerebral y no olvidar lo que acerca del ejercicio dice el mismo Gall, pues en nuestro concepto, de la falta de ejercicio, es decir, de cultura, de educación, depende principalmente el que la mujer aparezca en general inferior al hombre en el trabajo de la inteligencia; mediante el ejercicio se desarrollan todos los órganos de la naturaleza humana: ¿tiene el mismo ejercicio la inteligencia y, en lo tanto, el cerebro de la mujer que el cerebro y la inteligencia del hombre?

Y que la falta de este ejercicio es lo que da margen á que se tenga respecto de la mujer la idea que combatimos de su escasez de capacidad intelectual, lo prueban los hechos. Dondequiera que se hallan establecidos los estudios secundarios y superiores para las mujeres, dan éstas señales evidentes de sus aptitudes intelectuales y de lo que pueden alcanzar mediante el cultivo de ellas. Sin detenernos á citar los nombres de ilustres mujeres que en todos

los países han sobresalido en las ciencias, las letras y las artes, nombres que además de ser muy conocidos constituyen excepciones, como las constituyen entre los hombres Galileo, Newton, Kant, Dante y Goethe, por ejemplo; sin detenernos en eso, llamaremos la atención sobre el hecho que resulta de las relaciones de los que han visitado los principales establecimientos de enseñanza consagrados á la mujer. Refiriéndose á los Estados Unidos, en donde tan extendida se halla y tan sólida es la cultura del sexo femenino, dice M. Hippeau «que los admirables resultados obtenidos son la respuesta más victoriosa que puede darse á las objeciones que se producen en todas partes donde la cuestión de la emancipación intelectual de la mujer, por no haber sido resuelta aún por la práctica, no ha salido todavía del dominio de la discusión». Después de manifestar que entre las particularidades con que al visitar ciertos establecimientos se vió sorprendido, una de las que debe señalar es «la predilección que las alumnas más adelantadas manifiestan por el estudio de las ciencias, y particularmente por la Geometría y el Algebra», y que en los Colegios de señoritas que visitó «se lleva muy lejos el estudio de las Matemáticas», concluye diciendo que «la observación más importante á que da lugar el Colegio Vassar (tal vez el mejor organizado á la sazón tocante á la enseñanza superior de la mujer) es la de que las jóvenes no parecen inferiores bajo ninguna relación á los jóvenes de la misma edad, cualquiera que sea el género de estudios á que se apliquen», lo cual se halla confirmado en otras partes, en Alemania como en Suecia y en Italia como en Rusia, según puede comprobarse por otros libros del mismo M. Hippeau, que, refiriéndose á Rusia, transcribe una nota en que M. J. Fleury, Profesor de la Universidad de San Petersburgo, le dice: «Yo he dado y doy todavía lecciones en establecimientos de ambos sexos, y encuentro una aptitud mucho mayor en las jóvenes». Algo debió influir esto también en el fenómeno que se observó hace años en Rusia, de que no bastaba el número relativamente considerable de mujeres que se consagraban al ejercicio de la Medicina para satisfacer los llamamientos que se las hacían. Los excelentes resultados que dan en la enseñanza las italianas, así como los que revelan los exámenes hechos por mujeres en la Universdad inglesa de Cambridge, y el hecho de que los siete premios concedidos en 1878 por el *Cobden-Club* entre estudiantes de Economía política cinco correspondieran á otras tantas señoritas, prueban también que esa inferioridad intelectual á que

antes nos hemos referido desaparece á medida que se ejercitan las facultades intelectuales de la mujer; la misma prueba nos suministra Suecia, según las noticias que con extensión exponemos más adelante, y sobre todo la Alemania, en cuyos establecimientos de enseñanza secundaria y superior para las mujeres los resultados nada dejan que desear.

152. Establecido que la mujer tiene derecho, como el hombre, á la educación, y que no le faltan aptitudes para recibir toda clase de instrucción, procede determinar los puntos de vista principales desde que han de considerarse una y otra, con lo que resultará determinado el carácter general que ambas necesitan tener, y los fines principales á que deben encaminarse.

Para esto, lo primero que hay que considerar es el papel que la mujer ejerce en la familia y, mediante ésta, en la sociedad; papel cuya trascendental importancia ha sido reconocida en todos los tiempos (por más que en la práctica se haya desconocido constantemente), y se declara todos los días, repitiendo con Rousseau que «los hombres serán siempre lo que quieran las mujeres, y que el que desee á los hombres grandes y virtuosos, que eduque á las mujeres en la grandeza y la virtud»; ó con De Segur, que «los hombres establecen las leyes, y las mujeres forman las costumbres»; ó ya con Michelet, que ha dicho que «educar á una niña es educar á la sociedad». Estas y otras muchas frases por el estilo que pudieran citarse, proclaman el influjo que la mujer ejerce en los destinos del hombre y, por lo mismo, de las sociedades, en cuanto que las madres son las que principalmente forman la familia y la sociedad, por lo tanto; influjo que no puede menos de representársenos en todo su alcance cuando nos acordamos de que la mujer está principalmente destinada á ser *esposa* y *madre*. En cualquiera de ambos conceptos, la mujer puede hacer mucho bien y mucho mal, según que sea buena ó mala, esté bien ó mal educada, sepa ó no sepa ser buena y verdadera compañera de su esposo, y verdadera y buena directora de sus hijos.

Si esposa, la mujer necesita de exquisito tacto, cuidado

especial y conocimientos que la educación frívola que recibe suele ocultarle, para mantener pura la dulce armonía en que debe vivir con el hombre á quien se halla unida por el lazo del matrimonio. El divorcio intelectual en que, por lo común, vive la mujer con su compañero, es, con harta frecuencia, manantial de disgustos; pues no es posible que sea estable el equilibrio entre quienes no siempre se entienden. Esta falta de inteligencia es además, para el hombre, motivo de desesperación y aburrimiento, cuando no le acarrea otra clase de pesadumbres. La que pudiera ser su mejor y más desinteresada consejera en los asuntos más arduos de la vida, no puede prestarle su ayuda por falta de hábitos y de competencia. Y si alguna vez intenta hacerlo, encuéntrase con que sus consejos no se tienen en consideración, porque *las mujeres no entienden de estas cosas;* ¡frase, en verdad, amarga para la mujer y para el hombre, pero que no deja de estar justificada! De manera que el consejo de la mujer, ó no tiene influencia alguna (cosa que es corriente, sobre todo si se trata de cuestiones para las cuales es como de obligación cerrarle la puerta), ó si la tiene adolece de falta de ilustración, y por ello de otras condiciones que le hagan fecundo para el bien, así del esposo, como de la familia, como de la patria, como de la sociedad en general. Considérese, pues, si importa dar á la mujer una educación conveniente, para que su influencia se ejerza, como á ello tiene derecho, en todo lo concerniente á su esposo, y sea beneficiosa y fecunda, en vez de nociva y estéril; educación que supone instrucción, pues á los que creen otra cosa, hay que decirles con el sabio y virtuoso Dupanloup, que hasta la *religión pide la instrucción.*

«El porvenir de las criaturas es casi siempre obra de su madre». La insistencia y convicción con que se repite esta frase de Napoleón, bastan para que desde luego podamos colegir la significación é importancia que respecto de las madres de familia tiene la educación. Si tino necesita la mujer para desempeñar el papel de esposa, necesítalo más para ejercer el ministerio de madre. Graves son, en efecto, los disgustos que por la falta de una buena educación se suscitan entre

los consortes; pero más graves son aún los perjuicios que á los hombres puede causar la falta de idoneidad en sus madres. Si el amor instintivo, que tanto embellece y sublima á éstas, no se halla iluminado por la luz clara y apacible de una adecuada cultura, no se tenga por maravilla que con el gallardo propósito de labrar la felicidad de sus hijos, sean las mujeres las que causen muchas veces la ruina de los hombres. ¿Quién duda que ese mismo amor materno, que tanto nos admira y cautiva, es muchas veces la causa eficiente de ciertas direcciones que toman los niños, y que en edad prematura extravían sus tiernos corazones y empañan la hermosa y virginal candidez de sus almas? Téngase además en cuenta que nadie como una madre se halla en situación de conocer las inclinaciones y aptitudes de sus hijos y que, por lo tanto, nadie mejor que ella puede dirigirlas y favorecerlas convenientemente; pero no se olvide que la falta de cultura, de sentido práctico y de ilustración pueden dar, y en efecto dan con deplorable frecuencia, resultados contraproducentes para desgracia de sus hijos y de sus mismas madres, que cometen el daño sin saberlo. Por esto se dice que las madres de familia, encargadas con frecuencia de presidir la primera educación de sus hijos, no pueden cumplir este deber sagrado sino en tanto que estén preparadas para ello por una buena educación, es decir, por una educación que á la vez fortifique sus inteligencias y sus corazones.

De estas indicaciones se deduce que para que la mujer pueda llenar cumplidamente los deberes de esposa y de madre, ha menester una cultura que la permita aconsejar á su esposo y departir con él razonadamente, acerca de los asuntos en que están interesados el hombre, la familia, la patria y la sociedad. Necesita además tener la instrucción precisa para conocer lo que más conviene á sus hijos, y la fuerza moral suficiente para hacer, respecto de éstos, *todo* y *nada más* de lo que deba hacerse, aunque con ello lastime lo que comúnmente se llama *amor de madre,* sin que muchas veces sea otra cosa que *amor exagerado y ciego, vanidad de mujer,* ó *falta de sentido moral.* Sobre este punto debemos insistir algún tanto,

porque él es como la piedra angular del pensamiento que nos ha inspirado las precedentes indicaciones.

Comúnmente, las mujeres no ven más que el interés personal de sus esposos, de sus hijos, de los seres á quienes más quieren. Se trata, por ejemplo, de política ó de tomar parte en los asuntos de la localidad, y si ellas comprenden que esto no ha de traer á dichas personas más que ocupaciones *sin provecho,* suelen decirles: «¿Qué te importan á ti esas cosas? Déjalas que otros las arreglen». Es verdad que luego se desesperan, gritan y lloran cuando las contribuciones aumentan, los trastornos políticos amenguan la fortuna de sus esposos, ó sus hijos son llamados al servicio de las armas; pero en cambio sus esposos y sus hijos han permanecido impasibles por causa de ellas mismas, al tratarse de los asuntos de interés general, y en los que todo ciudadano debe tomar parte. Si, por el contrario, la mujer cree que con la política el hombre puede hacer fortuna ó brillar, ella es, por un sentimiento mal dirigido y meramente instintivo, la primera en aconsejarle que la abrace, aunque sea con olvido de la dignidad personal, del interés de la patria y de la santidad de los principios que deben profesarse siempre con puro fervor de conciencia. ¿Qué importa todo esto ante el gusto de contemplar al esposo ó al hijo disfrutando una *brillante posición?* Y si de esta esfera pasamos á la religiosa, y vemos á la mujer llena de preocupaciones y sirviendo con éstas, y en detrimento de la familia, á intereses menguados, que para mejor medrar se disfrazan de religiosos, se patentizará más la evidencia de cuanto de indicar acabamos.

Como esposa y como madre, la mujer ejerce en el mundo, lo mismo de la inteligencia que de lo moral, una influencia grande. Por esto dice con razón un escritor contemporáneo, que el medio más eficaz de desarrollar la inteligencia del hombre, es desarrollar la de la mujer, y que para vencer la ignorancia es preciso penetrar, por medio de la madre, en el corazón de la familia; y por eso dice también Stuart Mill que el acceso igual de ambos sexos á la cultura intelectual importa, no sólo á las mujeres, lo que ya es ciertamente una recomendación suficiente, sino también á la civilización universal; pues como afirma un escritor italiano, «la misión reservada hoy á la mujer en la difusión de la instrucción, que es la condición esencial de la educación, no es menos importante que la que ha cumplido en otros tiempos difundiendo la *buena nueva* entre las naciones, libertándose de la servidumbre antigua para regenerarse en la libertad cristiana (1).

153. Además de los expuestos, existe otro punto de vista desde el cual importa mucho atender á la educación de la mujer, cuya condición social es necesario mejorar por más de un concepto. Si debe darse á la mujer medios para que realice lo mejor posible su destino y ejerza su influencia en dirección del bien; si es justo ponerla en condiciones de que pueda satisfacer la aspiración de saber y de penetrar en ciertos estudios, hasta ahora reservados al hombre, nada más legítimo también que asegurarle su independencia, elevar su dignidad moral, y con todo ello aumentar el respeto que se le debe. Y no ha de olvidarse que la indigencia intelectual en

(1) Los que deseen conocer más á fondo el mal que la ignorancia ocasiona á la mujer, aun tratándose de sus funciones más propias, las ventajas que le proporciona el trabajo intelectual, las direcciones que deben darse á su educación y estudios y, en fin, los problemas capitales del *Feminismo,* pueden consultar, además de los libros y artículos indicados en la nota precedente, estas obras: Dupanloup, *Lettres sur l'éducation des filles et sur les études qui conviennent aux femmes dans le monde;* Luis Bondivenne, *L'éducation de la femme et son rôle dans la société; La femme,* por J. Michelet; *Education des mères de famille ou de la civilisation du genre humain par les femmes,* por Aimé Martin; *La mujer del porvenir* y *La mujer de su casa,* por Concepción Arenal; *L'éducation physique des jeunes filles,* por J. B. Fonssagrives; *Psychologie de la femme* y *L'Education des jeunes filles,* por H. Marion; *La femme et le droit* y *Le droit de la femme,* por Ch. Secretan; *La femme devant la science contemporaine,* por Lourbet; *Le droit des femmes et le mariage,* por Bridel; *Le temperament et caractère selon les individus, les sexes et les races,* por Fouillée; *La femme,* por H. Thuilhé; *L'égalité des sexes en Angleterre,* por Felix Remo; *Aptitud de la mujer para todas las profesiones,* por Bertha Wilhdmi de Dávila; *Las profesiones de la mujer,* por R. Torres Campos, y *La mujer en el servicio de Correos y Telégrafos,* por M. Ruiz de Quevedo y R. Torres Campos.

que se halla sumida la inmensa mayoría de las mujeres, es para ellas causa, en multitud de casos, de una indigencia material injusta, porque podía evitarse en gran parte, y generadora á la vez de esa otra indigencia moral, en que por falta de medios de subsistencia suelen caer no pocas personas: ¡que «en el abismo de la necesidad se precipitan muchas virtudes», sobre todo cuando ésta hace maridaje con la ignorancia, *orfandad del alma!*

Quiere esto decir que la cultura que pedimos para la mujer ha de tender, por lo general, no sólo á preparar á ésta para que llene bien su misión de esposa y de madre, y para que ejerza en la sociedad una influencia beneficiosa, sino también para que pueda dedicarse al ejercicio de ciertos oficios, artes y profesiones, que hasta hace poco le han estado vedados en algunas partes, y á los que en otras no puede consagrarse todavía, no obstante tener aptitud suficiente para ello, y con los que pueda atender á su subsistencia, y en no pocos casos, á la de sus hijos, padres ó hermanos. Infiérese de esto la necesidad de facilitar á las mujeres el acceso á estudios profesionales, industriales, comerciales, de aplicación, así como á determinados cargos, mediante los que pueda redimirse de las indigencias material y moral á que acabamos de referirnos.

No se nos oculta que los que se oponen á que se deje á la mujer libre acceso á los estudios científicos y literarios, tampoco verán con buenos ojos lo que ahora proponemos, por estimar que la mujer ha nacido sólo para el gobierno y cuidado de la casa; que no debe desempeñar otros oficios que los de esposa y madre, y que, por lo tanto, no debe preocuparnos lo demás.

Si no hubiera, como por desgracia hay, muchas mujeres á quienes circunstancias que no son de este lugar, por ser harto conocidas, tienen reducidas á una triste condición, las observaciones de los que del modo indicado piensan parecerían algo serias, por más que no atinemos con la razón de por qué la mujer, soltera ó casada, no ha de ayudar cuando sea necesario y en la medida que sus deberes naturales y primarios lo consientan, al sustento de la familia. Aparte de esto, y

dejando á un lado los innumerables casos en que la mujer no cuenta con nadie para atender á sus necesidades y á las de sus hijos, padres y hermanos, creemos firmemente que, si las jóvenes de la clase media tuviesen desde luego alguna profesión que les proporcionara medios con que atender á sus necesidades ó ayudar á cubrir las de sus familias, no se verían precisadas á contrariar muchas veces sus inspiraciones y sentimientos. En este caso el matrimonio no sería para ellas ni para los padres asunto tan apremiante como por la fuerza de las circunstancias lo es hoy para la generalidad, y lo realizarían en las condiciones de reposo, meditación y desinteresado cariño que exige un acto tan trascendental y decisivo para la vida del hombre y de la mujer.

Por fortuna, en el mundo moderno se opera un movimiento considerable en el sentido que proponemos. Como más adelante tendremos ocasión de observar, en los pueblos más cultos de Europa y América se ha entrado ya por ese camino, dando á la mujer, por medio de los estudios profesionales y especiales, una educación que la prepare para desempeñar multitud de profesiones, carreras, artes y empleos que antes eran del exclusivo dominio del hombre. Tal es el doble fin que en muchos países se proponen las Asociaciones formadas para lo que se llama la emancipación de las mujeres por la educación, y tal es también el triple punto de vista desde el cual el derecho, la justicia, la moralidad y la civilización aconsejan de consuno que se mire la instrucción del sexo femenino, pues á todos esos grandes intereses importa mucho que se asegure la posición de la mujer por medio del trabajo, cuyos dominios se ensanchan y fecundizan por la labor de la inteligencia. No debe perderse de vista, además, que dando á la cultura de la mujer la dirección de que ahora tratamos, no sólo se conseguirían las ventajas apuntadas, sino también la no despreciable de obligar al hombre á ocuparse sólo de aquello en que realmente debe ocuparse, y de practicar una división y distribución mejores del trabajo.

154. Después de lo que dejamos expuesto en los números anteriores, fácil es determinar los fundamentos sobre que debe

establecerse un sistema general de *educación de la mujer*.

En primer lugar, ha de atenderse á la educación de las niñas lo mismo que á la de los niños, difundiéndola en igual proporción y mejorándola á la par. Desde un principio se debe en la educación de las niñas mirar á la formación de mujeres de su casa, es decir, de buenas esposas y buenas madres de familia, á cuyo efecto, y sin perjuicio de la cultura que, en correspondencia con la que reciban los niños se les suministre, precisa que figuren en el programa de la primera enseñanza para las niñas, además de las materias propias de la cultura estética (en la que debe insistirse más, si cabe, que tratándose de los niños), nociones de Economía y Medicina domésticas, de Higiene, de Fisiología, de Psicología y de Educación, con los deberes morales, principalmente por lo que á la mujer concierne; cuyas materias, que alternarán con los trabajos manuales más propios de la mujer y de mayor utilidad y aplicación, deberían darse tendiendo siempre á que tengan verdadera aplicación, de modo que la enseñanza se distinga por un sentido práctico muy pronunciado.

En los grados superiores de las Escuelas primarias se acentuará más todavía este género de enseñanza, y sin olvidar la cultura intelectual que deberá ponerse al nivel de la de los niños, se llevarán más lejos los trabajos manuales, no concretándolos á las labores de aguja, sino introduciendo algunos que, á la vez que sirvan de preparación general, puedan ser aplicados por la mujer con el fin de allegar recursos. Excusado es decir que no han de olvidarse las enseñanzas de carácter doméstico; v. gr.: la de la *cocina*, en la que por muchos estilos debe insistirse y de la que precisa crear Escuelas como las de Londres, París y otras capitales.

También debieran organizarse estudios industriales, incluyendo entre ellos los que conviniere de los de aplicación á la agricultura, de comercio y de ciertas carreras facultativas menores, como de enfermeras, por el estilo de las que existen para las mujeres en otras naciones, como en Suecia y Francia, por ejemplo, sin olvidar determinadas Escuelas de oficios, como los de tipografía y litografía, y de artes, v. gr., las aplicaciones más sencillas del dibujo, el grabado y la estampería.

Además de esto, debe organizarse, al modo que se ha hecho en Francia, Italia, Suecia y Rusia, la segunda enseñanza para las jóvenes que quieran ampliar su cultura general ó prepararse para seguir estudios superiores, ya científicos y literarios, ó bien facultativos, como los de Medicina y Farmacia, cuyo ejercicio debe permitirse á la mujer, no sólo por la aptitud que generalmente muestra para el desempaño de estas profesiones, sino por el bien que por lo que toca á la primera de ellas puede reportar en muchos casos el que sean mujeres las que tengan á su cargo la asistencia facultativa de las enfermas, particularmente tratándose de ciertas dolencias en que el pudor femenino no puede menos de resentirse de que sea un hombre quien las cure. La segunda enseñanza, á que nos referimos, sin despojarse de su carácter de tal y revestir, en ciertos casos, el de estudios superiores, no debiera perder de vista la misión especial de la mujer, sobre todo por lo que á su papel de madre respecta, para insistir, ampliándolas, en las asignaturas que se relacionan con la educación de los niños, y que antes hemos mencionado.

También paralelamente á estos estudios de segunda enseñanza, deben organizarse otros profesionales, artísticos y de aplicación (*Escuelas profesionales*, como en París y otras poblaciones), en correspondencia con este segundo grado de la Instrucción pública, como, por ejemplo, superiores de comercio, de música, de pintura, de telegrafía, etc.

Por último, ya hemos indicado que debe permitirse y facilitarse á la mujer el acceso á los estudios superiores, para los cuales debían establecerse algunos colegios especiales, por el estilo de los que existen en los Estados Unidos de América y en varias naciones de Europa; y según que sus adelantos y el estado de las costumbres lo consintieran, debería también admitírselas al ejercicio de las profesiones civiles no nombradas antes (de beneficencia, correos y teléfonos; museos, archivos y biblioteca, por ejemplo), y cuyo desempeño se les pudiera encomendar sin inconveniente, á tenor de lo que se hace en otros países.

155. Una de las profesiones más propias de la mujer, y á la que con mayor éxito se consagra en todas partes, es la del ministerio de la educación, para el que tiene aptitudes y condiciones especiales y superiores al hombre. La mujer es, en efecto, más idónea que éste para las tareas de la educación de la niñez, y sobre todo de la infancia, lo que tiene su explicación, no ya sólo en las diferencias psicológicas que la distinguen del hombre, sino en la misión especial que está destinada á desempeñar en la familia, ejerciendo las augustas funciones de madre. A esto debe esa delicadeza de sentimiento, esa facilidad de comprensión respecto de todo lo que se refiere á sus hijos (en general, á los niños), y, en una palabra, esa natural aptitud de que se halla dotada para la tarea de la educación; aptitud que por tal motivo nace con ella, en cuanto que no sólo responde á la naturaleza de su organismo, sino muy singularmente á las exigencias de los fines que está llamada á realizar en la vida como natural y primera directora del hombre.

De aquí la inclinación que las mujeres sienten hacia el Magisterio de la educación y la enseñanza de la niñez, la frecuencia con que se consagran á él y el éxito que generalmente alcanzan en su ejercicio, en el que es muy común que presten mejores servicios que los hombres. Por ello, y por lo mismo que ésta es la profesión más propia y adecuada de las mujeres, debe facilitarse la manera de que la ejerzan el mayor número posible, hasta que su participación sea en más escala que la del hombre, como sucede, ciertamente con ventaja para todos y beneficio de la educación nacional, en los Estados Uninos de América, y empieza á realizarse en algunas naciones de Europa.

Además, pues, de las Escuelas de niñas que legítima y naturalmente corresponde á las mujeres desempeñar, deben hacerse cargo de las de párvulos, máxime cuando exigen éstos atenciones y cuidados para los cuales no es posible que tenga el hombre la aptitud que desde luego posee la mujer, que está en condiciones de hacer todo lo que exigen, sin que á nadie parezca chocante, lo cual no sucede respecto del hombre, cuya

posición en ciertas tareas, de las que los párvulos imponen, es á veces chocante y hasta se presta al ridículo, como se presta generalmente á él todo lo que es impropio: en la mujer, por el contrario, no hay nada de esto, y todo parece natural. También deberían ser mujeres las que siempre regentasen las Escuelas mixtas ó de niños y niñas, que sería muy conveniente se generalizasen más de lo que están entre nosotros, con lo que, á la vez que economías que facilitaran la difusión de la enseñanza, se obtendrían otras ventajas de importancia con relación á las costumbres públicas, á las que es un error creer que se favorece con esa separación de los sexos establecida en la Escuela, y que ya empieza á considerarse en todas partes como inconveniente (1). No debe olvidarse lo que al fin que nos ocupa importa organizar, en Escuelas *ad hoc,* otras enseñanzas que puedan desempeñar las mujeres.

Ciertos cargos concernientes á la administración de la enseñanza, como Vocales de determinadas Juntas, Inspectoras de las Escuelas de párvulos y de niñas (ya las hay en Madrid y en algunas otras poblaciones de España), y otros por el estilo (las plazas de empleados de las oficinas de esas Juntas, Secretarías de las Normales de Maestras), podrían también confiarse á las mujeres, las cuales deberían ocupar la mayor parte (no todas) de las plazas de Profesoras en las Escuelas Normales de Maestras. Igualmente es menester crear algunas Escuelas, en las que se formen institutrices que desempeñen

(1) Desde el año 1882 está sancionado en nuestra legislación de primera enseñanza el principio de que las Escuelas de párvulos y las incompletas de asistencia mixta sean desempeñadas por maestras. Respecto de las de párvulos, el precepto se ha mantenido íntegro y se cumple con rigor, pues desde entonces no ha ingresado en ellas maestro alguno, y son ya contados los que están al frente de esas escuelas, pues á los antiguos se les ha facilitado, por varias disposiciones, el pase á las elementales. En cuanto á las Escuelas de asistencia mixta, el principio se ha alterado, pues hoy pueden desempeñarlas, no meramente maestras, como al comienzo se dispuso, sino ellas y maestros, según pidan los respectivos Ayuntamientos; cuando éstos no manifiestan su deseo, se les manda maestra: en esto consiste la preferencia en favor de la mujer.

el ministerio de la educación, con todas las condiciones que puedan apetecer las familias más exigentes, entre las que por su posición holgada puedan y quieran valerse de ellas para la educación de sus hijos dentro del hogar.

Cuanto se haga en el sentido de empeñar á la mujer en las tareas de la educación de los niños, y de hacer que aumente el número de las que á ellas se consagren, será poco en comparación de los beneficios que con ello puedan obtenerse, á la vez que se realizará un acto reparador de justicia abriendo á á las mujeres caminos con que adecuadamente mejoren y aseguren su posición social, ejercitando su actividad, precisamente en aquello para que tienen mayor aptitud y que más se aviene con su carácter y condiciones.

En comprobación de lo que más arriba decimos respecto de la aptitud pedagógica de las mujeres y de lo conveniente que sería para la educación de la niñez hacer que éstas regentasen el mayor número posible de Escuelas, pueden citarse opiniones respetables, apoyadas en la experiencia, entre ellas la de M. Rice, Superintendente de Escuelas en el Estado de Nueva York, y de quien son estas frases: «La elevación de espíritu de las mujeres se comunica naturalmente á los alumnos que están diariamente en relación con ellas: bondadosas, dulces y puras, hacen á los niños puros, dulces y bondadosos como ellas. La mujer, mucho más penetrante que el hombre, conoce mejor que éste el corazón humano, y particularmente el de los niños, á quienes mantiene en el deber por el afecto mejor que lo hacen los Maestros con sus Reglamentos y sus sistemas de opresión. Sus tiernas reprensiones producen más efecto que las amenazas y la fría lógica de aquéllos». M. Laveleye, que tanta autoridad tiene en estas materias, en las que ha hecho largos y profundos estudios, dice por su parte: «Dada una instrucción igual, es un hecho probado que la mujer comunica á los niños lo que sabe mejor que los hombres. Hay en su enseñanza menos dureza, menos sequedad, menos pedantismo, y tiene más paciencia, más dulzura y más imaginación. Dotada de instintos de madre, se apodera de la atención de su auditorio, y los comienzos, de ordinario tan áridos, se pasan casi jugando. Su gracia misma y su belleza aumentan el encanto de sus lecciones, y la Escuela pierde con ello su carácter de sombría prisión, llena de castigos y de fas-

tidio, que asustan al niño, para convertirse en una prolongación del hogar doméstico, donde reina el dulce espíritu de familia y donde la hermana mayor instruye á sus hermanos menores. De esta ventaja se apodera directamente la sociedad». Un pedagogo muy experimentado y dotado de una paciencia, una vocación y un arte ejemplares para el ministerio de la educación, que aplicó á los sordomudos ciegos, el abate Carton, dice á propósito de lo mismo: «Hay en la mujer un instinto, una virtud, alguna cosa que no sé expresar, y como un poder misterioso que le da el medio de llegar á ponerse en relación con el alma de los niños y á verter en ella una noción, allí donde nosotros, con nuestros conocimientos y nuestra vanidad, nada haríamos de bueno». M. Hippeau, á quien tantas veces hemos tenido que citar en esta obra, afirma que «los informes anuales de los Inspectores de las Escuelas públicas de los Estados Unidos reconocen unánimente que las mujeres desempeñan sus cargos con una inteligencia, una habilidad y un tacto que difícilmente se encuentran entre los hombres; si algo pudiera reprochárselas, es que se entregan con demasiado ardor á su difícil trabajo, y con frecuencia comprometen su salud».

156. Por vía de resumen de lo expuesto en el presente parágrafo, he aquí las conclusiones que pudieran servir de base para un sistema completo de educación y enseñanza de la mujer:

a) En todos los grados de la primera enseñanza se atenderá á la educación de las niñas de la misma manera que á la de los niños, de forma que resulte, como para éstos, integral y enciclopédica, habiendo las mismas Escuelas para unas que para otros de todas clases, incluso las de adultos (en las de párvulos debe reunirse los dos sexos, salvo cuando se trate de Escuelas graduadas para cada uno de éstos).

b) En las Escuelas de niñas se atenderá desde luego, en cuanto á la enseñanza respecta, á las necesidades peculiares de la mujer, por lo que se ejercitará á las alumnas ó se insistirá más con ellas, según los casos, en aquellas materias que más especialmente responden á este fin, como la Economía, Higiene y Medicina domésticas, y según la edad de las alumnas en ciertos principios de educación, á la vez que en algunos quehaceres caseros, como la cocina, por ejemplo; dicho se está

que sin olvidar las labores de aguja, sobre todo el corte, hechura y cosido de las prendas de vestir más usuales.

c) También se insistirá con las niñas, cuanto se pueda, en todos los grados de su educación, en las materias con que en la Escuela debe atenderse á la *educación estética* **(23).** Si á todos conviene y aun precisa esta cultura, importa más que la reciba la mujer, por razón de los oficios que debe desempeñar en el hogar doméstico, al que mediante ella puede dar encanto y hacerlo atractivo para el hombre. A la vez que el buen gusto (tan necesario á la mujer para el adorno de la casa, la disposición de los muebles, los vestidos, etc.), es esta cultura un medio de economía, y nada diremos de más si añadimos que una especie de *higiene moral.*

d) Aparte de la propiamente dicha primaria, debe organizarse para la mujer una *enseñanza profesional* de varias clases (entre ellas de Artes y Oficios, de Enfermeras, Comercio, etc.), por las que se las prepare para el desempeño de ciertas carreras, como Correos, Telégrafos, Comercio; para el ejercicio de ciertos oficios y artes como la Tipografía y Litografía, el Grabado, la Pintura; y para los trabajos de aguja en grado superior á la Escuela primaria, y la Economía doméstica, teórica y práctica, implicando ésta la de la cocina, y, en términos generales, lo que se dice enseñanza *Ménagère.* Todos estos fines pueden realizarse en Escuelas especiales (*Escuelas profesionales* que se dice), algunas de ellas de la categoría de las primarias llamadas hoy Superiores, que tendrían razón de ser si estuviesen consagradas á esas enseñanzas.

e) Se organizará para las mujeres la segunda enseñanza, en la que se ampliará la primaria con el mismo sentido y finalidad que se indican en los párrafos precedentes (*b* y *c*).

f) Debe además facilitarse á la mujer el acceso á todas las profesiones liberales, y el ejercicio de carreras superiores, como la Farmacia y la Medicina, además de las de las Artes y las Letras.

g) Debiera asimismo concederse á las mujeres puestos en varios de los ramos de la Administración pública, especialmente en los de enseñanza y beneficencia y en Museos, Archivos y Bibliotecas.

h) Por último, otra de las bases de un buen sistema de educación de la mujer, debiera ser la de dar á ésta la mayor participación posible en la enseñanza de los niños, desde luego encargándola de las Escuelas de asistencia mixta (en las que en todas partes se ensaya la coeducación de los sexos á ciencia y paciencia de los que la combaten), y de las de párvulos y clases infantiles, es decir, de niños y niñas menores de ocho años. Conviene crear verdaderas *Escuelas de Institutrices,* en las que se formen buenas educadoras de niños para las familias que de ellas necesiten: es ésta una de las ocupaciones más en carácter tratándose de la mujer.

II

NOTICIAS DE LO QUE SE HA HECHO Y HACE POR LA EDUCACIÓN DE LA MUJER É INSTITUCIONES QUE Á ELLO COOPERAN EN EL EXTRANJERO Y ESPAÑA

157. Movimiento y sus direcciones, en favor de la educación de la mujer, en Europa y América. — 158. Noticias acerca de lo que en este sentido se hace y de las instituciones á ello consagradas en Alemania. — 159. Lo mismo respecto de Bélgica y Holanda. — 160. Ídem íd. de los Estados del Norte de Europa (Suecia, Dinamarca y Noruega). — 161. Ídem en los Estados Unidos de América. — 162. Ídem en Francia. — 163. Ídem en el Imperio austro-húngaro.—164. Ídem en Inglaterra.—165. Ídem en Italia.—166. dem en Rusia. — 167. Ídem en Suiza. — 168. Ídem en España. — 169. Resumen de las diversas clases de instituciones que cooperan á la obra de difundir y mejorar la educación de la mujer.

157. En todos los países cultos se atiende con solicitud, cada día mayor, á la educación de la mujer, teniendo en cuenta, no sólo las exigencias de lo que hemos llamado cultura fundamental—de la que todos los seres racionales han menester para el cumplimiento de su destino, y á la que las mujeres, como los hombres, tienen perfecto derecho, según ya se ha dicho,— sino con el pensamiento también de mejorar la condición social de las mujeres y de proporcionarlas medios con que atender á su subsistencia y satisfacer las aspiraciones y

disposiciones intelectuales que muchas de ellas sienten. De aquí que, á la vez que se empieza á dejarles libres los caminos para que puedan consagrarse á los estudios de segunda enseñanza y superiores, se haga lo propio respecto de ciertas carreras profesionales y se creen para ellas Escuelas de esta índole y de aplicación á las Artes, al Comercio y á la Industria. El movimiento que en estas direcciones se ha producido desde hace años y cada día se acentúa más y se ostenta más vigoroso y floreciente en Europa y América, es tan grande como consolador; por lo que no debemos prescindir de dar una idea de él, á la manera que hemos hecho respecto de otros puntos, señalando las instituciones, ya existentes, como creadas para otros fines, ora fundadas exclusivamente para el que nos ocupa, que en los diversos países cooperan á la gran obra de mejorar y difundir la educación de la mujer.

158. Alemania. — En toda ella abundan los Institutos de instrucción secundaria para las mujeres, que generalmente reciben el nombre de *Escuelas Superiores,* y de las que sólo en Prusia había hace bastantes años 260, con 36.421 alumnas y 1.983 Maestros, de los que 791 eran mujeres; en los demás estados alemanes había por la misma época 47 con 7.800 alumnas y 511 Maestros, de los que 203 eran señoras: en Berlín sólo se contaban siete de estas Escuelas Superiores con 2.660 alumnas, además de una Escuela Normal de Institutrices, por el estilo de la que existe en Madrid, y de la que más adelante hablamos; Munich, Francfort, Leipzig, Droysig, Munster, Mannhein y otras poblaciones las tienen también. Desde 1864, en que se matricularon en la Universidad de Kœnigsberg las dos primeras estudiantes, tienen abiertas á la mujer sus puertas las Universidades alemanas, al punto de que últimamente ha excedido de 1.500 el número de las alumnas que han acudido á las Facultades de la de Berlín, siendo las más favorecidas las de Filosofía y Ciencias naturales; también se ven concurridas las Facultades de Medicina (1).

(1) En la Universidad de Leipzig han recibido últimamente 13 mujeres el grado de Doctor en Medicina. Esta Universidad y las de Heidelberg, Strasburgo y Wurzburg son las más favorecidas por el elemento femenino. Es de advertir que entre las alumnas que actualmente frecuentan las Universidades alemanas, no predominan, como en los primeros años, las rusas y americanas, sino que ha conquistado el primer puesto el elemento genuinamente alemán.

Por otra parte, abundan en los países alemanes las enseñanzas para la mujer, de verdadera aplicación á las Artes, las Industrias y el Comercio, con lo que cada día se ensanchan más los dominios de las ocupaciones femeninas, por lo que es frecuente ver á las mujeres ejercer con gran provecho y aplauso general la Medicina, el Comercio (especialmente la contabilidad y la venta al por menor), la Música, el Dibujo en sus principales aplicaciones artísticas é industriales, el Grabado, la Imprenta y hasta destinos en la Administración de Correos y Telégrafos.

Débense principalmente estos resultados, por tantos motivos beneficiosos, á la acción fecunda y poderosa de grandes asociaciones de carácter particular, entre las que es digna de especial mención la *Asociación general de mujeres alemanas,* de Leipzig; hay otras, como la *Asociación para la instrucción de Enfermeras,* las que preparan á las mujeres para ingresar en los Seminarios y para el ejercicio del Comercio, no pocas establecidas por Institutrices, que prestan también servicios excelentes. Préstalos asimismo, y de gran valía, el *Victoria Lyceum,* especie de Ateneo femenino fundado en Berlín en 1873 bajo los auspicios de la Princesa de Prusia, que proporciona á las jóvenes que han terminado sus estudios en los Institutos oficiales, enseñanzas de aplicación y de perfeccionamiento á los diferentes ramos del saber, mediante Cursos breves, Conferencias, etc. El Gobierno, por su parte, hace cuanto puede por favorecer este movimiento.

159. Bélgica y Holanda. — *Bélgica,* que á tan gran altura tiene la instrucción popular, no podía olvidarse de la educación de la mujer, para la que tiene establecidas algunas *Escuelas Profesionales* en Bruselas, Lieja y otras poblaciones. En la última de estas dos ciudades, existen además, desde hace bastantes años, Escuelas nocturnas de adultos, en las

que, lo mismo que á los hombres, se suministra instrucción á las mujeres. La tendencia de la enseñanza en las indicadas Escuelas Profesionales es predominantemente práctica, dividiéndose en dos cursos, de los que uno, llamado *general,* no es otra cosa que el complemento de la instrucción primaria, y el otro, que se dice *especial,* tiene por objeto la Contabilidad, el Dibujo industrial, la Pintura y otras materias de aplicación: de aquí que muchas mujeres hallen en Bélgica fácil y lucrativa colocación en el Comercio, las diversas industrias y en servicios de la Administración pública, sin contar el número más crecido que se consagra, con gran fruto, al ministerio de la educación, particularmente de la infancia. No deben olvidarse los *Cursos de educación para jóvenes,* creados en 1864 por la Municipalidad de Bruselas, conforme al plan que le fué presentado por Mme. Gatti de Gamond, que los dirige. Las alumnas que siguen los cursos teórico-prácticos de esta institución reciben el título de Institutriz, cosa que hacen muchas, aunque no tengan el propósito de consagrarse á la enseñanza. Entre la Escuela principal y una Sucursal que tiene reunen centenares de discípulas, debiendo advertirse que hay Escuelas prácticas donde las alumnas, que luego se hacen Institutrices, pueden seguir los cursos desde la infancia. En cuanto á *Holanda,* desde hace años tiene organizada la segunda enseñanza para mujeres, para las que también hay en ese país estudios especiales ó de aplicación.

Por otra parte, así en Bélgica como en Holanda, son admitidas las mujeres en los servicios de Comunicaciones (Correos y Telégrafos). En el primero de estos países, que, como el segundo, tiene abiertas las Universidades á las mujeres, hay varias de éstas Médicas, y hasta hace poco las ha habido Abogadas en ejercicio.

160. Estados del Norte de Europa. — Á la cabeza de todos ellos, y aun de casi todos los demás de Europa, merece con justicia colocarse *Suecia,* en donde de treinta y cinco años á esta parte ha recibido un gran impulso la educación de la mujer, á la que no sólo se han abierto los estudios científicos y literarios en las Universidades, de las que varias mujeres son Profesoras (en la de Estockolmo una señora ha desempeñado la cátedra de Matemáticas superiores), sino que se la ha admitido en los Tribunales á representar á sus maridos, y se le facilitan otros prácticos de aplicación, que tienen por objeto proporcionarla medios de subsistencia, por lo que tienen un carácter por todo extremo beneficioso. En este último sentido se hace también algo en *Dinamarca,* donde existen Escuelas teórico-prácticas destinadas á servir á las mujeres de aprendizaje en las industrias que se originan de la leche: las principales son las de Wesebychof y de la Thüne. El Gobierno, las asociaciones privadas y los particulares, han hecho los mayores esfuerzos, dice M. Hippeau, para desarrollar esta rama de la industria; y como la mujer juega un papel considerable en ella, se ocupan desde hace tiempo en crear Escuelas especiales para la instrucción de las hijas de los labradores y los colonos. Debe tenerse en cuenta, además, que desde Julio de 1875 están facultadas las dinamarquesas para seguir los cursos universitarios y obtener grados académicos y diplomas de capacidad, con excepción sólo de los estudios teológicos: las condiciones de admisión, los exámenes y las calificaciones, igual que los hombres. En cuanto á *Noruega,* parece dispuesta á seguir el mismo camino; de los tres Estados que nos ocupan, es el que menos ha hecho en favor de la educación de la mujer, que también es admitida á seguir los cursos universitarios.

Es tan interesante el movimiento que en favor de la cultura femenina se ha producido en *Suecia,* y entraña un sentido práctico tan pronunciado y tan digno de tenerse en cuenta por los que aspiran á proporcionar á la mujer no sólo una cultura apropiada, sino además medios con que fácil y honradamente pueda atender á su subsistencia, que creemos oportuno y hasta necesario traducir aquí las noticias que acerca de él ofrece M. Hippeau en uno de los capítulos de su libro *L'instruction publique dans les Etats du Nord* (París, 1876), máxime cuando en ellas se da idea de instituciones de enseñanza de que nosotros carecemos y que necesitamos, así como de lo mucho que en España puede y debe hacerse en favor de las mujeres, que tan atendidas están, al respecto que

nos ocupa, en la nación sueca, á la que en este punto bien puede presentarse como modelo, sobre todo por la tendencia práctica que revela el movimiento en cuestión, tendencia que no redunda sólo en beneficio de la mujer, sino que también es fecunda para las artes, las industrias, la agricultura y, en general, para las fuentes principales de la prosperidad nacional. He aquí ahora el capítulo á que nos referimos:

«ESTABLECIMIENTOS DIVERSOS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES.—En los diez últimos años se han aplicado los suecos á proporcionar á las mujeres una educación sistemática y más profunda, y á prepararlas medios de subsistencia. En consecuencia de esto, se han fundado desde poco tiempo á esta parte numorosas casas de educación para facilitarlas el acceso á empleos y oficios de los que antes se hallaban excluídas.

»Una ligera relación de las instituciones destinadas en Suecia á las jóvenes, dará á conocer las medidas adoptadas para asegurar á las mujeres las ventajas de una instrucción superior. Cuentan, pues, las mujeres suecas á este efecto, con las siguientes instituciones:

»1.° El *Seminario de Estockolmo,* fundado en 1861 con el objeto de formar Institutrices. Tiene 18 Profesores y unas 57 alumnas. Los estudios duran tres años, y la enseñanza es gratuita. Las asignaturas son: Religión, Historia sagrada, Lengua sueca, Mitología de los pueblos escandinavos, Lengua francesa, alemana é inglesa, Historia del Norte, Historia general, Geografía, Higiene, Matemáticas, Pedagogía y Métodos, Canto, Dibujo y Gimnasia (*cursos obligatorios*); y Botánica, Zoología, Química, Física, Geometría y Álgebra (*cursos facultativos*).

»2.° La *Escuela Normal para jóvenes,* fundada en 1864, y que es una especie de preparación para el Seminario; tiene 22 Profesores y 264 alumnas. Las materias de enseñanza son: Religión, Lenguas patria, francesa, alemana é inglesa; Historia de Suecia, Historia general, Geografía, Aritmética, Geometría, Física, Caligrafía, Canto, Dibujo, Gimnasia y Trabajos manuales.

»3.° *Escuelas elementales superiores para las jóvenes,* fundadas é instituídas á la manera de la Escuela Normal, y aun con las mismas enseñanzas que se dan en ésta.

»Estockolmo tiene cinco Escuelas privadas, de las que la más antigua data de 1833, habiendo sido fundada por el arzobispo Wallin y el Profesor Frynell, conocido como historiador; la más reciente

se fundó en 1870. El número de Profesores que hay en estas Escuelas asciende á 124, y el de alumnas á 877.

»En Upsal hay tres de dichas Escuelas, de las que la más antigua data de 1849, y la última de 1871: tienen 32 Profesores y 246 alumnas.

»En Gœteborg sólo hay una fundada en 1867 con 19 Profesores y 126 alumnas.

»En todas las grandes ciudades de provincia, excepto en la del Norte, hay Escuelas de este género, remontándose las más antiguas á 1847, y datando la mayoría de 1860: muchas están dirigidas por Institutrices que han hecho sus estudios en el Seminario de Estockolmo.

»En ninguna de estas Escuelas es gratuita la enseñanza; sin embargo, mediante una proposición del Rey al Reichstag, se ha pedido una subvención para construir cuatro instituciones elementales destinadas á las jóvenes en las ciudades de provincia; de suerte que dichas jóvenes tendrán, como los hombres, enseñanza gratuita.

»4.° *Cursos para las jóvenes,* instituídos por Rossander en 1833. La enseñanza, que se da por un Profesor y seis Institutrices, tiene lugar por la tarde y versa sobre estas materias: Historia Sagrada, Historia de Suecia, Historia Natural, Botánica, Geografía, Estética, Lengua sueca, Geometría, Cálculo, Algebra y Canto. El número de alumnas es de 60 cada año como asistentes á todos los cursos, habiendo que añadir más de 100 que sólo concurren á algunos.

»A estos cursos debe agregarse una Escuela de Costura, en la que las alumnas aprenden los trabajos de aguja y la confección de vestidos de señora: tiene una Institutriz con 14 discípulas.

»5.° La *Academia Real de Música,* que desde 1854 recibe alumnos del sexo femenino, cuyo número ascendía en 1872, á 84. La enseñanza es gratuita y abraza: Armonía, Composición, Instrumentación, Lectura de la música, Historia y Estética de la música, el solo, el coro, el violín, el violoncello, el contrabajo é instumentos de viento: estos últimos no forman parte de la instrucción de las mujeres.

»El mayor número de alumnas durante un año escolar, ha sido de 157: el examen completo de Armonía, que comprende la Armonía, el Canto, el piano y el órgano, fué sufrido por 37; y el examen completo de Director, que comprende la Armonía, la Historia

del contrapunto, la Estética de la Música, la instrumentación, el Canto, el violón, el violoncello y el piano, lo sufrió en el otoño de 1872 por primera vez una mujer, que mereció un brillantísimo certificado por su talento en el órgano.

»6.° La *Academia Real de Bellas Artes,* abierta en 1864 á los alumnos del sexo femenino, á los que todavía sólo se da una enseñanza limitada que comprende el Dibujo con modelos en yeso y al natural, los efectos del ropaje, la Pintura, la Anatomía y la Perspectiva. El número de alumnas no debe exceder de 25, y las que desean entrar, tienen que hacerlo ocupando las plazas vacantes, mediante concurso : la enseñanza es gratuita.

»7.° La *Escuela industrial* de Estockolmo, que desde 1854 es asequible á las mujeres, y en la cual se enseña el Dibujo, la Pintura, el Modelado en barro y en cera, la Litografía, la Xilografía, el Grabado en cobre al buril, la Perspectiva, la Caligrafía, la Teneduría de libros, el barnizado ó vidriado de la loza, la Aritmética, la Geometría, el sueco, el alemán, el francés y el inglés. La enseñanza es casi gratuita, pues una alumna no paga más que 50 ores por mes y 50 de suplemento por semana para el estudio de las lenguas. Esta Escuela es bastante concurrida : en el año de 1873 contaba 791 alumnas.

»8.° El *Instituto Central de Gimnasia,* en el que figuran alumnas como Institutrices. Hay dos enseñanzas : 1.ª, teórica, que comprende Anatomía, Fisiología é Higiene, Dinámica, Patología y Principios de Gimnasia; 2.ª, práctica, que abraza Ejercicios de Gimnasia pedagógica, y su aplicación á los enfermos. En 1820 fué recibida por vez primera una mujer como Maestra de Gimnasia; desde 1864 se han recibido 56, y en 1872 se instruían en dicho Instituto ocho mujeres. Además hay tres mujeres que son Maestras en el Instituto, en el cual es gratuita la enseñanza.

»9.° *Casas de educación para las matronas,* que las hay en Estockolmo, en Gœteborg y en Lund, donde se enseña gratuitamente á sangrar, á vacunar y á cuidar á los niños. El curso dura un año, y un poco más para las que desean obtener permiso para emplear los instrumentos, lo que generalmente es apetecido, porque las matronas que lo consiguen inspiran mayor confianza. Semejante permiso no se otorga sin dificultad, y hoy no se concede más que por oposición; pero en los casos graves debe acudirse al médico. Desde 1869, época en que las matronas han obtenido permiso para servirse de instrumentos, no se ha elevado contra ellas queja

alguna por error ó negligencia en el ejercicio de esta parte de su profesión.

»10. *Seminarios para las institutrices de las Escuelas populares.* Hay uno en Estockolmo, fundado en 1866, con 113 alumnas, y otro en Skara, que es más antiguo y cuenta 78 discípulas. La enseñanza es gratuita, y comprende : Religión, Sueco, Cálculo, Geometría, Historia, Geografía, Física, Pedagogía, Métodos, Música, Caligrafía, Dibujo lineal, Gimnasia, Horticultura y Natación.

»11. *Escuelas populares,* repartidas por todas partes, así en ciudades como en el campo. En 1871 había 2.540 fijas, 1.145 ambulantes, y 3.833 Escuelas de párvulos con 2.776 Institutrices, reuniendo todas cerca de 280.000 alumnas. Se enseña en ellas Lectura, Religión, Sueco, Aritmética, Geografía, Historia, Física, Caligrafía, Canto, Gimnasia y Trabajos manuales.

»12. *La Escuela superior popular para mujeres,* fundada en Estockolmo en 1870, y que tiene por objeto difundir entre las hijas de los cultivadores una instrucción más elevada que las de las Escuelas populares, al propio tiempo que formar buenas madres de familia y buenas institutrices. La enseñanza comprende : Religión, Sueco, Historia de Suecia, Geografía, Dibujo de imitación, Caligrafía y Trabajos manuales. Se consagran, además, algunas horas por semana á la Geometría, la Aritmética, la Teneduría de libros y la Historia natural. Tiene á su frente dos Profesores y una Institutriz, elevándose á 37 el número de sus alumnas. La institución ésta es de creación muy reciente para que puedan apreciarse todavía sus resultados.

»13. *Escuelas de costura para las niñas de la clase pobre,* que existen en muchas ciudades, y aun en la campiña, y en las cuales se enseña gratuitamente á hilar, tejer, coser, marcar la ropa blanca, hacer calceta, y en algunas hasta hacer *crochet* y tejidos de esparto, palma, etc.

»14. Entre las Escuelas en donde se enseña á las niñas fuera de las clases lo necesario para el cuidado y gobierno de una casa, pueden citarse :

»Tres en Estockolmo, á saber : 1.°, el establecimiento de Muhrbeck, fundado en 1747, y consagrado á este objeto en 1770, y en el cual se proporciona instrucción, alimentos y los cuidados necesarios á 295 jóvenes que salen del Instituto aptas para el oficio de domésticas : hay 44 que habiendo recibido la enseñanza ordinaria en las Escuelas elementales, aprenden, además, á guisar, lavar,

repasar, hilar, tejer, coser y hacer calceta; 2.°, el establecimiento de Malmqvist, fundado en 1852 por dos esposos desgraciados, para recibir tres niños abandonados, pero que ha tomado hoy tal desarrollo, que cuenta 83 pupilas, habiendo salido de él 286 jóvenes, unas como Institutrices y como sirvientas otras; y 3.°, la Escuela práctica, fundada en 1870, y que contiene 18 alumnas: para poder ser recibidas en ella, es menester tener la edad de 15 años y haber concluído los estudios, porque la enseñanza no comprende allí más que los trabajos prácticos, propios de una sirvienta: el curso dura tres años.

»En Gœteborg hay también una Escuela práctica, fundada en 1865, y poco más ó menos sobre los mismos principios que la precedente; 25 alumnas cursan en ella, y unas 70 han salido ya como sirvientas. En muchas ciudades de provincia existen ya Escuelas de esta clase, ó están en vías de establecerse.

»Las *Kinderheime,* que tienen igualmente por objeto formar sirvientas, se hallan muy generalizadas por todo el país. Entre ellas merece citarse la de la princesa Eugenia, fundada en Estockolmo en 1860, pero trasladada por su fundadora en 1863 á Gothan, en las cercanías de la residencia de estío de la Princesa. En ella se reciben las niñas desde su infancia, y además de suministrárseles la enseñanza de las Escuelas populares, se las ejercita en trabajos manuales y en los del arreglo de una casa.

»15. *Escuelas dominicales y de tarde,* en las que se instruyen las niñas pobres á ciertas horas después del medio día por las jóvenes de las clases instruídas, se han establecido en Estockolmo y en otros puntos. Enséñanse en ellas, el domingo, la Religión y el Canto, y los demás días de la semana Aritmética, Caligrafía, Ortografía é Historia natural. En Estockolmo asciende el número de Profesores y de Institutrices á 140 próximamente, y el de las alumnas á 2.000.

»Y 16. *Escuelas de remiendo ó compostura de los vestidos,* de las cuales hay cuatro en Estockolmo, con unas 16 Maestras afectas á ellas y 160 alumnas: tienen por objeto estos establecimientos, como su título lo indica, enseñar á las niñas á conservar sus trajes en buen estado».

Refiriéndose á las Escuelas de industrias de la leche, que antes hemos citado, dice el mismo M. Hippeau ocupándose de Dinamarca: «La Suecia ha entrado en el mismo camino; ha hecho ir Profesores de Dinamarca y ha fundado sobre el modelo de las de

Thüne, muchas Escuelas especiales de esa clase para las jóvenes y los jóvenes».

Debemos recordar aquí que en 1873 se fundó una Escuela especial de *alumnas telegrafistas* por la administración del ramo, y que desde 1870 está en Suecia abierta la carrera de Medicina á las mujeres, á cuyo efecto se ha creado para ellas un curso especial en el Instituto Carolin.

Sigue el capítulo que traducimos del libro de M. Hippeau:

«Resultados.—Para procurar el establecimiento de Escuelas de las clases que hemos enumerado y facilitar á las mujeres el acceso á muchas carreras reservadas á los hombres, fundaron dos señoras suecas un periódico, el *Diario de las familias,* que durante diez años ha sostenido con calor los intereses del sexo femenino: el fin principal de este periódico no ha sido otro que el de fortalecer el espíritu de familia. Para difundir la lectura de las buenas obras y hacer éstas accesibles hasta las gentes pobres, la redacción de dicho periódico fundó en Estockolmo, por el año de 1867, un gabinete de lectura, donde se prestan libros y manuscritos.

»Muchas mujeres se han hecho notables en Suecia por sus escritos, como, por ejemplo: Madame Lenngren (nacida en 1754 y muerta en 1817) y Federica Bremer (que nació en 1801 y murió en 1866), tan conocida y estimada en todo el mundo civilizado.

»Cantantes célebres muestran hasta qué punto se halla desenvuelto en Suecia el arte musical: Jenny Lind, Cristina Nilsson, Luisa Michaeli, han adquirido una celebridad europea. En cuanto á los talentos más obscuros que constituyen la buena mujer de su casa, la Exposición Universal de Viena ha mostrado que las suecas los poseen en muy alto grado. La primer sueca que se ha dado á conocer en este siglo por su talento pictórico, fué Sofía Adlersparre (nacida en 1803 y muerta en 1862), que supo triunfar de todas las dificultades de su arte. Muchas mujeres suecas se han hecho notables en la citada Exposición, y entre ellas deben citarse Amalia Lindegren, Agnés Borgesson, Matilde Dietrichson, etcétera, cuyos excelentes trabajos han sido admirados por todos.

»La escultura cuenta también verdaderos talentos entre las señoras suecas, que son dadas, para su propia satisfacción, á este arte difícil.

»Una de las más bellas medallas que se expusieron en dicho certamen se debe á Mme. Lea Alhborn, que desde 1853 ocupa

una plaza de grabadora en el gabinete real de medallas de Estockolmo.

»En la Academia de Ciencias hay tres mujeres: una por las ciencias zoológicas, y dos por las geológicas, ejecutando muchas, además, para esta Academia, dibujos de plantas y de flores.

»El Grabado en madera, la Xilografía, la Litografía, el Grabado en cobre y la Fotografía, son practicados con éxito por mujeres, las cuales han obtenido por Decretos de 29 de Septiembre de 1853 y 21 de Octubre de 1849, el derecho de ejercer las funciones de Institutrices en las Escuelas públicas; y por un Decreto del Reichstag de 1859-1860, se les ha acordado el derecho de poder ejercer las funciones de organistas al servicio del Estado. Por los Decretos de 18 de Enero y 18 de Junio de 1861, han obtenido autorización para recibir el examen de Dentistería y Cirugía. En 1862 á 1863, les ha otorgado el Reichstag el derecho de dirigir las oficinas de Telégrafos, y de ser empleadas por todas partes como enfermeras. Por la ordenanza real de 3 de Junio de 1870, pueden sufrir el examen de madurez de las Escuelas elementales superiores, y ser admitidas como estudiantes en las Universidades, y hasta ejercer la Medicina, previos los correspondientes exámenes.

»Los resultados prácticos de estas concesiones se manifiestan en las siguientes cifras:

»Como Institutrices en las instituciones fundadas ó inspeccionadas por el Estado, se cuentan al presente en Suecia 2.856 mujeres, de las que hay 16 para el Dibujo y tres para la Música en las Escuelas elementales de niños. Institutrices son también las que enseñan en tres Escuelas privadas de varones en Estockolmo, no sólo en las clases inferiores, sino en las superiores. Dos mujeres han sufrido, una en Estockolmo y otra en Copenhague, el examen de Dentistas, y ejercen esta profesión con gran habilidad: otras tres han sufrido también con éxito el examen de Cirugía.

»En 1867 se ha abierto un curso práctico y teórico para las enfermeras ó practicantes en el hospital de Upsal, siendo la directora una mujer que ha recibido su instrucción en Londres. Las 27 mujeres que han seguido este curso, han sido colocadas en los hospitales. Dos señoras, deseosas también de dirigir los cuidados que se prestan á los enfermos en los hospitales, se esfuerzan actualmente por adquirir los conocimientos necesarios.

»En un hospital de Estockolmo (*Diaconnisses-Frankenhaus*), que puede recibir 40 enfermos y se ha abierto en 1857, diaconisas son las que prestan á los enfermos todos los cuidados, con la asistencia de un médico; las diaconisas son muy buscadas por las familias para que presten el servicio de enfermeras.

»Cuatro mujeres ejercen el cargo de organistas; 168 están empleadas en Telégrafos, y 38 desempeñan el cargo de Directoras ó Administradoras de Correos.

»De 1871 á 1873, han sufrido el examen de madurez cuatro mujeres, de las cuales dos prosiguen sus estudios en la Universidad de Upsal, una en la sección de Filosofía, y la otra en la Facultad de Medicina.

»El Real decreto de 19 de Mayo de 1845 ha dado á las hijas el mismo derecho que á los hijos á la herencia paterna: antes tenían las primeras opción á un tercio de la sucesión, y los segundos á dos. Por Decreto de 22 de Diciembre de 1846, puede hacer la mujer, así en las ciudades como en la campiña, el comercio al por menor; y, en fin, el de 13 de Junio de 1864 ha dado á la mujer libertad completa para practicar el comercio al por mayor; el de 16 de Noviembre de 1863, la ha declarado mayor, sin restricción alguna, á la edad de veinticinco años, y el de 8 de Noviembre de 1872 permite á las mujeres mayores de edad ejercer por sí mismas, bajo su nombre.

»En las cajas privadas y de ahorros, en las de seguros sobre la vida, en los establecimientos financieros y en las casas de comercio, tienen muchas mujeres plazas ventajosas, que les reportan 800 y 2.500 francos. Algunas veces dirigen bancas privadas, y en una ciudad de provincia una mujer administra desde 1871 la casa municipal.

»Las ordenanzas indicadas más arriba han abierto á la actividad de la mujer un campo muy vasto, por lo que toca al comercio. Cada año que pasa es más considerable el número de las que á él se dedican, hasta el punto de que en 1871 había 4.055 que comerciaban, y 2.675 que dirigían por sí mismas sus negocios. En el mismo año, 504 poseían fábricas y máquinas, y empleaban 918 mujeres como obreras.

»Una mujer se ha dado á conocer por muchos inventos mecánicos, y ha establecido un taller para construir máquinas. Dos hermanas ejercen con éxito la platería, al paso que otras se ocupan en la relojería, unas asociadas con parientes y otras solas, habiendo obtenido algunas de ellas menciones en la Exposición de Londres.

Muchas ejecutan los trabajos de un oficio: calzado, pasamanería, guantes, etc. La mayor parte de las personas empleadas en las fábricas de seda y de lana son mujeres, que también dirigen muchas imprentas y ejecutan diferentes faenas del trabajo propio de los relojeros, los joyeros, hojalateros, etc. En las dos fábricas de porcelana de Gustafsberg y de Rorstrand, se emplean 329 mujeres, de las cuales muchas se ocupan en el esmalte y el modelado.

»En la oficina que se abrió en 1864 para preparar la redacción del *Diario de las familias*, encontraron muchas mujeres una ocupación bastante lucrativa en la copia y las traducciones.

»Para los productos de las pequeñas industrias femeninas que no pueden realizarse sobre la marcha, se ha fundado en Estockolmo el año 1870, bajo el nombre de *colmena* (Biencukerb), un establecimiento en el que es muy productiva la venta.

No sólo en la capital, sino en la mayoría de las ciudades de provincia, hay asociaciones de señoras que trabajan para procurar á las mujeres de las clases pobres un salario, distribuyéndoles trabajos de costura, de tejido, etc.

»Muchas otras sociedades de beneficencia se han fundado por señoras para socorrer á las mujeres menesterosas. Así, por ejemplo, existe en Estockolmo una sociedad general de Beneficencia, cuya directora es la Reina; sociedades para el fomento del trabajo y estimular la asiduidad, y una Casa de socorro, se han fundado también con el mismo objeto, poniéndose al frente la Reina viuda, mientras que la princesa Eugenia es protectora de la sociedad creada para la protección de las niñas pobres.

»La difunta Reina Luisa fundó una casa para decidir á las obreras á constituirse para la vejez un capital, mediante ahorros anuales.

»La industria doméstica, que generalmente está ejercida por aldeanas, consiste en el tejido y en el hilado para las necesidades de la casa. En muchas partes del país y particularmente en el Norte, donde se cultiva con éxito el lino, han recibido esos trabajos una extensión considerable, y la tela fabricada á mano forma en el reino un artículo de comercio importante.

»Si las fábricas extranjeras exceden por el color y la simetría á las telas de que tratamos, éstas son, no obstante, superiores á las de otros países por lo que respecta á consistencia. En el centro de la Suecia, en Vingaker, en Sorderman Land, se fabrican considerables cantidades de tejidos hechos de una lana que no tiene

tintura. En la provincia de Westergœtland se confeccionan también, en cantidad considerable, telas de algodón; y á estas industrias, en que se ocupan con preferencia las mujeres, deben añadirse otras varias, tal como la de *crochet* que, cual las citadas, proporciona al sexo femenino medios decorosos y suficientes de existencia, mediante ocupaciones que sin razón alguna monopolizaban los hombres».

161. Estados Unidos de América.— Sin género alguno de duda puede afirmarse que este país es el primero de todos los del mundo en lo tocante á la educación de la mujer, que raya allí á una altura increíble, y cuyos admirables resultados son, como dice M. Hippeau, la respuesta más victoriosa que se puede dar á las objeciones que se hacen en todas partes á la emancipación intelectual de la mujer. Fenómeno singular, verdaderamente digno de estudio: con ser los Estados Unidos un país donde nunca hubo entusiasmo por el feminismo, donde los que combaten la organización de la mujer se hallan mejor organizados, y donde mayor resistencia ha habido en un principio á dejar á las mujeres libre acceso á los estudios superiores, es, sin embargo, el pueblo donde más rápidamente ha adelantado y se ha extendido la educación de la mujer. Y merced á esto pudo muy bien pronunciar Tocqueville estas palabras memorables: «Si se me preguntase á qué juzgo deba atribuirse principalmente la prosperidad singular y el engrandecimiento creciente de este pueblo, respondería que á la superioridad de sus mujeres».

En los Estados Unidos de América reciben las niñas, á la vez y lo mismo que los niños, la cultura á que nosotros damos el nombre de segunda enseñanza, que por no existir allí este grado de instrucción, se suministra con más extensión aún que en nuestros Institutos, en las Escuelas primarias, cuya asistencia dura hasta los diez y ocho y veinte años, y en muchas de las cuales (en las superiores, denominadas *Englisch high school*) se da también para ambos sexos lo que nosotros llamamos enseñanza secundaria, especial ó profesional. Además de que les están abiertos casi todos los establecimientos superiores, que como las Universidades han sido destinados

especialmente á los hombres (algunas Universidades están dotadas por señoras con el fin de que las mujeres puedan seguir sus estudios; la de Itaca, por ejemplo, lo está con 155.000 francos), cuentan las mujeres en los Estodos Unidos con numerosos Colegios de enseñanza superior, de los cuales hay algunos que gozan de celebridad tan grande como merecida; tales son, entre otros: el *Packer collegiate institute,* de Brooklin, fundado por Mme. Packer; el que existe en Nueva York bajo el título de *Rutger's female college;* el que en 1861 fundó en Pougkeepsie, un comerciante apellidado Vassar, que es el nombre que lleva el célebre colegio, hoy incorporado á la Universidad de Nueva York, á cuyo Estado pertenece la población en que Vassar estableciera su famoso y monumental establecimiento de enseñanza superior para las mujeres, y para no citar otros, el *Wellesley College,* fundado por el año 1875 en el Estado de Massachusset, á corta distancia de Boston, y que es una suntuosa Universidad femenina. Estos Colegios *(Colleges),* de los que hay 14 en los Estados Unidos, tienen el carácter de *Universidades femeninas.* La enseñanza de esta clase que recibe en el país á que nos referimos la mujer, en nada desdice de la que se suministra á los hombres, cualquiera que sea el concepto bajo que se la considere.

Son, por otra parte, numerosos los Institutos, en general debidos á fundaciones particulares, destinados á dar á la mujer norteamericana instrucción profesional, industrial y comercial.

Por último, la gran mayoría de las Escuelas primarias de los Estados Unidos se hallan encomendadas á las mujeres, pues de 180.310 personas consagradas á la enseñanza, 104.406 pertenecen al sexo femenino; número que hace subir al 70 por 100 M. Hippeau, según el cual, de 350 000 Maestros, 200.000 son mujeres y 150 000 hombres; el mismo autor dice que en 1867 había en Baltimore 500 Maestras y 50 Maestros. Según estadísticas más recientes (1896-97) de 382.980 personas dedicadas á la enseñanza primaria en las Escuelas y Colegios públicos y privados de los Estados Unidos, 260.924 eran Maestras, y 122.056 Maestros. De los 4.000 Maestros

de Nueva York, incluyendo los Directores y Vicedirectores, 300 eran hombres y 3.700 mujeres. Es de advertir que el ejercicio de la enseñanza por parte de las mujeres no se limita en los Estados Unidos á la primaria. Muchas son Profesoras de Colegios y Universidades. La Escuela de Medicina de Nueva York tiene 13 Profesoras, ejerciendo una de ellas el Decanato; los Profesores son 17. En la de Filadelfia hay 15 Profesoras y 29 Profesores.

En algunos de los Estados Unidos las mujeres son notarios y escribanos, y en casi todos desempeñan el cargo de procurador, que allí se confunde con el de abogado. En dos de esos Estados (los de Kansas y Wyoming) pueden ser jueces de paz, y en algunos han sido jurados. Pero las profesiones en que más abundan las mujeres en el Norte América son la Abogacía y la Medicina y Cirugía. Son pocos los Estados que no tengan letradas, pues abogan en todo el país más de 150 mujeres, que por virtud de la ley federal de 1879 pueden ejercer ante el Tribunal Supremo de la Unión. En cuanto á la Medicina, vulgar es que es una de las carreras á que mayormente y con más fruto se consagran las norteamericanas, siendo, según la última estadística que conocemos, 2.432 las Doctoras en esa Facultad que prestan sus servicios á los particulares y en los Hospitales (que dirigen en varias ciudades), habiendo alguna que tiene una clientela tan respetable como supone una renta de 15.000 duros anuales.

En fin, más que en ningún otro país, en el de los Estados Unidos se consagran las mujeres al comercio—así en las operaciones de venta y compra como en las de contabilidad,—á las industrias y al desempeño de los cargos públicos en la administración, no sólo en Correos y Telégrafos (con el fin de prepararlas para la telegrafía, se ha fundado en Nueva York el *Cooper Institute*), sino en otros destinos, tales como las secretarías particulares de los Ministros, los de Comisario escolar, Subintendente de Escuelas, Inspectoras del trabajo de las mujeres en las fábricas, Dirección de prisiones, oficiales de negociado en Correos, Hacienda Guerra y Marina, secretarías municipales, bibliotecarias, archiveras y jefes auxilia-

res en la administración de Hospitales y Hospicios. En Illinois pueden ejercer las mujeres todas las profesiones civiles con el mismo título que los hombres. En suma, el número de las empleadas asciende á muchos millares.

He aquí algunas noticias curiosas respecto del *Colegio Vassar*, que antes hemos nombrado como de los más importantes consagrados á la educación superior de la mujer. Para su fundación dió M. Vassar, que se había enriquecido en el comercio de cerveza, 2.500.000 francos. Se halla construído sobre el modelo del palacio de las Tullerías, en un lugar pintoresco, desde el que se descubre un vasto horizonte: su fachada mide 500 pies, siendo el centro un edificio de 200 de largo, y cuyas extremidades están cortadas en ángulo recto por dos alas de 164 pies. Está dotado de todas las dependencias propias de un establecimiento de su género, en las que se han tenido en cuenta cuantas condiciones exige la higiene. Además de las clases y salas de estudios, tiene gabinetes de Química, Física é Historia natural, y de Mineralogía y Geología, galerías de Dibujo y de Pintura, un Observatorio con un gran telescopio y los instrumentos más perfeccionados para el estudio de la Astronomía, un gimnasio, un picadero, jardines, parques y bosques, en medio de los cuales corren frescos arroyos. Las jóvenes son admitidas á la edad de 14 años. Los cursos duran cuatro, exigiéndose para emprender el primero explicar á César (4 libros), Cicerón (4 discursos) y Virgilio (6 libros), y haber estudiado el Álgebra hasta las ecuaciones de segundo grado, la Retórica y los elementos de la Historia general. La enseñanza de esos cuatro años abraza: lenguas latina, griega, francesa, alemana é italiana, y Matemáticas, Física, Química, Geología, Botánica, Zoología, Anatomía, Fisiología, Retórica, Literatura inglesa, Literaturas extranjeras, Lógica y Economía política. Generalmente se halla concurrido por más de 400 alumnas.

162. Francia.—También en esta nación se ha producido, de algunos años á esta parte, un movimiento muy acentuado en favor de la educación de la mujer; para la que en 1867 se organizaron los estudios de segunda enseñanza, á excitación de Julio Simón, y merced á la iniciativa del entonces ministro de Instrucción pública, M. Duruy, á quien tanto debe la enseñanza popular de la vecina república. Dichos estudios eran

de dos clases: los organizados por los municipios y por ellos sostenidos, y los denominados cursos superiores para la segunda enseñanza de las jóvenes, dados por el Estado en la Sorbona, de París, considerados como el complemento del sistema, al cual servían como de norma general. Este sistema se ha afirmado, mejorado y ensanchado notablemente, merced á la iniciativa de Camilo Sée, por las leyes de 21 de Diciembre de 1880 y 26 de Julio de 1881, por la primera de las cuales se establece de una manera normal la segunda enseñanza para las jóvenes en establecimientos *ad hoc* (Liceos y Colegios), y creando por la segunda una Escuela Normal de internas en Sèvres (en sustitución de los cursos de la Sorbona) destinada á formar el profesorado femenino de dichos establecimientos, los cuales, que ya son numerosos, están servidos actualmente y en gran parte por Profesoras salidas de esa Escuela; de modo que la mujer ejerce en Francia la enseñanza en los Liceos y Colegios de señoritas (1).

---

(1) He aquí el Programa de las enseñanzas que reciben las jóvenes en los establecimientos de segunda enseñanza (Liceos y Colegios) para ellas establecidos. Primer período: *Primer año* (de 12 á 13 años como mínimo): Lengua y Literatura francesas; Lenguas vivas (inglés y alemán); Historia general y nacional y Geografía; Cálculo y Geometría; Historia natural (Zoología y Botánica); Dibujo y Escritura; Música vocal.—*Segundo año* (de 13 á 14 años): Lengua y Literatura francesas; Lenguas vivas; Historia general y nacional y Geografía; Aritmética; Historia natural (Zoología, Botánica y Geología); Dibujo; Música vocal.—*Tercer año* (de 14 á 15 años): Moral; Lengua y Literaturas francesas y Literaturas antiguas; Lenguas vivas; Historia general y nacional y Geografía; Geometría; Física y Química; Fisiología, Economía doméstica é Higiene; Música vocal; Dibujo.—Segundo período: *Cuarto año* (15 á 16 años) Curso obligatorio: Moral; Lengua y Literatura francesas; Lenguas vivas y Literaturas extranjeras; Historia sumaria de la civilización hasta Carlomagno; Cosmografía; Fisiología animal y vegetal; Física. Curso facultativo: Literaturas antiguas; Elementos de la lengua latina; Matemáticas; Música vocal; Dibujo.—*Quinto año* (de 16 á 17 años): Curso obligatorio: Elementos de Psicología aplicada á la educación; Lengua y Literatura francesas y Literaturas antiguas; Lenguas vivas y Literaturas extranjeras; Historia de la civilización desde Carlomagno hasta nuestros días; Nociones de Derecho usual y Economía doméstica; Física y Química.

Téngase además en cuenta, que en esa nación las mujeres inspeccionan la enseñanza elemental, pueden entrar en los Consejos departamentales de enseñanza y aun en el Consejo superior de Instrucción pública y tienen abierta la Facultad de Medicina. En la de París, seguían los cursos en 1892, 144 alumnas (123 extranjeras, casi todas rusas). En la capital de Francia hay un centenar de médicas en ejercicio, cuyas consultas son muy frecuentadas. Además, han logrado puestos oficiales en hospitales y hospicios y otros, como los de Médicos de teatros y liceos de señoritas.

Gran impulso ha recibido en Francia la enseñanza especial y profesional de la mujer, cuya creación se debe particularmente á la iniciativa privada, y cuyo sostenimiento es obra de asociaciones libres. A 1856 se remonta la fundación de la *Sociedad protectora de las jóvenes,* que hoy se denomina *Sociedad para la enseñanza profesional de la mujer,* y que en 1862 estableció en París, por iniciativa de Mme. Lemonnier, la primera Escuela de esta clase, teniendo ya hoy cuatro, con unas 700 alumnas. Otras nuevas Escuelas del mismo género para jóvenes mayores de once años se han creado después por asociaciones, compuestas en su mayoría de señoras, tales como las que dirigen Mme. Dufaure y Mme. Dubail, las llamadas *Escuelas profesionales católicas,* y la *Escuela profesional práctica,* de Mme. Carot, que fué fundada en 1871 por un grupo de habitantes del décimo distrito, que en su mayoría pertenecen al comercio y á la industria, y en la que, repartidas en dos cla-

---

Curso facultativo: Literaturas antiguas; Elementos de la lengua latina; Geografía económica; Matemáticas; Fisiología animal y vegetal; Música vocal; Dibujo. En la ley se presribe que podrá agregarse á estos establecimientos un Curso de Pedagogía.

En la Escuela de Sèvres se ingresa mediante concurso (examen comparativo) y los estudios se dividen en dos secciones, de Letras y de Ciencias, comprendiendo la primera Gramática, Literatura francesa de la Edad Media, Historia, Geografía, Moral y Psicología; Lenguas vivas y Dibujo (facultativo); y la segunda, Matemáticas, Física, Química, Historia natural (Fisiología y Zoología), Moral, Lenguas vivas y Dibujo (obligatorio).

ses, una de instrucción primaria complementaria y otra profesional especial, se dan en tres años estas materias: Escritura, Lengua francesa, Aritmética, Geografía, Historia, Nociones científicas para los usos de la vida, Dibujo y Costura general (primera clase), y Contabilidad comercial, Dibujo artístico é industrial, Pintura (fina y acuarela), confección de flores, lencería, costura general y confección de vestidos, y lenguas inglesa y alemana. Con variantes que responden á diferencias de grado y fin, estas mismas materias se enseñan en las demás Escuelas profesionales de que tratamos. Además existen en París, desde 1878, dos *Escuelas para enfermeras,* desde 1867 una *Escuela de dibujo para adultas,* á la que concurren unas 1.600 alumnas, y otra de *contabilidad para adultas,* creada en 1870, y que cuenta con unas 500 concurrentes; la Municipalidad de París subvenciona las Escuelas profesionales de que tratamos, con 30.000 francos al año. Desde hace cuatro años existe también una *Escuela de telegrafistas* para señoras, y de ella saca la administración muchos de los funcionarios que necesita para el servicio, y últimamente se han creado en la misma capital, como en otras poblaciones, Escuelas profesionales para mujeres, algunas de cocina. Como saben cuantos han viajado por el país que nos ocupa, al sexo femenino se halla confiado casi por completo el servicio de contabilidad y despacho en las tiendas, casas de comercio, talleres de ciertas industrias, restaurants, cafés, etc., y casi todo el servicio de comunicaciones en muchos pueblos, y gran parte de él en las ciudades (1).

163. Imperio austro-húngaro. — En cuanto al *Austria alemana,* tiene, en su mayor parte, aplicación lo que hemos dicho de la Alemania en general. Por lo demás, en la nación

---

(1) Para más pormenores concernientes á lo que en la nación francesa se ha hecho respecto de la educación de la mujer, debe consultarse este libro: *L'instruction publique des femmes en France* por el doctor J. Wychgram, Profesor en la Escuela secundaria municipal de señoritas de Leipzig, traducido (del alemán al francés) por E. Espargel, empleado en el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes y Oficial de Academia.—París, lib. de Ch. Delagrave, 1889.

austriaca, hablando en términos generales, están poco difundidas las Escuelas Superiores ó Seminarios de segunda enseñanza, de que al hablar de los pueblos germanos hemos hecho referencia. Hasta el presente; no se ha mostrado el Gobierno muy dispuesto á proporcionar á las mujeres una instrucción sólida y extensa, pues que no ha establecido para ellas sino un corto número de Escuelas públicas : parece inclinado en favor de los pensionados de internos, que al presente son objeto en los Estados del Norte de severas críticas. Sin embargo, las Universidades están abiertas á las mujeres, de las que el último año hubo 120 matriculadas en la de Viena; de los Hospitales de esta capital y de su departamento de Farmacia ha sido nombrada Ayudante una señorita.

Por lo que á *Hungría* respecta, la instrucción superior de la mujer, que cuenta allí con una sociedad que tiene por fin difundirla, no deja de hacer algunos progresos : recientemente han sufrido tres señoras el examen de Etnografía. En cuanto á la instrucción profesional, los progresos son más sensibles, como lo prueba el hecho de haber sido las mujeres admitidas, como en el Austria, en la Administración de Correos y de Telégrafos. Para poder apreciar bien lo que en el sentido de ampliar la cultura del sexo femenino se hace en el reino húngaro, no estará de más recordar que en estos últimos años estaban allí á la orden del día las discusiones relativas al sufragio de las mujeres.

164. Inglaterra. — Están abiertas al sexo femenino las Universidades, siendo de las primeras en seguir este camino las de Londres, Oxford y Cambridge; en ellas enseñan Medicina las mujeres, que en este país desempeñan otras Cátedras de estudios superiores, y forman parte, por elección popular, de las Juntas escolares *(Schools Brards)*. En Inglaterra se consagran las mujeres al ejercicio de la Medicina y la Farmacia en número considerable, al punto de que resulta ya excesivo el de Doctoras, y ha sido preciso que mediante una Sociedad creada al intento, se les facilite la salida para la India, pagándoles al efecto el pasaje. Así como las Universidades, son frecuentados los Colegios Superiores por mujeres en Inglaterra.

En 1883 se creó en Londres un Hospital Modelo con dirección facultativa y administrativa femeninas.

Los estudios profesionales y de aplicación, que tienen por objeto proporcionar medios de subsistencia á las mujeres, se hallan también muy generalizados en esa nación, merced principalmente á la iniciativa de asociaciones particulares: el Gobierno no deja de hacer por su parte cuanto puede, dada la poca iniciativa que tiene en la enseñanza secundaria y superior.

Todo cuanto pudiéramos decir acerca del punto que nos ocupa con relación á Inglaterra, se halla condensado en la siguiente nota, que trasladamos de un opúsculo repartido con profusión por la *Asociación* (española) *para la Enseñanza de la Mujer* (Madrid, 1879), y en la cual se lee lo que sigue :

«A una sociedad en la que figuran en primer termino la Reina, las Princesas y el Príncipe de Gales, es debida la fundación en Lóndres, en 1848, del Colegio de la Reina (*Queen College*), que ofrece á la mujer elevada cultura. El programa de sus enseñanzas, en la actualidad vigente, dividido en cinco grupos, abraza casi todos los ramos del saber: en Lenguas, el francés, alemán, italiano, latín y griego; en Historia, la nacional y la universal, con cursos especiales para la antigua y moderna: la de Grecia, la de Roma, y aun la de la Iglesia; en Ciencias exactas y Ciencias naturales, Aritmética, Geometría, Astronomía, Geografía, Filosofía de la naturaleza, Fisiología, Botánica y Zoología; en Literatura, la patria y la general; en Artes, Dibujo, Música, etc. Las jóvenes se matriculan á los diez y ocho años, hacen ordinariamente sus estudios durante cuatro, y reciben como premio, previas las oportunas pruebas, certificados que son estimados públicamente como testimonio de suficiencia para la enseñanza respectiva, y que las autoriza además para aspirar, en sus casos, á títulos académicos en las Universidades. La de Londres, que está facultada al efecto desde 1867, ha aprobado en los ejercicios celebrados en 1878, nueve de once jóvenes presentadas con aspiración á títulos, una de ellas con el número primero en el orden de mérito de los graduados de los dos sexos, habiendo alcanzado las otras ocho ventajosos lugares. La Universidad de Oxford ha inscrito en el presente curso 225 jóvenes, 72 de ellas para la enseñanza de Bellas Artes.

»A otra asociación es debida la Escuela de Medicina para señoras, establecida también en Lóndres (1877), á la que una asociada, que ha fallecido hace pocos meses, ha dejado un legado de 700.000 reales.

»El movimiento de asociación en Inglaterra en favor de la mujer es general, ofreciendo sus fundaciones, consideradas en conjunto, este doble carácter: de extender sus beneficios á todas las clases sociales, llamando á la mujer al desarrollo intelectual en diferentes grados, y el de abrir á su actividad regiones de lucrativa aplicación. Asociaciones para la instrucción secundaria y superior de la mujer; para facilitar el acceso de las jóvenes de la clase media á posiciones y profesiones adecuadas á sus aptitudes; para educar á las niñas y jóvenes de las clases pobres y proporcionarles ocupaciones industriales, se multiplican y prosperan por todas partes. Los destinos de la mujer en Inglaterra van ensanchándose, en consecuencia, considerablemente. Las de la clase media se dedican, con el título de Institutrices, á la enseñanza de Idiomas, de Pintura, de Dibujo y de Música; al Magisterio en las Escuelas públicas; al ejercicio de la Medicina y Ciarugía, aunque todavía no en gran número, con título ganado en la referida Escuela especial privada; á funcionarios públicos en las oficinas de Correos y Telégrafos, dependencias muy numerosas en Lóndres, y desempeñadas casi todas por señoras; al Comercio en los establecimientos de expendición, que brillan por la ausencia total del hombre y por la presencia de jóvenes, únicas encargadas de las ventas, de los cobros y de los asientos en los libros, habiendo establecimientos que cuentan más de quinientas dependientes, dedicadas al despacho público, etc., etc.

»Las señoras de superior talento y saber redactan revistas, celebran Conferencias, escriben libros y folletos, interesándose principalmente en las cuestiones de educación, de beneficencia y de moralidad, siempre en defensa de las más nobles causas».

Por nuestra parte, añadiremos que, según una relación de la Universidad de Cambridge, hace unos cinco años se inscribieron en ella 154 mujeres para sufrir examen de Historia, Latín, Griego, Francés, Lógica, Economía política y otras materias, siendo los resultados satisfactorios. También debemos recordar que en Inglaterra desempeñan las mujeres cargos oficiales; entre ellos los de Inspectoras de Sanidad y de Inspectoras técnicas en las grandes fábricas, amén de los de la enseñanza que antes se ha dicho,

y los de comunicaciones, que en los pueblos corre exclusivamente á cargo de mujeres á las que varias Compañías inglesas de ferrocarriles han resuelto emplear en sus oficinas, y que la señora que en Gibraltar servía el cargo de Administradora de Correos, ha sido nombrada hace poco, por el Gobierno, Superintendenta de Telégrafos en dicha plaza. Recordemos igualmente lo mucho que de algunos años á esta parte se multiplican en Inglaterra las Escuelas profesionales para la mujer, y señaladamente las de Cocina, que bien puede asegurarse tienen su origen en esta nación.

165. ITALIA. — También en esta nación, donde las Escuelas de niñas no han recibido el mismo impulso que las de niños, se empezó á prestar atención preferente hace algunos años á la instrucción de la mujer, para la que en 1879 se contaban ya 128 grandes casas de educación *(educatorii femminili)* para la enseñanza secundaria y superior de las jóvenes, establecimientos de los cuales gozan no pocos de merecido renombre, y á los que los italianos conceden gran importancia, como lo prueba el celo con que se consagran á sostenerlos y propagarlos. En ellos cursan las jóvenes alumnas Lengua y Literatura italianas, Historia y Geografía generales y nacionales, Aritmética, Geometría, Teneduría de libros, Economía doméstica, Higiene y Ciencias físicas y naturales; se dan además cursos de lenguas extranjeras, sobre todo la Francesa, de Moral, ampliamente desenvuelta en sus relaciones con la práctica de la vida, de Dibujo y Caligrafía, de Canto y Gimnasia, y, en fin, otros concernientes á los trabajos propios de la mujer, á los cuales se da un gran desenvolvimiento. Como se ve, entre estas asignaturas figuran algunas de aplicación al Comercio, á las Artes y á las Industrias; pero en vista de los resultados obtenidos en las Escuelas que nos ocupan, y de los progresos que las mujeres italianas hacen en las Artes y en las profesiones en que han podido en estos últimos tiempos dar libre vuelo á su actividad y á su genio, se piensa en Italia en crear Clases medias y Escuelas Profesionales para la mujer, á la vez que en multiplicar los Establecimientos á que dejamos hecha referencia. En Florencia, Milán, Bolonia y otras grandes poblaciones se han organizado además Cur-

sos y Conferencias científicas y literarias para las mujeres.

En Italia, como en otros países europeos y con éxito igual, se han abierto las Universidades á las mujeres, que en algunas, v. gr., la de Bolonia, han enseñado Derecho, Lenguas y Medicina. En la de Pavía explica Anatomía comparada y Fisiología del sistema nervioso una señorita que es Ayudante del Profesor Maggi; por el año 1893 explicaba otra señorita en la Universidad de Bolonia, Histología. No hay para qué decir que Italia tiene también, como las naciones ya mentadas, mujeres que se consagran al ejercicio de la Medicina, en el que algunas sobresalen.

Son en Italia admitidas las mujeres en los servicios de Comunicaciones, especialmente Telégrafos, en los que hay empleadas muchas.

De los establecimientos de educación femenina que hemos dicho existen en Italia, deben citarse como de los principales: el *Instituto della SS. Anunziata,* fundado en Florencia el año de 1823, en el cual reciben las jóvenes una instrucción completa, desde los 11 á los 12 años, en que son admitidas, hasta los 18, en que lo abandonan; el *Collegio reale delle Fanciulle,* establecido en 1861 por la municipalidad de Milán, y en el que las niñas reciben la educación desde los 7 á los 12 años, pudiendo continuar en él hasta los 18; las dos Escuelas reales de Nàpoles (*R. R. educatorii femminili*), de las que la primera se titula *Educatorio principessa María Clotilde ai Miracoli*, y la segunda *Educatorio Regina María Pía,* y cuyos estatutos fueron aprobados en 1868, siendo las alumnas admitidas desde los 7 á los 11 años, y pudiendo continuar también hasta los 18, durante cuyo tiempo estudian Religión, Lengua y Literatura italianas, Lenguas francesa é inglesa, Aritmética con Sistema Métrico, Historia y Geografía, principalmente de Italia; Física, Química é Historia natural, Moral y Pedagogía, Dibujo de adorno, lineal, de paisaje y de figura; Canto, Piano y Arpa; Labores á mano y con máquina; Baile y ejercicios gimnásticos; el renombrado *Educatorio femminili María Adelaide*, en Palermo, que data desde 1779, habiendo sido aprobado su Reglamento en 1863 y modificado en 1868; el *Collegio femminili agli Angeli,* en el que las jóvenes reciben también una educación completa, y cuyos estatutos son semejantes á los que rigen en los otros establecimientos.

Debe tenerse en cuenta que, además de las *Casas de educación* á que nos referimos en las líneas que preceden, los italianos distinguen otras tres clases de instituciones consagradas á la instrucción de las jóvenes, á saber: los establecimientos de *piedad*, puestos bajo la vigilancia de las Diputaciones provinciales y la dirección de las Sociedades locales de caridad, ó de Congregaciones religiosas; los Conservatorios (*Conservatorii*), que se hallan muy generalizados en la Italia Meridional y Central, que hasta ahora han tenido un carácter mixto, y dependían de las autoridades eclesiásticas, que han tratado de transformarlos en conventos, y que en gran número han sido declarados hoy establecimientos de educación y puestos con mucha ventaja bajo la dirección del Ministerio de Instrucción pública; y los Colegios de María (*Collegi di María*), que existen principalmente en las provincias de Catana, Girgenti y Siracusa, y que de establecimientos religiosos que eran desde su origen hasta Julio de 1866, en que una ley suprimió las Congregaciones religiosas, han sido declarados en su mayoría institutos laicos, por virtud de un Decreto dictado en 1871, de acuerdo con el Consejo de Estado, por el que se decide que, los que sean reconocidos como teniendo carácter de establecimientos de educación, se declaren instituciones laicas y pasen á depender del Ministerio de Instrucción pública, y las que después del examen de sus títulos de fundación resulten ser instituciones de caridad, dependan del Ministerio del Interior y de las Diputaciones provinciales. De este modo se ha ido secularizando en Italia la educación de la mujer, que, como todas las demás, ha tenido naturalmente que resentirse de las luchas á que allí ha dado y da lugar la cuestión religiosa, complicada con la cuestión política, como todos sabemos. Pero á medida que se afianza el nuevo órden de cosas, todos los asuntos de la política y la administración del país se normalizan, y la secularización de la enseñanza avanza camino en todas las direcciones, con gran provecho, ciertamente, para la cultura general y la educación del pueblo. No debe olvidarse, para mejor apreciar el valor de la obra que se está realizando con la conversión en laicos de los Conservatorios y los Colegios de María, que, principalmente en lo que respecta á la educación de las mujeres, es en el terreno en que se ha empeñado en Italia la batalla entre la sociedad laica y la autoridad eclesiática.

166. Rusia. — Es esta nación una de las que más han

hecho por la educación de la mujer, sobre todo por lo que á la instrucción secundaria, especial y superior respecta. Ya en 1764 la gran Catalina, que aparece como el primer soberano ruso que se preocupa de la instrucción de las mujeres, consagró una gran parte de su fortuna á este objeto, creando Colegios para las hijas de la aristocracia y de la clase media: el primer Establecimiento que fundó fué por dicho año en el Convento de la Resurrección de San Petersburgo, que reunió unas 500 jóvenes de diez y seis ó diez y ochos años de edad. Poco tiempo después, la viuda de Pablo I, María Teodorowna (Sofía de Wurtemberg), imprimió desarrollo considerable á la obra de Catalina, creando gran número de Establecimientos de la clase de los que ésta fundara, y que en su mayor parte estaban destinados á las jóvenes de la nobleza. Esta obra la completó la Emperatriz María Alejandrowna (Maximiliana de Hesse-Darmstadt), que se preocupó especialmente de organizar y casi de crear la educación de las hijas de la clase media, fundando, sobre el modelo de las Escuelas alemanas y con arreglo á los principios de Froelich, el fundador de las Escuelas de mujeres de Alemania y Rusia, hasta diez grandes Gimnasios, en los cuales las mujeres de todas las clases y condiciones reciben una educación esmerada que se prolonga hasta la edad de veinte años, y en los que se invierten dos millones de reales: abriéronse los primeros Gimnasios femeninos al comenzar el año 1858, bajo el nombre de *Escuelas para las jóvenes externas.*

Á los esfuerzos del Gobierno se debe, además, que Rusia cuente con un número considerable de Gimnasios, Progimna- é Institutos oficiales para la educación de la mujer, sobre ...artir de Mayo de 1870, en que se les ha dado una or- ...niforme y robusta. En los Progimnasios y Gim- ...miten más que alumnas externas: en los pri- ... los cursos tres clases, y en los segundos ...a de *Pedagogía* para la preparación de ...aestras privadas; en los Progimnasios se ...gua rusa, Historia y Geografía de Ru- ...al de la Geografía de las diversas partes

del mundo, Aritmética, Caligrafía y Trabajos de aguja, y en los Gimnasios, Religión, Lengua y Literatura rusas, Aritmética, Contabilidad, Geometría, Geografía é Historia general y particular de Rusia, Elementos de Historia Natural y de Física, Principios de Economía doméstica y de Higiene, Caligrafía, Trabajos de aguja y Gimnasia. Se dan en ellos, además, otras materias no obligatorias, tales como las Lenguas francesa é inglesa, el Dibujo, la Música, el Canto y el Baile. En el curso de Pedagogía se explican los principios más importantes de educación, los sistemas de enseñanza y los métodos aplicables á los cursos de los Gimnasios de niñas. En 1875 había 137 Progimnasios y 61 Gimnasios, que con otros Establecimientos análogos que ya existían, hacían un total de 222 Casas de educación para las mujeres, con unas 30.000 alumnas. Además deben contarse los *Institutos,* que se distinguen de los Gimnasios en que son verdaderos pensionados, pues no admiten más que alumnas internas, y en resentirse todavía de su origen aristocrático; datan del siglo XVIII, se hallan establecidos en lo general en edificios suntuosos y están muy generalizados. Su enseñanza se diferencia de la de los Gimnasios en que se dan, además de las materias que en éstos, Alemán, Griego y Latín como facultativas, y como obligatorias, Cosmografía, Nociones de Química, Álgebra, Pedagogía é Historia de la Iglesia; sólo en San Petersburgo hay 7, uno de los cuales es el Instituto Nicolás, al cual se halla anejo un Establecimiento del Estado, muy importante, destinado á formar Institutrices, y que se intitula *Clase Francesa;* otro Establecimiento análogo, el *Curso Pedagógico* de San Petersburgo, está anejo al Gimnasio María.

Inspira en Rusia un interés tan grande y tan general la educación de las mujeres, que bien puede afirmarse que, excepción hecha de los Estados Unidos, en parte alguna se ha organizado en tan vastas proporciones la enseñanza superior y secundaria para los jóvenes. De este asunto se ocupan con interés las Corporaciones sabias, al propio tiempo que los Profesores de las Universidades han establecido para las mujeres Cursos análogos á los de la Sorbona de París. Las jóve-

hecho por la educación de la mujer, sobre todo por lo que á la instrucción secundaria, especial y superior respecta. Ya en 1764 la gran Catalina, que aparece como el primer soberano ruso que se preocupa de la instrucción de las mujeres, consagró una gran parte de su fortuna á este objeto, creando Colegios para las hijas de la aristocracia y de la clase media: el primer Establecimiento que fundó fué por dicho año en el Convento de la Resurrección de San Petersburgo, que reunió unas 500 jóvenes de diez y seis ó diez y ochos años de edad. Poco tiempo después, la viuda de Pablo I, María Teodorowna (Sofía de Wurtemberg), imprimió desarrollo considerable á la obra de Catalina, creando gran número de Establecimientos de la clase de los que ésta fundara, y que en su mayor parte estaban destinados á las jóvenes de la nobleza. Esta obra la completó la Emperatriz María Alejandrowna (Maximiliana de Hesse-Darmstadt), que se preocupó especialmente de organizar y casi de crear la educación de las hijas de la clase media, fundando, sobre el modelo de las Escuelas alemanas y con arreglo á los principios de Froelich, el fundador de las Escuelas de mujeres de Alemania y Rusia, hasta diez grandes Gimnasios, en los cuales las mujeres de todas las clases y condiciones reciben una educación esmerada que se prolonga hasta la edad de veinte años, y en los que se invierten dos millones de reales: abriéronse los primeros Gimnasios femeninos al comenzar el año 1858, bajo el nombre de *Escuelas para las jóvenes externas.*

Á los esfuerzos del Gobierno se debe, además, que Rusia cuente con un número considerable de Gimnasios, Progimnasios é Institutos oficiales para la educación de la mujer, sobre todo á partir de Mayo de 1870, en que se les ha dado una organización uniforme y robusta. En los Progimnasios y Gimnasios no se admiten más que alumnas externas: en los primeros comprenden los cursos tres clases, y en los segundos siete, más otra llamada de *Pedagogía* para la preparación de las Institutrices ó Maestras privadas; en los Progimnasios se enseña Religión, Lengua rusa, Historia y Geografía de Rusia, Resumen general de la Geografía de las diversas partes

del mundo, Aritmética, Caligrafía y Trabajos de aguja, y en los Gimnasios, Religión, Lengua y Literatura rusas, Aritmética, Contabilidad, Geometría, Geografía é Historia general y particular de Rusia, Elementos de Historia Natural y de Física, Principios de Economía doméstica y de Higiene, Caligrafía, Trabajos de aguja y Gimnasia. Se dan en ellos, además, otras materias no obligatorias, tales como las Lenguas francesa é inglesa, el Dibujo, la Música, el Canto y el Baile. En el curso de Pedagogía se explican los principios más importantes de educación, los sistemas de enseñanza y los métodos aplicables á los cursos de los Gimnasios de niñas. En 1875 había 137 Progimnasios y 61 Gimnasios, que con otros Establecimientos análogos que ya existían, hacían un total de 222 Casas de educación para las mujeres, con unas 30.000 alumnas. Además deben contarse los *Institutos,* que se distinguen de los Gimnasios en que son verdaderos pensionados, pues no admiten más que alumnas internas, y en resentirse todavía de su origen aristocrático; datan del siglo XVIII, se hallan establecidos en lo general en edificios suntuosos y están muy generalizados. Su enseñanza se diferencia de la de los Gimnasios en que se dan, además de las materias que en éstos, Alemán, Griego y Latín como facultativas, y como obligatorias, Cosmografía, Nociones de Química, Álgebra, Pedagogía é Historia de la Iglesia; sólo en San Petersburgo hay 7, uno de los cuales es el Instituto Nicolás, al cual se halla anejo un Establecimiento del Estado, muy importante, destinado á formar Institutrices, y que se intitula *Clase Francesa;* otro Establecimiento análogo, el *Curso Pedagógico* de San Petersburgo, está anejo al Gimnasio María.

Inspira en Rusia un interés tan grande y tan general la educación de las mujeres, que bien puede afirmarse que, excepción hecha de los Estados Unidos, en parte alguna se ha organizado en tan vastas proporciones la enseñanza superior y secundaria para los jóvenes. De este asunto se ocupan con interés las Corporaciones sabias, al propio tiempo que los Profesores de las Universidades han establecido para las mujeres Cursos análogos á los de la Sorbona de París. Las jóve-

nes que se han educado en los Gimnasios, y que por pertenecer á familias modestas piensan en crearse una posición, se dedican á la enseñanza ó al ejercicio de la Medicina, en la que han sobresalido no pocas, de la Farmacia (para la que recientemente se ha creado una Escuela femenina en San Petersburgo, en la que todo el servicio se halla desempeñado por mujeres) y hasta la Abogacía, pues una decisión del Tribunal Supremo declaró en 1877 que las mujeres pueden presentarse como Abogados en los juicios, aun en defensa de causas ajenas. Además, por resolución del Consejo de Ministros, tomada bajo la presidencia del Emperador, se ha decidido que las mujeres sean admitidas al desempeño de cargos públicos, sirviendo en las oficinas de Correos y Telégrafos y en otros centros administrativos. Próximamente son 1.000 las que cada año obtienen el título de Institutriz.

Lo tocante al estudio y ejercicio de la Medicina por las mujeres rusas, merece alguna ampliación.

Data este movimiento de 1872, en cuyo año se organizaron para las mujeres Cursos especiales, que estuvieron muy concurridos y con gran aprovechamiento por las jóvenes. Por razones políticas fueron cerrados en 1882 estos Cursos, que habían seguido 1.091 alumnas. Terminaron la carrera 700, de las cuales 54 son Jefes de clínica ó laboratorio, 62 Médicas consultoras de hospitales de mujeres y de niños y 130 Médicas municipales en las provincias. Posteriormente, y por iniciativa de la Emperatriz, se han restablecido los estudios de Medicina para mujeres, que ejercen esta facultad en el imperio con arreglo á la Ordenanza de 1890, y que después de la clausura de los Cursos hacían sus estudios en el extranjero, principalmente en París y en Suiza. En 1875 siguieron esos Cursos, que duraban cinco años, cerca de 500 alumnas. Hace dos ó tres años ascendía el número de Médicas rusas á 624 (sin incluir las dentistas), y las estudiantes en la Universidad de Moscou á 730, sin contar las que siguen la Sección de Ciencias naturales, creada recientemente. De las mujeres que ejercen la Medicina, muchas han entrado en los servicios del Estado con las mismas asignaciones y derechos que sus colegas los Médicos. La dirección del laboratorio químico del Instituto de Medicina experimental de San Petersburgo se halla desempeñada por una señorita.

Datos tan interesantes como curiosos que tenemos á la vista, ponen de manifiesto que en Rusia la mujer se muestra, por lo general, superior al hombre en todas las clases sociales, y es más activa y laboriosa que él; nos revelan también que tiene verdadero afán por instruirse, y que aventaja al hombre en los estudios, respecto de los cuales han dado y siguen dando el ejemplo familias de la aristocracia, pues de las 202 jóvenes quo concluyeron estudios superiores en el curso de 1875-76, pertenecían á la nobleza 171. No debe extrañar, por lo tanto, que la mujer tome en Rusia una parte tan activa en el negocio de su educación, en favor de la cual se han formado Asociaciones de señoras, de las que una, establecida en San Petersburgo, tiene por objeto hacer participar á las jóvenes de la enseñanza superior. A esta sociedad es á la que el ilustre sabio Stuart Mill dirigió la siguiente carta, que es interesante por más de un concepto:

«Avignon, 18 de Diciembre de 1868.

»He sabido, con un placer no exento de admiración, que ha habido en Rusia mujeres suficientemente ilustradas y valerosas para reclamar en favor de su sexo la admisión en los diversos ramos de la enseñanza superior de la Historia, de la Filosofía y de las Ciencias naturales, sin exceptuar la Medicina, y para conseguir el apoyo de personas importantes en el mundo científico. Esto mismo reclaman en los demás países de Europa con energía siempre creciente, aunque todavía sin éxito, los hombres más adelantados é ilustrados.

»Gracias á vosotras, la Rusia va quizá á anticiparse y á ofrecer así la prueba de que las civilizaciones relativamente nuevas se apropian los grandes progresos antes que las antiguas.

»La difusión de la cultura entre ambos sexos importa no solamente á las mujeres, lo cual ya sería una recomendación suficiente, sino también á la civilización universal. Tengo la convicción profunda de que el progreso moral é intelectual del sexo masculino está sin eso expuesto á detenerse, no sólo porque nadie puede reemplazar á las madres en la educación de sus hijos, sino también porque la influencia que la mujer ejerce sobre el hombre no puede ser mirada con indiferencia: la mujer, ó le impulsa hacia adelante, ó le retiene inmóvil.

»Aplaudo, pues, con todo mi corazón vuestros esfuerzos y los

de los hombres ilustrados que los apoyan: espero que la perseverancia que ya habéis mostrado será garantía contra el desaliento, y confío en que haréis valer, por todos los medios, la justicia de vuestra causa, que un siglo de ilustración acabará por obtener un triunfo definitivo.»

167. Suiza.—Es, sin duda, uno de los países que más han hecho en favor de la instrucción superior de la mujer, á la que ofrece por todas partes Institutos de enseñanza, á lo cual corresponden las mujeres con su asiduidad y aplicación en el estudio; pues informaciones recientemente hechas declaran que, en igualdad de edad y demás condiciones, el aprovechamiento de las alumnas excede al de los alumnos.

Abundan en Suiza los establecimientos de enseñanza secundaria para la mujer, por el estilo de los alemanes: en la ciudad de Ginebra, por ejemplo, que tiene Escuelas que suministran las enseñanzas secundaria y profesional á un número considerable de alumnas, hay uno de esos Institutos que puede pasar como modelo de los de su clase, y que en el curso de 1874-75 contaba con 945 alumnas de diez y medio años á diez y ocho y medio, de las que 208 eran éxtranjeras; en la ciudad de Lausana (cantón de Vaud) existe otro que bien pudiera denominarse *Escuela primaria, secúndaria y superior,* y que si no tiene más que 250 alumnas es porque el local no consiente otra cosa.

La enseñanza profesional é industrial para el sexo femenino se halla tan extendida en Suiza, que, además de la relativa al Magisterio, se halla confiado á la mujer el ejercicio de la Telegrafía, Correos y Teléfonos, la Contabilidad con la Teneduría de libros y la Administración de muchas fábricas, almacenes, etc.

Por último, las mujeres son admitidas en Suiza á la enseñanza superior facultativa, habiéndole cabido á la Universidad de Zurich la honra de dar ejemplo en este sentido; desde 1864, en que se hicieron inscribir las dos primeras estudiantes para seguir los Cursos de la Universidad de Zurich, el número de señoras que siguen los Cursos universitarios ha aumentado considerablemente: en 1872 tenían hechas 353

inscripciones, de las que 63 correspondían á señoritas, y de ellas 51 para la Facultad de Medicina (cuyo ejercicio está permitido á la mujer suiza desde 1870), y 12 para la de Filosofía. Puede apreciarse lo que habrán aumentado estos números, sabiendo que en 1879 sólo de Rusia había 107 mujeres que seguían los Cursos de la Universidad. En las seis Universidades suizas se matricularon durante el Curso último 748 mujeres, de las que 98 eran suizas, 560 rusas y las restantes de otros países europeos. Seguían con predilección la carrera de Medicina y en segundo lugar la de Filosofía y la de Ciencias naturales: sólo siete eligieron la de Derecho.

Acerca de este punto dice el Sr. D. Segismundo Moret y Prendergast en la Conferencia que *Sobre la educación de las mujeres* dió en la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer,* establecida en Madrid:

«En el año 1864 una joven rusa solicitó del Rector de la Universidad de Zurich, en Suiza, el derecho de asistir á las clases de Medicina. El permiso le fué concedido, y desde aquel año ella y otra compatriota suya asistieron regularmente á las clases. Como esta asistencia no daba derecho á obtener títulos universitarios, el Claustro de la Universidad, en el cual las opiniones estaban contrabalanceadas, no necesitó tomar por el pronto resolución alguna, y decidió esperar el resultado de la experiencia. Pero apenas llegado el año 67, una de aquellas dos alumnas solicitó el título de Doctor, y para ello la inscripción en la matrícula. Vaciló el Rector algún tiempo, pero al fin la otorgó, y por primera vez una mujer obtuvo el título de Doctor, y creó así el precedente que había de ser prontamente imitado. En los años siguientes algunas otras jóvenes de Alemania, de Suiza y de Inglaterra siguen el ejemplo: en 1870 había ya 17 matriculadas, y en 1872 este número se elevaba á 63, de las cuales 51 pertenecían á las clases de Medicina y 12 á las de Filosofía. Esta cifra ha ido después en aumento, y ya en 1872, seis habían recibido el grado de Doctor. De ellas, una es mujer de un célebre Médico de San Petersburgo; otra practica con éxito en la misma ciudad: una de sus compañeras está al frente del hospital de mujeres de Londres, fundado por madame Garrett-Anderson, y otra dirige el hospital de Birmingham. La quinta, que es una americana, fué llamada para encargarse del

hospital de niños de Boston, y la última ha entrado como Ayudante de clínica médica en el hospital de Zurich».

168. Por lo que á ESPAÑA concierne, hay desgraciadamente que confesar que se halla en un deplorable atraso respecto de la educación de la mujer, que, además de ser inadecuada y pobre, no está difundida lo bastante, ni con mucho, según puede colegirse de los datos que contienen todas las estadísticas oficiales de primera enseñanza publicadas hasta el día, y según los cuales el número de Escuelas de niñas y de alumnas á ellas concurrentes es constantemente muy inferior al de Escuelas y alumnos del sexo masculino, no obstante ser superior el número absoluto de hembras al de varones. Esto acusa un descuido espantoso respecto de la educación de la mujer, máxime si se tiene en cuenta que lo hay también grande respecto de los hombres, pues no todos los niños que deben asistir á las Escuelas lo hacen, ni con mucho. Los censos de población arrojan resultados no menos deplorables y bochornosos al respecto de la instrucción elemental de las mujeres, pues el número de las que saben escribir y leer es siempre en ellas muy inferior (en millón y medio de individuos, poco más ó menos) al de los varones que se hallan en igual caso.

Si el número de nuestras Escuelas Normales de Maestras, con ser insuficiente para lo que requiere en España el estado de la cultura femenina y la carencia de instituciones á ella consagradas, es mayor que el de otras naciones, en cambio carecemos casi por completo de enseñanza secundaria y superior para mujeres, pues salvo las que se deben á la iniciativa y los esfuerzos de una Asociación privada, de que luego hablamos, apenas si tenemos establecimientos á esos fines consagrados. Aunque existen algunos Colegio en los que, como en el de *Doncellas nobles* de Toledo, en el de *Huérfanas* de Aranjuez y otros sostenidos por el Estado y debidos á fundaciones de carácter benéfico, por las que, sin auxilio del Gobierno, se sostienen varios, como el de *Nuestra Señora de Loreto* y el de las *Salesas* de Madrid, el de *Santa*

Victoria, de Córdoba, etc.; aunque en esos Colegios, decíamos, se dé una instrucción algo más elevada que la de las Escuelas primarias superiores, es lo cierto que ni con mucho puede considerársela como enseñanza superior ni siquiera secundaria, tal como hemos visto que para las mujeres existen organizadas en casi todas las naciones de Europa. No debe perderse de vista que la superioridad de la enseñanza en los Colegios indicados, y en otros que por el estilo sostienen los particulares, estriba principalmente en la mayor atención que se presta en ellos á las que se llaman materias de adorno, á saber: las labores propias del sexo, en especial el Dibujo, la Música y el Francés, y en que en toda la instrucción hay más apariencia que realidad.

A partir del año de 1868, no ha dejado de haber señoritas que hayan seguido los estudios de segunda enseñanza y obtenido el título correspondiente, haciendo al efecto la matrícula en los Institutos provinciales de Madrid, Barcelona, Cádiz, Valencia, Huelva y algún otro más. El estado de nuestras costumbres y el no haberse pensado todavía entre nosotros en organizar dichas enseñanzas para la mujer, dificultan que sea mayor el número de las señoritas que hasta hoy han adoptado aquella resolución, y ha sido causa de que la mayoría de las que la han tomado se haya matriculado para hacer los estudios privadamente. También han cursado algunas, y con bastante provecho, los estudios en Medicina, y otras, también contadas, los de Letras y Derecho. Esto revela que las Universidades españolas (al menos las de Madrid, Barcelona y Valencia) no están completamente cerradas á la mujer, que entre nosotros desempeña el cargo de Inspectora de Escuelas y ha desempeñado (la eminente D.ª Concepción Arenal) el de Inspectora de Prisiones y de Vocal de una Comisión de Códigos. El Profesorado de las Escuelas Normales de Maestras lo constituyen Profesoras en casi su totalidad.

En cuanto á los estudios de aplicación á la Industria y al Comercio, no conocemos, fuera de la Escuela de que más adelante tratamos, más enseñanza organizada normal y sistemáticamente para las mujeres, que la de *Dibujo y Modelado,* que

en las *clases de señoritas* se da en las *Escuelas de Artes é Industrias*, cuyos excelentes resultados deberán servir de estímulo al Gobierno para hacer algo más — ya que tan poco hace — por la enseñanza especial de la mujer: otro establecimiento que puede citarse como concurridísimo por señoritas, si bien de carácter mixto, es el *Conservatorio* ó *Escuela superior de Música, Canto y Declamación*.

A la iniciativa particular se debe lo poco que en favor de la educación femenina tenemos en España establecido, relativamente á la enseñanza secundaria y de aplicación. Dejando á un lado la *Escuela de Madres de familia*, fundada por el «Instituto Español», é inaugurada en Enero de 1842 con gran solemnidad, así como el *Ateneo de señoras*, que se abrió en Febrero de 1869, en cuanto que la una como el otro tuvieron vida efímera, nos fijaremos en las Escuelas y Enseñanzas creadas por la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* que desde Junio de 1871, en que se constituyó definitivamente, funciona con toda regularidad y con aplauso de las personas que se interesan por el progreso de la cultura patria, que en gran manera depende de la educación de la mujer. Aunque ya en 1870 se formaron algunas Institutrices, puede decirse que la Escuela no empezó á funcionar, como tal, hasta el curso de 1871-72, desde cuya época ha sufrido varias reformas hasta alcanzar la organización que hoy tiene. De ella han salido alumnas brillantes, y puede decirse que ha contribuído mucho á elevar la cultura de la mujer y que provocó la nunca bastante elogiada reforma que en 1882 se dió á la Escuela Normal Central de Maestras.

La primera Escuela creada por dicha Asociación es la de *Institutrices*, que tiene por objeto la instrucción de la mujer en cuanto lo requieren sus deberes sociales en general, y particularmente los de su participación en el gobierno de la familia y de su ministerio de educadora de la infancia.

Además de las asignaturas necesarias para obtener el título de Institutriz, y que en realidad constituyen una segunda enseñanza tan seria, por lo menos, como la que los jóvenes reciben en los Institutos, la Asociación estableció

algunas otras que no han dejado de estar concurridas (como, por ejemplo, la de Lectura, ya suprimida, que en el curso primero que se estableció tuvo 106 alumnas), y por las que contribuye á ensanchar la cultura femenina. Contribuye á ello también permitiendo que jóvenes que no abrigan el intento de hacerse Institutrices, puedan cursar algunas de las asignaturas propias de esta carrera, tales como el Francés, el Inglés, el Dibujo, la Pintura, la Música, las Labores de aguja, el Corte y la Confección de prendas de vestir, en las cuales se matriculan todos los cursos de 80 á 100 jóvenes.

La *Escuela de Comercio para señoras*, debida á la iniciativa del cuerpo de Profesores de la de Institutrices, es otra de las establecidas por la Asociación que nos ocupa, y tiene por objeto proporcionar instrucción doctrinal y práctica que habilite á la mujer para la participación que le corresponde en los asuntos de carácter económico de la vida ordinaria y profesional mercantil. Funciona desde el curso de 1878-79 con gran aplauso de muchos padres de familia y del Comercio de Madrid, que la presta su apoyo moral y material, por acuerdo de su autorizado órgano el Círculo de la Unión Mercantil. La matrícula de esta utilísima Escuela fué en el primer curso de 40 alumnas, habiendo subido tanto en el siguiente, que hubo que cerrarla antes de tiempo, por no caber en las aulas todas las jóvenes que solicitaban frecuentarlas: prueba evidente de que la mujer conoce sus intereses, y que lo que necesita y desea es que se la den medios para satisfacerlos.

A la de Comercio siguió la *Escuela de Correos y Telégrafos*, que funcionó poco tiempo, y algunas de cuyas alumnas fueron colocadas en la Central de Telégrafos, habiendo pasado luego varias de ellas á prestar servicios en Teléfonos. Actualmente no funciona tan útil y tan necesaria Escuela (1).

---

(1) Por Real orden de 23 de Octubre de 1880 se dispuso que se admitieran en concepto de Auxiliares de Telégrafos, con 1,25 pesetas diarias, la mujer, hija ó hermana de encargado de aquellas estaciones limitadas en que el servicio hubiera exigido el destino de un aspirante, requiriéndose

En cambio ha creado y sostiene la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* estas dos: la *Preparatoria,* siempre muy concurrida, y cuyo objeto es preparar alumnas para el ingreso en las Normales, y en la de *Segunda enseñanza,* que sostiene la Asociación, cuyo fin es preparar para la de Institutrices y Comercio, y ampliar la cultura que reciben las niñas en las *Escuelas primarias graduadas* de la misma Asociación.

Para completar el pensamiento de su fundación, deberá crear la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* Escuelas industriales también para mujeres, á cuyo efecto necesita allegar más recursos de los que pueden suministrarle los socios que hoy cuenta, y las escasas subvenciones que actualmente recibe.

Además de las citadas Escuelas, instituyó en un principio la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* unas *Conferencias dominicales,* que por estar dedicadas especialmente á las señoras, que en gran número y de todas las clases sociales acudían á escucharlas, y por el carácter que revestían, así como por la autoridad de los oradores que las dieron, constituyeron una especie de enseñanza superior, que insensible y agradablemente se apropiaban las señoras que las escucharon. Para alternar con dichas Conferencias, organizó la misma Asociación unas *Sesiones* de Lectura, Canto y Piano, que desempeñaron las alumnas de sus Escuelas, las cuales concurrían á la clase de Lectura, ya mencionada, y las señoritas que ya poseían el título de Institutriz. De este modo aspiraba la Asociación, no sólo á despertar y favorecer entre las mujeres el gusto por esta clase de amenos é instructivos pasatiempos,

dose para ello un examen. En 1.º de Enero de 1882 pasaron á figurar en el personal del Cuerpo las mujeres empleadas, exigiéndoseles título y asignándoseles 625 pesetas anuales. Eran entonces 40 las plazas de plantilla, habiéndose creado posteriormente algunas más. Este ensayo de colocación de las mujeres en las oficinas de Correos y Telégrafos ha dado excelentes resultados, y, según declaración del Ministro de la Gobernación en el Senado, «el servicio que prestan en los aparatos y en las estafetas, cuando sus maridos se inutilizan, es más esmerado, si cabe, que el que hacen aquéllos».

sino también á infundir en las jóvenes el hábito de desempeñar en público aquella clase de trabajos. La asistencia á dichas Conferencias y sesiones, que ya no se celebran, era gratis.

De esperar era que el ejemplo dado en Madrid por la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* fuera imitado en provincias, en alguna de las cuales se hicieron tentativas en este sentido. En Cádiz se proyectó, años atrás, una *Escuela de Institutrices* por el estilo de la de Madrid, y en Vitoria se estableció, por iniciativa de los Profesores del Instituto y de la Escuela Normal de Maestros, la *Asociación Alavesa para la Enseñanza de la Mujer,* que inauguró en el curso de 1879-80, una Escuela de la misma clase y otra de *Comercio,* también *para señoras.* En Valencia y Málaga existen instituciones análogas. Debe tenerse en cuenta que en algunas capitales de provincia, pocas desgraciadamente, hay enseñanzas de música: en Cádiz, por ejemplo, funciona desde hace tiempo la *Academia Musical de Santa Cecilia,* á la que asisten alumnos de ambos sexos, y en la que, á partir del curso de 1874-75, se han establecido, además de las clases de Solfeo, Piano y Canto, las de Teoría acústica de la Música, Historia universal, Estética y Teoría del Arte é Historia de la Música, que se hallan muy concurridas por señoritas y se deben á la iniciativa privada de algunos Profesores de aquel Instituto, asociados á otras personas ilustradas de la población. Por lo mismo que tenemos hecho muy poco en favor de la cultura de la mujer, son de alabar doblemente todas estas tentativas, siquiera por lo que contribuyen á mover la opinión con el fin que nos ocupa y hacer que las gentes piensen algo en asunto tan vital para los intereses nacionales, con los que á la vez resultarán servidos por ese medio los de la justicia, la civilización y la humanidad.

Por considerarlas instructivas, y por lo que puedan servir, damos á continuación algunas noticias acerca de la manera como se formó y funciona la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* de Madrid, y á la organización de las Escuelas que sostiene.

Por iniciativa del Sr. D. Fernando de Castro, tan fervoroso entusiasta de la educación popular, y á la sazón Rector de la Uni-

versidad de Madrid, se instituyeron en ésta unas *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer,* que el mismo Sr. Castro inauguró en 21 de Febrero de 1869 con un bello discurso, del que fué necesario hacer segunda edición al poco tiempo. Estas Conferencias duraron hasta el 30 de Mayo de dicho año; llegaron á quince y fueron dadas por los Sres. Sanromá *(educación social de la mujer)*, Rada y Delgado (*la educación de la mujer por la historia de otras mujeres*), Canalejas (*la educación literaria de la mujer*), Corradi (*de la influencia del Cristianismo sobre la mujer, la familia y la sociedad*), Labra (*la mujer y la legislación castellana*), Casas (*la higiene de la mujer*), Moret (*influencia de la mujer sobre la vocación y profesión de los hijos*), Echegaray (*influencia del estudio de las ciencias físicas en la educación de la mujer*), Rodríguez, D. Gabriel (*influencia de las ciencias económicas y sociales en la educación de la mujer*), Alvarez Osorio, D. Florencio (*algunas consideraciones generales sobre el matrimonio*), Moreno Nieto (*influencia de la mujer en la sociedad*), Tapia, D. Tomás (*la religión en la conciencia y en la vida*), García Blanco (*educación conyugal de la mujer*), Pi y Margall (*de la mujer en la sociedad*), y Castelar (*sobre la misión de la mujer*). En algunas de estas Conferencias se leyeron trabajos importantes, pues quería darse á la institución el carácter de *Academia de lectura,* que luego tuvo más pronunciado, por lo que se denominó *Sociedad de Conferencias y lecturas.* De estas lecturas, unas eran de trozos escogidos al efecto y otras de trabajos originales, tales como el titulado *Del lujo,* por D. Antonio María Segovia; el de *Los lamentos de Jeremías,* por D. Antonio María García Blanco, de quien es el otro discurso que también leyó sobre *la Escuela de madres de familia,* y el de *La música y la mujer,* por don Francisco Asenjo Barbieri. Tanto estos trabajos como las Conferencias se imprimieron en opúsculos separados. Leyéronse además poesías y prosas, originales y ajenas, por los Sres. Hartzenbusch, Campoamor, Valera, Ruiz de Aguilera, Núñez de Arce, Retes, Grilo, Uña, Rada y Delgado, Moreno Gil y Bustillo. En el libro de la excelente escritora doña Concepción Arenal, intitulado *La mujer del porvenir* (Madrid, 1869), se hace, con el talento que sabía hacerlo la autora de *El visitador del pobre,* una exposición crítica de dichas sesiones, que nada dejará que desear á quien pretenda conocer á fondo la forma y el carácter de las *Conferencias dominicales.*

No obstante el aplauso universal con que éstas fueron acogidas y el creciente interés que despertaron, particularmente entre las señoras, comprendieron las personas que las habían instituído, que no eran suficientes para realizar el objeto principal que con ellas se habían propuesto. No acostumbradas las mujeres españolas á asistir á esta clase de actos, hubieron de tomar en su mayoría las Conferencias como cuestión de moda y motivo de pasatiempo y exhibición, á la manera que suelen tomar las solemnidades académicas; y como no iban á ellas movidas por el deseo de aprender, al cual hay que convenir que la organización general de las Conferencias no respondía cumplidamente, fué necesario procurar darles una forma más adecuada para la consecución del objeto que se perseguía. De aquí que al curso siguiente (1869-70) consistiesen las Conferencias, en vez de en discursos, en lecturas ó lecciones hechas de modo que cierto número de ellas constituyesen un curso completo, pero siempre elemental, sobre una materia determinada, tal como la de *Mitología,* que tomó á su cargo el Sr. D. Juan Valera. La aridez que con la mayor severidad de la forma nuevamente adoptada revistieron las Conferencias, hubo de ahuyentar del paraninfo de la Universidad á toda aquella parte del auditorio que, por lo que se vió, era la más considerable, para quien la forma didáctica no era de su mayor agrado, sin duda porque el fin de aprender no le cautivaba exclusivamente, y fué preciso desistir también de este pensamiento, aunque no enteramente, pues que las asignaturas comenzadas y otras más continuaron explicándose desde 1.° de Diciembre de 1869 á varias jóvenes que se decidieron á seguirlas con el intento de examinarse de ellas al final del curso y recibir el título de Institutriz, como lo hicieron seis de ellas en Junio de 1870.

Tal fué el origen de la *Escuela de Institutrices* antes nombrada, pensando en la cual se fundó por convocatoria del Sr. D. Fernando de Castro, hecha en 1.° de Octubre de 1870, la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer,* que en 11 de Junio de 1871 quedó definitivamente constituída en Junta general, aprobándose en ella las bases por que debía regirse y el Reglamento de la mencionada Escuela.

Las Escuelas que ha sostenido y sostiene la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* han sufrido varias modificaciones, pues se las ha reformado con frecuencia en atención á las nuevas necesidades, á las nuevas enseñanzas que en ella se han ido estableciendo y á los resultados de la experiencia. Las Escuelas que actualmente funcionan, comprenden los estudios y ejercicios siguientes:

Escuelas primarias. — Lengua española, Aritmética, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia, Religión y Moral, Derecho, Higiene, Bellas Artes, Trabajos manuales, Gimnasia, Historia natural y Canto. Constan de dos Escuelas: la *Elemental*, dividida en dos grados (en el primero se admiten niños y niñas de la edad de cinco años, y en el segundo solamente niñas y los niños procedentes del primero), y *Superior*, al que concurren las niñas que pasan de la Elemental y las aspirantes que son aprobadas en un examen de ingreso.

Escuela preparatoria. — Comprende las materias del Programa oficial para ingreso en las Normales de Maestras.

Segunda enseñanza. — En los *dos cursos* que comprende se cursan estas materias, ampliadas convenientemente en el segundo: Ampliación de Gramática con análisis gramatical y lógico, Prácticas de redacción y Nociones de Retórica y Poética; Aritmética; Geometría y ejercicios de Dibujo geométrico; Geografía é Historia, con trazado de mapas; Fisiología é Higiene y Nociones de Historia natural; Nociones de Psicología, Lógica, Moral y Derecho; Labores, manejo de la máquina de coser; Música; Francés, Dibujo; Corte, en el segundo año; Caligrafía y sus aplicaciones más usuales; Física y Química. — En esta Escuela ingresan las alumnas á los trece años cumplidos, mediante examen y por pase á ella de la Primaria superior y de la preparatoria.

Escuela de Institutrices. — En sus *dos cursos* se estudian estas materias: Lengua y Literatura españolas; Aritmética, Álgebra y Geometría; Sociología, Ética, Derecho y Economía política; Geografía é Historia universal, con trazado de mapas; Física y Química; Fisiología, Higiene y Nociones de Historia natural; Psicología y Pedagogía; Historia de las Bellas Artes; Labores, Corte, Francés, Inglés Música, Dibujo y Pintura. — Para ingreso en esta Escuela deben las alumnas tener quince años cumplidos, haber aprobado los cursos de la segunda eseñanza, poseer el título de Maestra Superior, ó sufrir un examen por escrito de las materias que comprende la segunda enseñanza.

Escuela de Comercio. — Se estudian en *un Curso* estas materias: Lengua española y redacción de documentos comerciales; Aritmética mercantil y Teneduría de libros; Primeras materias é ideas generales de la fabricación de los productos comerciales más comunes, y Geografía Comercial; Nociones de Economía política y Legislación mercantil; Caligrafía y redacción de documentos aplicables al Comercio; Francés é Inglés. — Los requisitos para el ingreso de las alumnas, los mismos que en la Escuela de Institutrices.

169. Tal es en las principales naciones de Europa y América el estado del problema concerniente á la educación de la mujer, en vista de mejorar, ampliar y difundir su cultura y de capacitarla para el desempeño de sus funciones domésticas y de procurarse medios de vida. Al exponerlo hemos señalado las instituciones educativas y docentes que cooperan á la realización de estos fines.

Estas instituciones son: de una parte, las Universidades que, como las de Alemania, Francia, Rusia, España, etc., han abierto sus puertas á las mujeres, y de otra, las Universidades femeninas de que ofrecen ejemplo ciertos Colegios superiores de los Estados Unidos de América, los Liceos, Colegios ó Institutos de segunda enseñanza para las mujeres de Francia é Italia, y las Escuelas profesionales de Artes, Industrias y Oficios que para las mismas existen en los países antes mentados. En el número de dichas instituciones deben contarse las Escuelas Normales de Maestras, así como las Asociaciones de que hemos citado varios ejemplos, que tienen por objeto la difusión y el mejoramiento de la cultura de la mujer en las direcciones que quedan dichas al principio de este número: v. gr., la española que acaba de ocuparnos para la enseñanza de la mujer.

Como el movimiento en favor de la educación femenina es cada vez más vigoroso y cada día cuenta con más adeptos, es de esperar que las instituciones que lo representan al presente se multiplicarán en todas partes. Así es de desear, sobre todo en España, donde tan poco se ha hecho hasta ahora por la causa á que consagramos el capítulo á que ponemos fin con estas líneas; esto es, á la causa de *la educación de la mujer*.

CAPÍTULO V

De la intervención del Estado en la educación popular.

I

NECESIDAD DE ESA INTERVENCIÓN Y EN QUÉ DEBE CONSISTIR

170. Estado de la cuestión y terreno que gana en la opinión pública.—171. Puntos de vista desde los cuales puede considerarse la intervención del Estado en la primera enseñanza: indicaciones acerca del aspecto jurídico y planteamiento del de carácter de ayuda material.—172. Confirmación de este segundo aspecto mediante el que ofrece el desenvolvimiento de la Instrucción popular en Francia.—173. Idem id. en Bélgica.—174. Idem en Portugal.—175. Idem en Inglaterra.—176. Idem en los Estados Unidos de América.—177. Indicaciones relativas á otros pueblos.—178. Resultados que desde el mismo punto de vista ofrece la historia de la enseñanza primaria en España.—179. Indicaciones respecto de la manera como debe hacerse efectiva la intervención del Estado en la educación popular.

170. Cuanto hasta aquí hemos expuesto relativamente á las instituciones y los medios de que es menester valerse para mejorar y difundir la educación popular, supone necesariamente la intervención del Estado: principio que ha sido y es objeto de rudos ataques y que infunde serios temores en el ánimo de algunos decididos partidarios de las ideas liberales. Acerca de él se sostiene desde hace tiempo, por personas competentes, muy reñida é interesante controversia; y aunque por ambas partes luchan denodados campeones, el problema está aún en algunos puntos por resolver; lo que demuestra que no es tan factible como se supone por los partidarios de cierta escuela, anular completamente la acción del Estado en lo que, dentro del Derecho, tiende á hacer que se cumplan los fines sociales.

En el estado de excitación, incertidumbre y desequilibrio

en que se encuentra la sociedad española, por causas que no son de este lugar; cuando aún conservamos fresco el recuerdo de invasiones audaces que, á guisa de protectorado y tutela, cometiera un Gobierno que con frecuencia osó poner su mano impía sobre el santuario de la conciencia, y la experiencia enseña que pueden repetirse esos actos, no obstante las consecuencias que fatalmente traen siempre consigo; no curados aún del mal que nos ha causado una centralización apoplética é irracional, que todavía nos pesa mucho; y teniendo en cuenta, además, la boga que en años atrás llegaron á alcanzar las doctrinas de los individualistas, á nadie ha de extrañarle que en España cuente partidarios la idea de que los poderes públicos abandonen en todos sentidos la función de la enseñanza.

Ideal de los pueblos es, indudablemente, el estado de cosas en que la Administración no tenga que intervenir para nada en la gestión de la Instrucción pública; mas con decir que los Estados Unidos de América—el país más libre del mundo y el pueblo en que mayores prodigios obra la iniciativa individual, y en donde la Religión tiene un gran interés en que todos los ciudadanos sean instruídos para ponerles la *Biblia* en la mano,—están muy lejos todavía de semejante solución, queda demostrado cuán distanciados nos hallamos nosotros de aquel ideal, y cuántos perjuicios pudiera ocasionarnos seguir en este punto á la escuela arriba indicada, aquí donde la iniciativa individual está muerta y los hábitos de asociación en desuso lastimoso; donde la ignorancia campea ufana por la mayoría de las localidades y audaz se apodera de la influencia en casi todos los Municipios, para mejor hacer la guerra á su eterna enemiga la Escuela.

Por fortuna, los partidarios de la no intervención pierden cada día más terreno, merced, sin duda, al acuerdo que respecto del concepto jurídico del Estado se va estableciendo entre todas las escuelas, pues hasta las más individualistas no niegan ese carácter de institución de Derecho que antes hemos reconocido en el Estado, ni se atreven á poner en duda la necesidad y eficacia de la intervención de éste para el

cumplimiento de determinados fines sociales, por más que le pongan límites que no hemos de discutir ahora, por lo mismo que dentro de ellos cabe, como más adelante habrá de verse, la intervención que nosotros sostenemos. Que el Estado no ejerza la función de *enseñar* (en el sentido rigurosamente científico de la palabra), pero que intervenga para que todos los que forman parte de la sociedad *puedan ser y sean instruídos;* que sin ingerirse en el organismo interno ó puramente científico de la enseñanza—á la cual compete, en una buena organización social, determinar su manera de ser científica y sus relaciones internas — provea á las necesidades que llamaríamos exteriores ó administrativas de la educación popular, y considerada ésta por él como función de derecho por una parte y administrativa por otra, se preocupe sólo de lo que tienda á asegurar su existencia y constante desenvolvimiento para que su fin se realice cumplidamente, — es lo menos que piden hoy aun las escuelas más señaladamente aferradas á las doctrinas individualistas; lo cual constituye un saludable adelanto que es debido, no sólo á las enseñanzas de la experiencia, que en todas partes muestra que para que la instrucción popular se desenvuelva en el tiempo y la medida que son precisos no puede prescindirse de la intervención del Estado, sino también á los constantes y grandes progresos que realiza la ciencia del Derecho, y mediante los cuales se aclara y determina cada día con más precisión el concepto científico del Estado.

171. Desde dos puntos de vista puede considerarse la intervención del Estado en la enseñanza popular : como cuestión jurídica y como ayuda material.

Con relación al primer punto de vista, nada tenemos en realidad que decir, después de lo que hemos expuesto en el capítulo II, sobre todo en su parágrafo III, con ocasión de la enseñanza obligatoria. Precisamente á propósito de esta cuestión se ha puesto mayor resistencia por los individualistas á la intervención del Estado en la enseñanza primaria; y ya hemos visto que si la obligación escolar ha sido al cabo admitida por muchos de los hombres que aquellas ideas profesan,

débese, principal y esencialmente, al aspecto jurídico que entraña la cuestión y que en el lugar citado consideramos, al tratar dicho principio desde el punto de vista del Derecho. Basta, pues, recordar aquí lo que entonces dijimos, para convenir en que el Estado debe necesariamente intervenir en la primera enseñanza, en cuanto que su intervención tiene por objeto garantir un derecho, y él solo es el que puede ofrecer la garantía que se necesita. O las ideas representan algo, ó no tienen significación alguna. Si lo primero, hemos de tomar el Estado como expresión de la sociedad y con la misión, inseparable de él, de garantir el derecho de todos, dentro del Derecho mismo, para que se cumplan cabal y libremente los fines racionales de la vida. Esta intervención no se extiende, como se ha creído y se practica á causa del equivocado concepto que aun se tiene de ciertas ideas no bien definidas ni determinadas, hasta el punto de que el Estado se inmiscúe en la marcha interna de instituciones que, como las de la Enseñanza y la Iglesia, tienen un organismo propio y necesitan vida independiente para poder cumplir los fines á cada una peculiares; se trata aquí sólo de dar condiciones de vida á los individuos, de hacer que el derecho de éstos pueda cumplirse, y esto compete al Estado, y sólo él puede realizarlo. Repetimos que á esta teoría no se oponen ni los más obcecados individualistas, por lo que no hay para qué insistir en ella.

En cuanto al segundo punto de vista, esto es, á la intervención del Estado considerada como concurso necesario para que la enseñanza primaria se desenvuelva y difunda en la medida precisa, la cuestión no ofrece más dificultad, pues los hechos se han encargado de resolverla de un modo que no deja lugar á dudas. Si con espíritu sereno y limpio de todo linaje de preocupaciones se investigan esos hechos, se interrogan las enseñanzas de la Historia, *maestra de la vida,* lógica y fatalmente se vendrá á esta conclusión : *á medida que el Estado abandona ó impulsa la educación popular se presenta ésta en decadencia ó prosperidad, y se estaciona ó progresa según es mayor ó menor la protección que le prestan los poderes públicos.*

Para penetrarnos bien de la verdad que encierra esta conclusión, consultemos las enseñanzas que acerca del particular nos ofrecen algunas naciones, y entre ellas España.

172. La historia de la educación popular en FRANCIA es una demostración elocuente de lo que acabamos de decir. Durante el antiguo régimen, el Estado tenía allí abandonada casi por completo la instrucción popular, hasta el punto de que desde 1775, primera vez que se rinden cuentas, hasta 1787, no aparece en los presupuestos generales suma alguna para atender á las exigencias de aquélla, á pesar del estado desconsolador en que se encontraba. La Revolución trabajó con generoso entusiasmo por sacar á este ramo de la postración en que yacía, y á propuesta de Talleyrand, Condorcet y Daunou, se expidieron decretos en virtud de los cuales el Estado tomaba una parte muy activa y directa en el asunto. Si los elevados y laudables propósitos de aquellos hombres no dieron por de pronto el resultado que se apetecía, lo que no es de extrañar dadas las circunstancias en que el país se encontraba á la sazón, sirvieron como de base á la obra que debía levantarse en lo porvenir.

Poco hizo en su prosecución el primer Imperio, al que se debe, sin embargo, la creación de las Escuelas Normales; y si bien la Restauración dejó á su caída unos 20.000 pueblos provistos de Escuelas primarias, las tenía abandonadas á las Congregaciones religiosas, habiéndose sabido más tarde por los 490 inspectores que M. Guizot mandó á visitarlas, que las 33.456 que contaban aquellos pueblos estaban arruinadas y sus Maestros en un estado bastante miserable: ¡prueba bien triste del interés que al clero francés merecía la ilustración del pueblo!

Mas si la Iglesia no tenía empeño por difundir las luces de la enseñanza, los hombres amantes de su patria y de la Humanidad pensaron, por dicha, de otro modo. M. Guizot, ayudado por personas eminentes dispuestas á secundar sus miras, como MM. Villemain, Poisson, Thénard, Gueneau de Mussy, Rendu y el estadista y filósofo que tanto ha trabajado por la instrucción pública, Cousin, acometió con decisión la

empresa que más puede honrar á un hombre de gobierno. Sus trabajos dieron por resultado la Ley de 1833, que aumentó hasta un millón y medio de francos la cantidad destinada en el presupuesto para la primera enseñanza (este presupuesto era de 100.000 fr. en el año de 1829; de 300.000, en el de 1830; de 700 000 en el de 1831, y de 1 000.000 en el de 1832), y determinó las obligaciones de los Municipios de fundar Escuelas, facilitar locales para ellas y asegurar el pago de los Maestros, cuya situación mejoró notablemente.

Después de esa Ley, M. Carnot presentó durante la República de 1848 un proyecto que elevaba á más de 47 millones de francos el presupuesto de la primera enseñanza. «Cifra honrosa, dice M. Laveleye, para quien tuvo el valor de proponerla, pero modesta todavía teniendo en cuenta el inmenso interés que la motivó». El proyecto de M. Carnot fué sustituído en 1850 por otro de M. de Falloux, que aunque de espíritu más estrecho por la hostilidad y desconfianza que revela respecto de la enseñanza laica, dejó al Estado una intervención más ó menos grande, que conservó también con el decreto orgánico de 1852.

Resultado de todo esto: que en 1832 sólo asistían á las Escuelas primarias de Francia 1.935.624 alumnos, mientras que en 1847, cuando empezaron á hacerse sensibles los efectos de la ley de 1833, aquel número se elevó al de 3.530.135, habiendo crecido el de las Escuelas durante los años de 1834 á 1838, en 10.316. Como se ve, el progreso fué notable, pero debido á la poderosa intervención de la Administración central, que tuvo necesidad, para conseguir semejante resultado, de imponer de oficio á 20.916 pueblos las cargas obligatorias de la enseñanza.

Desde entonces hasta nuestros días, los esfuerzos del Gobierno son cada vez mayores, y mayor la suma que para atender á las obligaciones ordinarias de las Escuelas primarias (185 millones, sin contar la inspección y las Escuelas normales en 1894), á lo que se debe que el número de alumnos exceda de seis millones, y el de las Escuelas de 88.800 (en el curso de 1894-95). Todos saben que para construir edifi-

cios de éstas se han abierto créditos de consideración. Si á esto se añade que, como oportunamente vimos **(70 y 102)** ha declarado obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, y se tienen en cuenta las disposiciones que diariamente toma la Administración central, sobre todo á partir de 1870 y especialmente de la ley de 1882, para propagar los cursos de adultos y las bibliotecas populares, que incesantemente subvenciona, para la creación de museos pedagógicos, la mejora y adquisición de toda clase de material de Escuelas, etc., no podrá menos de convenirse en que el notable progreso que hoy alcanza en la vecina República la instrucción popular, está en razón directa de la diligencia y recursos con que el Estado la atiende, de la solicitud y largueza con que la mira desde hace treinta años.

173. Lo mismo que de Francia puede decirse respecto de BÉLGICA, en donde, á consecuencia de la revolución de 1830, muchos Municipios, aprovechándose de su autonomía, echaron por tierra la obra del rey Guillermo, que tanto se esforzó por difundir la primera enseñanza, la cual se vió abandonada casi por completo por dichas Corporaciones y sumida en una situación harto lamentable y funesta, de la que no pudo salir sino mediante la intervención del Estado. Después de la ley orgánica de instrucción primaria de 1842, que recuerda la francesa de 1833, el movimiento progresivo de este ramo es en Bélgica en extremo satisfactorio, pues el número de alumnos asistentes hoy á sus Escuelas es proporcionalmente mayor que en Francia, y las cantidades que el Estado, las Provincias y los Municipios dedican al ramo, ascendían en 1893 á más de 30 millones de francos, de los que más de once salieron de las arcas del Estado.

174. Igual demostración pudiera hacerse respecto de PORTUGAL: sus Escuelas, que estuvieron desde muy antiguo á cargo del sacerdocio, presentaban un aspecto harto precario; un ministro, Pombal, asustado de la ignorancia de su país, concibió el proyecto de establecer una Escuela en cada pueblo, y abrió desde luego 400 con los recursos de un impuesto que creó sobre el vino y el aguardiente, para que el vicio mismo pagase el remedio que debía extirparlo. Mas desapareció el subsidio y con él las Escuelas creadas por Pombal, disminuyéndose después de la reacción absolutista y clerical, hasta 8.000 el número de los 24.000 escolares que antes había. «Estos son—dice M. E. Laveleye á este propósito—los resultados de la iniciativa individual, combinada con los esfuerzos del sacerdocio y de las órdenes religiosas».

175. «Y si venimos—añade el mismo escritor—al país de la libertad y de la iniciativa individual por excelencia, á INGLATERRA, donde la riqueza abunda, donde los particulares hacen grandes sacrificios por objeto de interés general, donde el protestantismo pone la *Biblia* en manos de todos y consagra la lectura como una necesidad, y donde grandes asociaciones han rivalizado en dotar á los Maestros para instruir al pueblo, encontraremos también la dolorosa experiencia de que éste no ha tenido los medios necesarios para tan laudable fin. La primera estadística, hecha en 1803, reveló que asistía á las Escuelas 1 niño por 1.812 habitantes; la segunda, de 1818, no dió mejores resultados; según la de 1833, asistían á la Escuela el 13 por 100 de los niños; pero ni la Escuela era buena, ni los alumnos aprendían á leer y escribir correctamente, por lo cual el partido de la Reforma, á cuya cabeza se encontraban lord Brougham y John Russell, hizo adoptar al Parlamento el principio tan combatido de la intervención del Estado en materias de instrucción primaria, consagrando á la construcción de Escuelas 20.000 libras esterlinas. Desde 1833 se aumenta constantemente este subsidio, que hoy (1866) es de 25 millones de francos y con él se perfecciona la instrucción, como lo reconoce el mismo Stuart-Mill, por más que no llegue aún al grado que debiera».

En vista, sin duda, de los notables progresos que después de aquellas medidas ha hecho allí la instrucción primaria, pues en 1858 eran ya 1.750.000 los alumos de primera enseñanza, cuyo número, sin contar los de Escocia é Irlanda, se aproximaba en 1861 á dos millones y medio, para los cuales se contaban con más de 50.000 Escuelas, es por lo que el principio de la intervención ha ganado entre los ingleses cada vez más

terreno, hasta el punto de haber variado en este sentido el sistema administrativo y de haberse creado una institución parecida al Ministerio de Instrucción pública de otros países. Recordemos lo dicho al tratar de la obligación y de la gratuidad escolares **(67** y **102)**, y se comprenderá que, sobre todo á partir del *bill* Forster, de 1870, ha ganado considerablemente en Inglaterra el principio de la intervención del Estado en la enseñanza primaria, la que también desde entonces ha progresado mucho merced á esa intervención, de la cual son manifestaciones muy significativas la aplicación de la enseñanza obligatoria, la casi gratuidad que existe (en muchos puntos absoluta y legal) y las subvenciones con que el Gobierno atiende á las Escuelas. Estas subvenciones, que en 1871 eran de 607.746 libras esterlinas, se elevaba en 1894 á 6.586.266 libras: ¡el dato no puede ser más concluyente en favor de nuestra tesis!

Han debido influir en este cambio de sistema, no sólo el atraso en que en Inglaterra se hallaba la enseñanza primaria, sino muy particularmente el ejemplo que á la vez le ofrecían la Escocia, la Irlanda y el Canadá, que, habiendo adoptado resueltamente el principio de la intervención, obtuvieron en menos tiempo resultados maravillosos, y sobre todo superiores á los que en un período mayor obtuviera la rica Albión.

176. Todavía es más decisivo el ejemplo que nos ofrecen los Estados Unidos de América, en donde puede asegurarse que la iniciativa individual y los hábitos de asociación están más desarrollados aún que en la Gran Bretaña, y en donde las Iglesias de todos los cultos hacen esfuerzos verdaderamente gigantescos en pro de la primera enseñanza. Allí se halla ésta á cargo del Municipio, al que se obliga á sostener un número de Escuelas suficiente para los niños que deben asistir á ellas, y esto bajo la sanción y vigilancia del Estado, que puede entablar su acción contra aquél para obligarle á cumplir su cometido, y de los padres del niño que no tenga cabida en la Escuela, que á su vez tienen el derecho de reclamar indemnización de daños y perjuicios.

Y á pesar de que en aquel gran pueblo todo conspira á

que la instrucción se difunda como en ninguna otra parte, varios Estados han vuelto á poner en práctica el principio de la enseñanza obligatoria, proclamado por varones tan ilustres como Macaulay, William Penn, Wáshington, Jefferson y otros. Además de las subvenciones que dan para las Escuelas los comunes y los particulares, la legislatura de cada Estado señala todos los años una cantidad respetable con el mismo objeto, y el Congreso general ha hecho donaciones como la de 53 millones de acres de tierra pública para el sostén de las Escuelas de catorce Estados.

A propósito de estas subvenciones, debe tenerse en cuenta que las Escuelas de los Estados Unidos tienen además un fondo que proviene de donativos tales como los que se hacen á los Establecimientos de beneficencia. Este fondo comprende las primitivas dotaciones del Estado y la 36.ª parte de la venta de los terrenos públicos, destinada por el Congreso para este fin, que en 1863 produjo 8 millones y medio de francos en el Estado de Massachussets, 15 en Nueva York, 15 en Ohío, 5 en Michigán, 12 en Wiscousin, 27 en Illinois y 39 en la Indiana. Las que todos los años conceden la legislatura de cada Estado suelen ser: en el de Nueva York, de 22 millones de francos para 3.851.563 habitantes; en el de Massachussets, de 15 y medio para 1.231.066 habitantes, y á este tenor. Así resultan por cada habitante 6 y más francos para la instrucción popular. La Cámara de Diputados aprobó en 1866 un *bill*, que ya tenía la sanción del Senado, creando en Wáshington una *Oficina Nacional de Educación*. En la discusión del proyecto se hicieron declaraciones muy importantes en favor de la intervención del Estado, apoyadas en las doctrinas de Horacio Mann, Stuart Mill, Juan Milton, Brugham, Reut y algunos otros que fuera ocioso enumerar. Mr. Garfield, uno de los más entusiastas defensores del *bill*, citó durante el debate con orgullo y veneración el nombre de su colega M. Stephens, á cuyos esfuerzos y elevadas miras debe el Estado de Pensilvania la ley que le ha dotado de un buen sistema de Escuelas comunes.

Las indicaciones que respecto de los Estados Unidos he-

mos hecho al tratar de la enseñanza obligatoria y gratuita, muestran, por otra parte, no sólo la opinión favorable que en la gran República se ha formado en pro de la intervención del Estado, sino también los grandes beneficios que de ésta han cosechado los norteamericanos.

177. Creemos que los ejemplos citados bastan para probar la tesis que sostenemos, pues una vez nombradas naciones como Inglaterra y los Estados Unidos, no pueden buscarse ejemplos más elocuentes.

Aunque pudieran acumularse otros también muy elocuentes, basta, en efecto, con los que hemos citado, pues harto comprenderá el lector que en todas las naciones los resultados son los mismos. En Alemania como en Suiza, en Austria como en Suecia, Noruega y Dinamarca, en Italia como en Rusia, la instrucción popular adelanta á medida de la protección que la prestan los Gobiernos, que en todos los países hacen esfuerzos gigantescos por mejorarla y difundirla, á lo cual se debe el estado próspero que alcanza en casi todos ellos y los progresos que en poco tiempo ha realizado en el imperio moscovita.

Los datos estadísticos y las noticias que con ocasión de los diversos puntos que hemos tenido para tratar quedan consignadas en el presente volumen, prueban lo que decimos, esto es, que en todas partes la intervención del Estado es la que hace que progrese la educación popular, y que esa intervención es indispensable, porque, como ha dicho M. Guizot, «nunca se ha producido en un gran país un gran cambio, una mejora considerable en el sistema de educación nacional que haya sido obra de la industria particular, pues se necesita un despego de todo interés personal, una elevación de miras, un conjunto, una permanencia de acción que nunca podría ella alcanzar». Y no ya las grandes asociaciones particulares, como hemos visto en Inglaterra y los Estados Unidos, donde son tan robustas y pueden tanto, sino que ni la Inglaterra misma, no obstante los poderosos medios de acción de que ha dispuesto y en algunas partes dispone, ha podido nunca reemplazar al Estado, como palmariamente lo prueba la ignorancia en que durante la Edad Media, en que aquélla era la encargada de la enseñanza, se hallaba sumido el pueblo.

178. Si los hechos hasta aquí apuntados suministran bastante luz para que pueda juzgarse con acierto el principio que defendemos, no la proporciona menor, ciertamente, el estudio de las vicisitudes por que entre nosotros ha pasado la instrucción primaria.

Desde la más remota antigüedad hasta bien entrada la Edad presente, estuvo abandonado casi por completo este ramo de la mano del Gobierno, si bien en todo ese tiempo y mucho después no le faltó la tutela del clero, quien, por punto general, no lo ha mirado con el celo é interés que debiera: notoria desgracia que la Iglesia nunca sentirá lo bastante, pues de ella provienen, sin duda, males sin cuento y la afirmación, que corre como muy valedera, de que nuestro clero es, como el antiguo régimen, asaz enemigo de las luces y muestra apego al predominio de la ignorancia, lo cual no puede negarse en absoluto. Pudiera discutirse si á ello le han inducido su interés propio, su escasa ilustración ó el espíritu de la doctrina; pero lo que está fuera de toda duda es el despego con que ha mirado, y por lo común mira todavía, asunto de tanta transcendencia, aun para la Iglesia misma, como lo es la educación popular. Y lo mismo que decimos de España puede decirse de Francia, Portugal y demás naciones que se han encontrado en iguales circunstancias que la nuestra.

A la intervención del Estado se deben, pues, los adelantos de nuestra instrucción popular, por la que apenas han hecho nada hasta ahora ni los individuos ni las asociaciones; antes es muy común encontrar Obras pías y Memorias destinadas á Cátedras de Humanidades y Colegios superiores en tiempos en que no había Escuelas primarias. El Gobierno de Carlos III fué el primero en establecerlas gratuitas, á la vez que dictó reglas para normalizar, algún tanto, la entonces naciente clase de Maestros, todo lo cual fué un gran paso en beneficio del ramo, como lo probaron los resultados y lo atestiguan las *Memorias* del Príncipe de la Paz.

Al mismo tiempo que se elaboraba nuestra gran revolución política, y en medio de la fragosa tempestad producida por la casi legendaria guerra de la Independencia, se dió un nuevo paso hacia la intervención, en el cual cupo muy honrosa parte al gran Quintana, y puede buscarse el espíritu que animaba los planes y disposiciones que acerca del ramo se dictaron posteriormente hasta 1838. En este año se hizo una ley provisional, en la cual daban los que la propusieron una intervención al Estado que hasta entonces no había tenido, y que las Cortes mermaron con grave perjuicio de la instrucción del pueblo, como lo prueba Gil de Zárate en su obra titulada: *De la instrucción pública en España*. Suprimidos por las Cortes los artículos de dicha ley que prescribían la enseñanza obligatoria y la obligación de parte del Estado de consignar en los presupuestos generales una partida de consideración con que atender á las necesidades del ramo, y no estableciéndose en ella de un modo terminante el sistema de inspección por agentes del Gobierno, los grandes elementos que á pesar de esto encerraba para la mejora de la instrucción primaria hubieran sido contraproducentes si el Gobierno, interpretándola de un modo franco y liberal, no hubiese dictado más tarde disposiciones reglamentarias, que fueron muy eficaces y decisivas después de los acontecimientos de 1843, y cuyo resultado fué que en 1846 tuviéramos, no obstante haber disminuído la población, 15.640 Escuelas, frecuentadas por 663.611 alumnos.

El progreso era más notable en 1850 en que, merced á disposiciones como las de fijar las dotaciones de los Maestros y el modo de hacer sus nombramientos, la creación de los Inspectores y el consignar en los presupuestos generales una cantidad para atender á las Escuelas, el número de éstas se elevó á 17.434, concurridas por 781.727 alumnos, que en 1855 ascendían á 1.004.974, distribuídos entre 20.753 Escuelas, y esto á pesar de que entonces muchos Ayuntamientos hicieron uso de la libertad para cerrarlas en número considerable: ¡donosa manera de entender la libertad! El hecho se reprodujo algunos años después, aunque no con la extensión

que ciertas gentes han supuesto, con notoria falsedad y por enemiga al sistema liberal.

Después vino la ley de 1857, cuya eficacia y saludable influencia para el progreso de nuestra primera enseñanza no es dado desconocer. A la mayor intervención que da el Estado, y á lo que en su virtud éste ha hecho, se deben los adelantos que todos conocemos y que en parte expresan estos guarismos: en 1860, á los tres años, teníamos 24.353 Escuelas con 1.251.653 alumnos, y en 1865 el número de éstos se elevaba á 2.369.077, y el de aquéllas á 27.100. Las cantidades invertidas por los Ayuntamientos en la instrucción se elevan desde 13 millones de reales que gastaban en 1846, y unos 40 en 1855, hasta 66 y medio que invirtieron en el año económico de 1863-64. A pesar de esto, y de que el Estado consignó en su presupuesto con este mismo objeto algunas sumas, si bien no muy crecidas, pues la mayor, que ha sido la del año económico de 1869-70, es de dos millones de reales, todavía hay muchos pueblos sin Escuela, y en lo tocante á los demás medios de que puede disponerse para el mejoramiento de la instrucción, como los locales, el material de enseñanza, el mobiliario de las clases, las Escuelas de párvulos y de adultos, las conferencias y Bibliotecas populares, etc., estamos en mantillas (1). Por último, y como dato concluyente: la situación precaria en que á pesar de los esfuerzos hechos en la segunda mitad del pasado siglo se encuentran las Escuelas y sus Maestros, ha obligado al Gobierno, impelido por una gran corriente de opinión, á hacerse cargo de las obligaciones escolares, incluyéndolas en el presupuesto nacional á partir

(1) Si en las líneas que preceden no estampamos datos estadísticos de épocas más recientes, es por no repetir demasiado, toda vez que hemos de hacerlo en el *Resumen comparativo del estado de la instrucción popular*. Como nuestro intento al presente es sólo probar la necesidad y el influjo de la intervención del Estado en la educación popular, no teníamos para qué ir más lejos, pues basta y sobra para conseguir el objeto indicado, con las noticias que hemos aducido. Esta advertencia es aplicable también á los datos que hemos expuesto, respecto las naciones extranjeras, en párrafos anteriores.

del de 1901. Y esto lo ha hecho, según declaraciones autorizadas, no sólo para remediar la angustiosa situación del Magisterio, sino también, y sobre todo, para poder realizar con desembarazo la reforma radical que necesita nuestra primera enseñanza, empresa que, como ha demostrado una experiencia tan larga como dolorosa, sólo puede acometerla el Estado, empezando por hacer lo que ha hecho : tomar á su cargo, para satisfacerlas directamente, las atenciones escolares. Lo que ahora precisa es que persista en el camino emprendido y saque todas las consecuencias de la resolución adoptada por las Cortes, merced á la iniciativa del Sr. Conde de Romanones, á quien, como Ministro de Instrucción pública, se debe esa tan anhelada resolución, de la que tanto se promete el Magisterio y tanto debe esperar la primera enseñanza y, en términos generales, la cultura nacional.

179. La excursión histórica que acabamos de hacer demuestra plenamente que la intervención del Estado es de todo punto necesaria para que la educación popular adelante y se difunda en la medida precisa, cualquiera que sea el país de que se trate. Réstanos ahora determinar cuáles deben ser los límites y el alcance de esa intervención, á cuyo efecto, y teniendo en cuenta las indicaciones que preceden, añadiremos que debiera corresponder al Estado :

a) Determinar, por una ley general, las relaciones de la primera enseñanza como función social y de interés común; pero de modo que en cuanto concierna á su parte interna, es decir, á su organización puramente científica, sea la enseñanza misma la que decida por medio de sus miembros los profesores, constituídos en institución corporativa al efecto organizada. Claro es que á este cuerpo (que podría ser, no sólo para la instrucción primaria, sino para todos los ramos de la enseñanza, un Consejo de Instrucción pública organizado sobre la base de la elección por el Magisterio ó éste constituído corporativamente) competiría resolver sobre programas generales y particulares, métodos y cuanto tuviera carácter científico ó facultativo.

b) Asegurar en esa misma ley y por medio de su acción,

nunca más eficaz ni menos odiosa, la existencia en las debidas condiciones, de las Escuelas necesarias, y la suerte de los Maestros, exigiendo de ellos pruebas suficientes de idoneidad, y garantizándoles su independencia y su seguridad mientras á ella tuvieran derecho.

c) Asegurar en la misma ley la asistencia *obligatoria y gratuita* á esas Escuelas de los niños comprendidos en el período escolar, y establecer y garantir un sistema de estímulos para llevar á ellas á los que no estén obligados, y generalizar la instrucción entre los adultos.

d) Subvenir en toda la parte que sea posible por medio de su presupuesto, y según el sistema de pagos adoptado, á los gastos que ocasione la primera enseñanza, ayudando á las provincias y á los pueblos cuando se trate de servicios que no corran enteramente por cuenta del Estado, como, por ejemplo: construcción de edificios para Escuelas, creación y conservación de bibliotecas populares y museos escolares, establecimiento de cursos de adultos, conferencias y lecturas populares, etc.; instituciones respecto de todas las cuales es su primer deber promover y ayudar á su planteamiento (1).

(1) Presupone lo que aquí se dice, la cuestión que entre nosotros ha sido magna y con razón se la ha llamado *batallona*, de por quién deben satisfacerse las atenciones escolares. Después de una larga, tenaz y briosa campaña, se ha resuelto en España, como decimos en el número presente, á saber : que esas atenciones las satisfaga directamente el Estado (menos lo referente al material y alquileres de edificios), incluyéndolas en sus presupuestos y resarciéndose del gasto mediante el recargo del 16 por 100 sobre la contribución territorial, que en vez de cobrar los Ayuntamientos, lo percibirá el Tesoro nacional. Así, pues, aunque se siga considerando como servicio municipal el de la enseñanza primaria, y en el fondo lo sea, á partir del 1.º de Enero de 1901 corre por cuenta del Estado, que paga á los Maestros en la misma forma que á sus demás funcionarios. Sabido es que las atenciones correspondientes á las Escuelas Normales y á la Inspección de primera enseñanza, consideradas como provinciales, están en el mismo caso, pues el Estado, que las satisface directamente en dicha forma, cobra su importe de las Diputaciones provinciales.

En la mayor parte de los países de Europa las atenciones escolares corren de cuenta y son pagadas por los Municipios, recibiendo grandes

e) Asegurar en la ley la existencia, en las condiciones que oportunamente hemos expuesto, de las Escuelas Normales de Maestros y de Maestras con su correspondiente Profesorado.

f) Sostener una Biblioteca y un Museo de carácter pedagógico y nacional, y promover la creación de instituciones análogas en las provincias, ya excitándolas, ora ayudándolas con sus recursos.

g) Promover y garantir, dejándoles la debida independencia científica, la organización de Conferencias pedagógicas en toda la nación, y la celebración de Certámenes, Congresos y Exposiciones, del mismo carácter, subviniendo con sus recursos cuando fuere menester, muy principalmente tratándose de las Exposiciones, que tanto necesitarían de su apoyo, aun cuando no fuesen más que regionales.

h) Promover, fomentar y groteger, en vez de entorpecer, el establecimiento de asociaciones é instituciones de carácter privado que tengan por objeto la difusión de la educación popular.

i) Hacer que se cumplan por las Diputaciones y Ayuntamientos, así como por los Maestros y las Juntas y funcionarios del ramo, todas las disposiciones de la ley y de los reglamentos, valiéndose para ello de los medios que al efecto se determine, y especialmente de los Inspectores, de los que no debe ni puede en manera alguna prescindir.

k) En todo lo dicho atender á la *educación de la mujer* en el sentido y las direcciones, y mediante las instituciones que se exponen en el capítulo precedente. No se olvide que ésta es una de las principales bases en que debe cimentarse todo buen sistema de educación popular.

Mediante estas indicaciones, creemos haber determinado bien la intervención que en los tiempos presentes corresponde al Estado en la educación popular.

subvenciones del Estado (Bélgica, Holanda, la Alemania en general, Suiza — las subvenciones de los Cantones, — Suecia, Noruega y Dinamarca). En Italia lo mismo, pero además subvenciones de las provincias. En Austria varía según las regiones (Ayuntamientos, distritos escolares, provincias, fondos escolares municipales y provinciales, etc.). En Francia hay establecido actualmente un sistema muy parecido al novísimo nuestro: el Estado cobra de los Ayuntamientos una especie de recargo y satisface directamente las atenciones escolares, á las que de su presupuesto consagra cantidades que representan el 67,6 por 100 del importe de esas atenciones. En Inglaterra son muy diversos los fondos con que se atiende á la primera euseñanza, que provienen principalmente de impuestos escolares, contribuciones voluntarias y subvenciones del Estado, que aumentan considerablemente de año en año. Por último, para no citar más países, en Portugal, la mayor parte de esas atenciones corre á cargo de los Concejos; el Estado consigna para ellas una suma regular y otra menor los distritos. — Debe tenerse en cuenta que en la mayoría de los países mentados otra fuente de recursos se halla representada por las retribuciones escolares.

II

INSTITUCIONES POR LAS CUALES SE HACE EFECTIVA LA ACCIÓN DEL ESTADO EN LA ENSEÑANZA

180. Necesidad é idea de estas instituciones. — 181. Qué constituye lo que se entiende por Administración superior de la enseñanza, y cómo se halla organizado en el extranjero el Departamento central, fijándose especialmente en la Gran Bretaña y los Estados Unidos. — 182. Historia de ese Departamento y su organización actual en España. — 183. Noticias referentes al Cuerpo superior consultivo de ese Departamento. — 184. Sus vicisitudes y modo de ser de él en nuestro país. — 185. La Administración universitaria. — 186. Idem provincial y local: necesidad de ella; lo que son y deben ser nuestras Juntas de enseñanza; idea de sus similares en los países extranjeros, singularmente en Inglaterra y América del Norte. Conclusión. — 187. Necesidad é importancia de la Inspección.

180. Para que el Estado tenga en la enseñanza popular la intervención que hemos dicho debe tener, y la ejerza con eficacia y conocimiento de causa; para que su acción sea fecunda en resultados positivos, necesita del concurso de *instituciones auxiliares* que, ora asesorándole, ora ejecutando sus resoluciones, secunden sus designios y hagan efectiva esa acción, aplicando las prescripciones legales, velando por el cumplimiento de ellas, ó aconsejándole y proponiéndole lo conveniente para mejorar y difundir la educación primaria.

Tales instituciones están representadas en todas partes:

a) Por el Departamento ministerial ó Centro nacional á

cuyo cargo se hallan los asuntos de la Instrucción pública.

b) Por el Cuerpo consultivo, asesor de ese Departamento.

c) Por las autoridades académicas de orden superior á las provinciales.

d) Por las autoridades y Juntas de carácter provincial y local.

e) Por la Inspección en sus diversas jerarquías y clases.

Todas estas instituciones, que son administrativas, económicas y técnicas ó facultativas (algunas todo á la vez), constituyen como el organismo de medios de que se vale el Estado para hacer efectiva, eficaz y provechosa su intervención en la enseñanza popular.

181. La dirección, administración é inspección superiores de la Instrucción pública (y de la educación popular, por lo tanto) se hallan en casi todos los países á cargo de uno de los Departamentos ministeriales en que para mejor atender á los servicios establecidos en un país para el bien común y el cumplimiento de los fines sociales, se diversifica el Poder ejecutivo, y con él la Administración pública de una nación. Estos Departamentos, con sus dependencias y Cuerpos consultivos de carácter general, son los encargados en primer término de hacer cumplir las leyes (á veces de prepararlas) emanadas del Poder legislativo, relativas á los ramos que de ellos dependen, así como de dictar los preceptos administrativos en que se desenvuelven las leyes, de interpretar éstas, y hasta crear servicios en ellas no establecidos expresamente. De lo que son estos preceptos, dan idea entre nosotros los Reales decretos, las Reales órdenes, las Órdenes de Dirección ó de Subsecretaría, los Reglamentos y las Instrucciones que, referentes á los servicios que les están afectos, dictan á diario los diferentes Ministerios y los respectivos Centros directivos (Direcciones generales, de las que á veces hace los oficios la Subsecretaría de cada Ministerio).

La Administración *superior* ó *central* de la enseñanza primaria la constituye, pues, el Departamento Ministerial del que depende la Instrucción pública, con sus Dependencias y Cuerpos consultivos de carácter general.

Aunque la tendencia general es la de constituir con la Instrucción pública un Departamento ministerial independiente y distinto de los que comprenden otros servicios públicos, esto es, un Ministerio solo para la enseñanza, es lo cierto que en pocos países se ha realizado semejante aspiración. Lo más frecuente es que la Instrucción pública se halle afecta á un Ministerio que abraza otros servicios.

En unos países forma parte el de la enseñanza del Ministerio del Interior, ó de la Gobernación, como decimos nosotros (Bélgica, Brasil, Holanda, Luxemburgo, Portugal y el Urugay); en otros se halla unido al de cultos, constituyendo el *Ministerio de Cultos y de Instrucción pública* (la mayor parte de los Estados alemanes, Austria, Hungría, Dinamarca, Rumanía, Finlandia, Servia, Suecia y Noruega); en otros, forman un Ministerio los Cultos, la Justicia y la Instrucción pública (algunos Estados alemanes, Bolivia y Chile), ó la Justicia y la Instrucción pública solamente (Méjico y la Argentina); y en algunos se halla unida la enseñanza á otros servicios ó depende de otros Ministerios; v. gr.: en Haiti, están unidas la Instrucción pública y la Agricultura; en Honduras la enseñanza depende del Ministerio de Negocios extranjeros, de Instrucción pública y de la Guerra, y en la República dominicana, del de Justicia, Trabajos públicos é Instrucción pública.

Los países que tienen un Ministerio especial para la enseñanza, independiente de todo otro servicio ajeno á ella, son: Francia (Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes), Bulgaria, Colombia, Egipto, Grecia, Guatemala, Italia, Japón, Montenegro (dirigido el Ministerio por el Metropolitano), Perú, Rusia, Salvador, Turquía y Venezuela.

Fenómeno digno de notarse. Á los gobiernos liberales se debe generalmente la creación ó restablecimiento del Ministerio de Instrucción pública, y á los reaccionarios su supresión. Francia, en donde las vicisitudes de ese Departamento han sido numerosas, ofrece un buen ejemplo de lo que decimos. En Austria se creó el año 1848 el Ministerio de Instrucción pública, que se suprimió en 1860, durante un período de reacción. También fué creado en Hungría el año 1848. En Bélgica fué

un Gabinete liberal el que creó, en 1878, dicho Mininisterio, y un Gabinete católico el que lo suprimió. Y como éstos pudieran citarse otros casos.

En cuanto á la organización del Departamento Central de que depende la Instrucción pública en los países nombrados, varía mucho. Donde existe un Ministerio solo para este servicio, suele haber para cada grado de la enseñanza una Dirección general, como sucede en Francia, ó Secciones, cual acontece en Italia. En donde la Instrucción pública se halla unida á otros servicios, es decir, no constituye un Departamento especial é independiente, suele haber un funcionario (Director general, Comisario, Inspector general, etc.) al frente de ella bajo la autoridad del respectivo Ministro, dividiéndose los asuntos en Secciones, Negociados, etc. (1).

En la Gran Bretaña, como en los Estados Unidos de América, difiere notablemente, con relación á los países antes citados, la manera de ser de la Administración Central de la enseñanza. En ninguno de esos dos países (lo propio puede decirse de las Colonias principales del primero) existe lo que aquí entendemos por un Ministerio de Instrucción pública.

En Inglaterra las Universidades son corporaciones independientes que hasta gozan del derecho de representación en

(1) En Francia se divide el Ministerio en dos grandes secciones, á saber: *de la Instrucción pública* y *de las Bellas Artes*. La primera comprende estas Direcciones: de la Secretaría, de la enseñanza superior, de la enseñanza secundaria, de la enseñanza primaria y de Contabilidad. La de enseñanza primaria consta de estos Negociados *(Bureaux)*: 1.° Personal de la enseñanza primaria y auxilios. 2.° Contencioso y disciplina de la enseñanza primaria. Organización pedagógica. 3.° Edificios de Escuelas. Mobiliario escolar. 4.° Contabilidad de la enseñanza primaria. 5.° Material de enseñanza. 6.° Creación de Escuelas y de empleos, exámenes, pensiones. 7.° Administración de las Escuelas Normales.

En Italia, el Ministerio comprende, además del Gabinete del Ministro y de la Secretaría general (Subsecretaría, que diríamos nosotros), las secciones: Dirección Central de Antigüedades y Bellas Artes; división de la enseñanza superior; ídem de la enseñanza secundaria clásica; ídem de la enseñanza técnica, industrial y profesional; ídem de la enseñanza primaria y popular; Contabilidad.

el Parlamento, y, por su parte, los *public schools,* ó Colegios donde se da una especie de segunda enseñanza, se gobiernan por sí mismos y, en general, sin intervención de la Administración pública, la cual sólo vigila las Escuelas primarias, y esto no más que desde ha pocos años y motivado por una subvención parlamentaria que debe repartirse entre ellas anualmente. Para desempeñar esta función se creó en 1839 el Consejo de educación del Consejo privado *(Committee of the Privy Council on Education),* que después del *bill* Forster de 1870 *(Elementary Education Act)* se denomina Departamento de Educación *(Education Department),* del cual es Jefe el Lord Presidente del Consejo privado, al que auxilia y reemplaza un miembro de ese Consejo, que ejerce funciones de Vicepresidente: los asuntos corrientes son despachados por un Secretario y dos Secretarios adjuntos. En fin, la misión del Departamento de Educación en Inglaterra se reduce á hacer ejecutar las disposiciones del *Act* citada y de las resoluciones parlamentarias que la han completado (1). En Escocia existe desde 1872 una organización análoga, de la cual difiere poco la de Irlanda y la de las principales Colonias: en el Estado de Victoria (en la Australia) y en la provincia de Ontario (Canadá) hay un Ministro de Instrucción pública *(Minister of Education).*

En los Estados Unidos de América la organización del Departamento Central de Instrucción pública es más distinta, si bien tiene algún parecido con la de la Gran Bretaña. En 1867 se estableció en Wáshington una Oficina Nacional de Educación *(Bureau of Education)*, dirigida por un Comisario de Educación *(Commissioner of Education),* y dependiente del Ministerio del Interior. Esta institución *sui generis,* no tiene autoridad alguna, no administra; publica copiosas estadísticas y excelentes estudios pedagógicos de interés grande y re-

(1) Desde hace unos años existe en Inglaterra un Departamento de las Ciencias y las Artes *(Science and Art Department)* que tiene bajo su dirección la enseñanza del Dibujo, tanto elemental como superior, y cierto número de Establecimientos, en los cuales se da enseñanza, ya científica, ya artística.

ferentes á todo el mundo, y mediante ello ofrece datos y noticias, y da consejos de gran valor (1). En los diversos Estados de la Unión Americana la autoridad ó Administración superior de la Instrucción pública reside generalmente en un Consejo de Educación *(State Board of Education)* y se ejerce por un Superintendente *(State superintendant)*, que por lo común es elegido por dos ó tres años.

182. En cuanto á España, ha pasado por varias vicisitudes, hasta constituirse un Ministerio especial para la Instrucción pública, el Centro administrativo superior de la enseñanza.

Hasta 1834 dependieron los asuntos de ésta del Ministerio denominado del Fomento General del Reino. Desde entonces hasta 1836, del Ministerio del Interior, que en este año cambió esa denominación por la de Ministerio de la Gobernación, al que continuó agregada la enseñanza hasta 1849, en que se creó el de Comercio, Instrucción y Obras públicas, al que se incorporó la Dirección general de Instrucción pública, que desde 1846 existía en la Secretaría de Gobernación (antes la hubo, pero fuera é independientemente del Ministerio). En 20 de Octubre de 1851 se reorganizó el expresado Ministerio de Comercio, etc., recibiendo la denominación de Ministerio de Fomento, y disponiéndose que los Negociados de Instrucción pública con sus incidencias pasaran al de Gracia y Justicia, donde estuvieron agregados hasta 1.° de Julio de 1855, en que fueron incorporados al Ministerio de Fomento, restableciéndose la Dirección General de Instrucción

(1) Todo esto se publica en tomos muy voluminosos (dos por año escolar, en 4.° mayor de hasta 2.600 páginas de impresión menuda y muy compacta, con gráficos y otras ilustraciones) bajo el título de *Report of the Commissioner of Education*. Además de estadísticas y noticias referentes á la enseñanza en todos los países, contienen una excelente y abundosa información pedagógica de carácter universal, como no se hace en ninguna otra parte del mundo. La colección de estos volúmenes constituye una verdadera riqueza para los que se consagran á estos estudios.

pública, que en Diciembre de 1856 quedó reintegrada con todos los asuntos que tenía al crearse el referido Ministerio de Fomento, al cual quedó agregada para no dejar de pertenecer á él hasta Abril de 1900, en que por virtud de la autorización concedida al Gobierno en la ley de presupuestos de 31 de Marzo del mismo año, se suprimió dicho Ministerio, creándose en su lugar el de Agricultura, Industria, Comercio y Obras públicas, y el de *Instrucción pública* y *Bellas Artes*, que hoy existen.

De esta suerte quedó implantada en España una reforma que, como requerida por la opinión, habían ya propuesto dos Ministros liberales (los Sres. Monteros Ríos y Canalejas), y que en la primera edición de este libro señalamos como muy necesaria. Para ello nos fundamos entonces, no sólo en el desarrollo que ha adquirido y debe tener ramo tan importante como el de la enseñanza, sino además en que el Ministerio de Fomento abrazaba servicios muy complejos y también de importancia para que pudieran ser atendidos todos ellos por un solo Ministro en la medida y con la asiduidad que requieren las circunstancias y exigen necesidades nacionales de orden superior que reclaman satisfacción perentoria.

Por virtud de esta reforma, se suprimió la Dirección General de Instrucción pública, creándose en su lugar la Subsecretaría, que ha asumido las facultades de aquélla, y se divide en cinco secciones: 1.ª De Universidades é Institutos. 2.ª De primera enseñanza y Escuelas Normales. 3.ª De Bellas Artes. 4.ª De Construcciones civiles y Escuelas especiales. 5.ª De Estadística. Forman parte: del Ministerio, la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, y de la Secretaría del mismo, los Negociados del personal, de Archivos y Contabilidad, la Habilitación, el Registro general, el Telégrafo, el Teléfono, el Archivo, el Registro de la propiedad intelectual y los Depósitos de libros.

Tal es la organización de nuestro *Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes*. El primer político que lo ha desempeñado ha sido el Sr. D. Antonio García Alix, á quien ha seguido el Sr. Conde de Romanones: ambos han hecho lo po-

sible para justificar la creación de tan importante Departamento ministerial.

183. Como parte integrante de la Administración central ó superior de la enseñanza, hay en casi todos los países un *Consejo* que generalmente se denomina *de Instrucción pública (de perfeccionamiento de la enseñanza primaria* se llama en Bélgica). Como lo indica ya su nombre, esta institución es de carácter consultivo, no obstante lo cual, en algunas partes (Francia, por ejemplo) tiene atribuciones ejecutivas; pero lo común es que sea un cuerpo de información. En la nación citada, en Italia y en alguna otra entra por mucho en la constitución de este cuerpo el principio de la elección por escrutinio ó votos; es decir, que los miembros que lo constituyen son elegidos en su mayoría, ó en parte, por las Facultades, centros docentes, grados de la enseñanza, cuerpos ó corporaciones de que son representantes en el Consejo. De los 47 Consejeros que forman el de Francia, sólo 13 son nombrados por el Gobierno; los 34 restantes son de elección debida al sufragio de sus colegas.

En todas partes son de gran utilidad estos Consejos, que ejercen influencia muy estimable en la enseñanza, así en su parte administrativa y de gobierno, como en lo que al orden facultativo respecta. Asesoran á los Gobiernos en todas las cuestiones que la Administración central está llamada á resolver. Preparan planes y programas de enseñanza, Reglamentos é instrucciones escolares, é informan acerca de las necesidades de la Instrucción pública, la creación y supresión de Escuelas y demás Establecimientos docentes, el nombramiento, separación y correcciones disciplinarias y premios del Profesorado en sus diferentes grados, y, en fin, de cuanto la Administración central les consulta sobre interpretación de las disposiciones legales, concesión de derechos, etc. etc. Á la vez que asesores del Gobierno, son una garantía para los intereses de la enseñanza y de las personas á ella consagradas.

Por eso se les encuentra estatuídos en casi todos los países. En los diversos Estados de la Unión Americana, el Consejo de Educación *(State Board of Education)* es el que ejerce

la autoridad superior en materia de Instrucción pública, por lo que el Consejo no es ya consultivo, sino ejecutivo. Algo parecido, si bien sus atribuciones son más limitadas, al antiguo Comité de educación del Consejo privado *(Committee of the Privy Council on Education)* de Inglaterra, hoy *Education Department* y á las instituciones análogas de Escocia y ciertas Colonias de la Gran Bretaña.

Ello es que en una ú otra forma, con uno ú otro carácter, en todas partes existe el Consejo superior de Instrucción pública ó de Educación. Lo general es que sea un Consejo consultivo, como lo es en España, según decimos á continuación.

184. Fuera tarea tan prolija como ociosa seguir paso á paso las vicisitudes por que ha pasado en España el Consejo de Instrucción pública, cuya creación se propuso en el Plan general de Estudios de 4 de Agosto de 1836, y que se organizó por Real decreto de 1.º de Junio de 1843; en la vigente ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857 se preceptúa que lo haya al lado de la Administración superior de la enseñanza (1).

Este Consejo, suprimido algunas veces, y otras funcionando con denominación distinta, sufrió en 1890 (Ley de 27 de Julio) reforma muy radical, que lo aproximó mucho al de Francia é Italia: nos referimos á la novedad de los Consejeros electivos, que habían de ser 25, con 22 de Real nombra-

(1) Para conocer las distintas organizaciones que el Consejo ha tenido, pueden verse, además de las tres citadas, las disposiciones siguientes: Real orden de 17 de Febrero de 1848; Reglamento de 24 de Diciembre del mismo año; Real decreto de 9 de Octubre de 1866; Decreto de 10 de Octubre de 1868; Decreto de 13 de Julio de 1871; Decreto de 18 de Julio de 1872; Real decreto de 12 de Junio de 1874; Reglamento de 13 de Abril de 1877; Ley de 27 de Julio de 1890; Reglamento de 27 de Julio de 1895; Real decreto de 12 de Noviembre de 1897; Real decreto-Ley de 11 de Octubre de 1898; Ley de 17 de Abril de 1900; Real decreto de 12 de Mayo de de 1900; Reglamento de 15 de Junio del mismo año; Real decreto de 21 de Febrero de 1902 (vigente); Reglamento de 12 de Mayo ídem (el del actual Consejo), y Proyecto de Ley presentado al Senado por el Sr. Conde de Romanones en 28 de Febrero de ídem, y dictamen aprobado por este Cuerpo colegislador.

miento y 6 natos por razón de sus cargos. Esta ley no se ejecutó hasta que por Real decreto de 27 de Julio de 1895 se dictaron las bases y señalaron los plazos á que habían de ajustarse las elecciones de Compromisarios y de Consejeros. Verificadas éstas constituyóse el Consejo, que discutió su Reglamento provisional en 20 de Noviembre de dicho año. El principio de la elección por sufragio, que representaba un progreso en nuestra legislación de enseñanza, y que tan bien se compadece con el espíritu que informa las instituciones democráticas de nuestro país, fué aventado del Consejo de Instrucción pública precisamente por un Ministro (el Sr. Gamazo) que formaba parte de nn Gabinete liberal (Real decreto de 11 de Octubre de 1898). Ya antes un Ministro conservador (el Sr. Marqués de Pidal) asestó algún golpe contra el principio electivo (Real decreto de 2 de Noviembre de 1897), que el Sr. Conde de Romanones, con muy buen acuerdo y espíritu democrático, trata de instaurar, según se colige de lo que dice y propone en el proyecto de ley, sometido á la deliberación de las Cortes (y presentado al Senado donde se discutió por completo) por Real decreto de 28 de Febrero de 1902.

Este mismo Ministro es quien ha dado al Consejo la organización que actualmente tiene (por Real decreto de 24 de Febrero de 1902), y que en lo fundamental consiste en lo siguiente:

En cuanto á los Consejeros, se fija su número en 53 y el Presidente, todos ellos de nombramiento del Gobierno, siendo tres de ellos natos y pudiendo ocupar seis plazas personas de notoria competencia; hay, además, 27 Consejeros correspondientes con residencia fuera de Madrid, tres por cada uno de los distritos universitarios, salvo el que tiene por cabeza la capital de la nación (1). Respecto á la organización, se divide

(1) El Presidente del Consejo ha de ser un ex ministro de la Corona. Los Consejeros natos son: el Obispo de Madrid-Alcalá, el Subsecretario del Ministerio de Instrucción pública y el Rector de la Universidad Central. Para ser nombrado Consejero se requiere tener alguna de estas

el Consejo en cinco Secciones, á saber: 1.ª Enseñanza primaria. 2.ª Institutos y Escuelas de Comercio. 3.ª Facultades y Escuelas de Veterinaria. 4.ª Escuelas de Bellas Artes, de Artes é Industrias, de Ingenieros industriales y Academias. 5.ª Codificación, Administración y Régimen de la enseñanza. El Presidente del Consejo lo es de todas las Secciones, las cuales eligen su Vicepresidente y son autónomas. En cuanto á la competencia, no sólo se reconoce al Consejo la intervención necesaria en los asuntos más graves y en la formación de los Reglamentos generales y especiales, sino que tiene la alta inspección de la enseñanza (el Ministro por sí ó á propuesta del Consejo puede confiar funciones de inspección á los Consejeros) y la iniciativa de las reformas de interés general, sin otra limitación que la propuesta de dos Consejeros y el informe favorable del Pleno ó de la Sección respectiva (1).

condiciones: ser ó haber sido Ministro de la Corona; Director de Instrucción pública ó Subsecretario del Ministerio; Consejero de Instrucción pública ó Rector de Universidad; Auditor de la Rota; individuo de número de alguna de las Reales Academias; Catedrático ó Profesor numerario en propiedad con quince años de antigüedad en el desempeño de su cargo; persona de acreditada y notoria competencia por sus trabajos científicos ó literarios, ó por los servicios prestados á la enseñanza (el número de éstos no podrá exceder de seis ni de la mitad del total de Consejeros el de Catedráticos en activo servicio). Los Consejeros correspondientes (27) son tres por cada uno de los nueve distritos universitarios fuera del de Madrid, á saber: el Rector de la Universidad y dos Profesores de la enseñanza oficial del distrito respectivo nombrados por el Ministro. Estos Consejeros serán convocados y podrán asistir, sin voz ni voto, á las deliberaciones del Consejo durante un período que no excederá de quince días, cuando se estime necesario ó conveniente, á juicio del Ministro ó á propuesta del Consejo.

(1) La consulta al Consejo, ya en Pleno, ya en Secciones, será potestativa en el Ministro, y sólo indispensable en los casos siguientes: Al *Pleno*, en la formación y reforma de planes de estudios; en los Reglamentos de exámenes, grados é ingreso en el Profesorado; en la creación ó supresión de Establecimientos de enseñanza de cualquier clase ó grado; en la provisión de cátedras de nueva creación y en las del Doctorado de las Facultades; en los expedientes de separación de Catedráticos y Profesores. A las *Secciones*, en los expedientes de rehabilitación de los Profesores numerarios ó supernumerarios de los diferentes Cen-

Tal es, sumariamente expuesta, la manera de ser del actual Consejo de Instrucción pública de España. Según se halla constituído se echan de menos preceptos por los cuales deban tener representación en él todos los órdenes de la enseñanza, pues sólo se piden condiciones ó categorías que dan aptitud para poder ser nombrado Consejero, pero no se determina la representación que éstos hayan de ostentar; así es que ninguno de los miembros que lo componen puede decir que representa á éste ó el otro grado de la Instrucción pública ó centro docente, por más que haya Profesores de todos ellos, salvo del de la primaria. No sucedía esto cuando estuvo en práctica el principio electivo, ni sucederá, ciertamente, si llega á ser ley el proyecto del Sr. Conde de Romanones á que antes hemos aludido.

185. Entre la Administración central ó superior y la local, existe en casi todos los países otra gerarquía que en el nuestro se halla representada por las Universidades, y en su nombre por los *Rectores* de ellas y los *Consejos universitarios*, que ejercen jurisdicción, no sólo docente, sino á la vez de gobierno y administrativas, sobre varias provincias, con relación á las cuales desempeñan funciones análogas á las que el Ministerio y el Consejo de Instrucción pública tienen respecto de todas y de los distritos universitarios. En Francia existe una organización parecida, pues lo que aquí decimos distrito universitario, es allí *Academia* (circunscripción universitaria que abraza varios departamentos), al frente de la cual hay un *Rector* y un *Consejo académico*.

Rectores y Consejos universitarios tienen en España gran

tros de enseñanza; en los de oposiciones, siempre que hubiese protesta ó reclamación alguna; autorizaciones para el ejercicio de las profesiones é incorporación de estudios hechos en el extranjero; en los expedientes de alzada ó reclamación contra disposiciones dictadas por el Ministerio; formación de cuestionarios y calificación de obras para texto y de mérito. A los *Consejeros correspondientes*, cuando se trate de reformas en la enseñanza que interesen de una manera especial al Distrito universitario en el cual residen, y de expedientes de carácter personal relativos á funcionarios del mismo Distrito.

intervención en la enseñanza primaria (y tendrán más á medida que se vaya descentralizando y precisando el verdadero sentido de la descentralización en materia de enseñanza) en cuanto que les compete: velar por el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones legales; resolver ciertos conflictos entre las corporaciones provinciales y municipales y las Juntas de Instrucción; intervenir en los concursos para el nombramiento de Maestros y aun hacer, según los sueldos, muchos de éstos; amparar á los Maestros en sus derechos, y, en fin, como luego veremos, una buena parte de la inspección escolar, é informar al Gobierno en todos los expedientes é incidencias que se promuevan y en cuantos asuntos les consulte. Salvo en lo referente á dar disposiciones de carácter legislativo, los Rectores y los Consejos universitarios son tocante á los respectivos distritos, lo que el Ministerio y el Consejo de Instrucción pública respecto de la nación (1).

186. La Administración provincial y local de la enseñanza se halla representada en España por las *Juntas provinciales de Instrucción pública* y las *locales de primera enseñanza*, instituídas ya, aunque con otras denominaciones, en el Plan de estudios de 16 de Febrero de 1825 y prescritas en la vigente Ley de Instrucción pública (9 de Septiembre de 1857), de la que parte su organización actual.

Así las Juntas provinciales como las locales gozan entre nosotros de escaso prestigio, señaladamente las segundas. Bien porque no hayan sabido responder al pensamiento con

(1) Por el Real decreto de 18 de Mayo de 1900, sobre autonomía de las Universidades (García Alix), se ampliaron las facultades de los Rectores y Consejos universitarios, al punto de darles atribuciones, no sólo para hacer el nombramiento de toda clase de Maestros, sino hasta para separarlos. Aunque expresamente no está derogado dicho Decreto, está modificado por otros en lo fundamental: los Rectores sólo nombran á los Maestros cuyo sueldo es inferior á 1.000 pesetas (Art. 23 del Real decreto de 26 de Octubre de 1901), y las separaciones sólo puede hacerlas la Administración Central, previa consulta del Consejo de Instrucción pública. (Art. 74 del Reglamento orgánico de primera enseñanza de 6 de Julio de 1900, por cierto del mismo Sr. García Alix.)

que fueron estatuídas, bien porque su organización sea defectuosa, ora porque imperen en sus individuos la falta de interés por los asuntos escolares, el caciquismo, y en bastantes de las locales la ignorancia más crasa, ello es que ni con mucho (y salvo honrosas excepciones, que no faltan) están á la altura de la misión tan interesante que la Ley les confiara. Es frecuente que, sobre todo las locales, sean una rémora para la enseñanza y un enemigo de los Maestros. De aquí la inquina con que, por punto general, las miran éstos, que á todas horas piden su desaparición. ¡Tan poco han hecho ellas por granjearse las simpatías y consideraciones en que debían apoyar su prestigio y su obra!

No obstante, las Juntas son reconocidamente necesarias como intermediarias entre la enseñanza y el Gobierno, y representantes de los intereses provinciales y locales; y como cuando se halla extendida en un país la cultura el primer interés en las provincias y las localidades es el de la instrucción, debe creerse que nadie mejor que esas Juntas pueden atenderlo. A pesar de los inconvenientes apuntados, es difícil, y á la larga traería resultados funestos para la cultura del país, prescindir de las *Juntas provinciales* y de las *municipales*, cuya organización debe, sí, reformarse, suprimiendo algunas de las segundas, las de las poblaciones muy pequeñas, lo cual se facilitará con la reforma que se proyecta, y que consiste en la supresión de los Ayuntamientos de corto vecindario.

Sin entrar en pormenores sobre sus atribuciones y modo de funcionar, lo que, además de largo, sería impropio de este trabajo, haremos algunas indicaciones relativas á la composición que debieran tener dichas Juntas, pues que de esto depende en gran manera el resultado de sus gestiones. Dando representación en ellas, en cuanto sea posible, á todos los intereses, desde los del Gobierno hasta los de los Maestros, creemos que serían más útiles que lo son al presente. He aquí, pues, cómo debieran componerse en nuestra opinión (1).

(1) Ambas clases de Juntas, que después de la Ley de 1857 han sufrido reformas (la principal es la que les dió el Decreto de 14 de Octubre de 1868) hijas de las vicisitudes por que han pasado nuestra política y nuestra Administración, se rigen actualmente por los Decretos de 5 de Agosto de 1874 y 19 de Marzo de 1875, y se componen, las provinciales: del Gobernador Presidente; de un Eclesiástico, Delegado del Diocesano; de un individuo de la Comisión provincial, y de otro del Ayuntamiento, designados en terna por las respectivas corporaciones y nombrados por el Ministro del ramo; del Juez de primera instancia; del Director de la Escuela Normal de Maestros; del Rector de la Universidad, donde la hubiere; del Director del Instituto, y de tres padres de familia, nombrados á propuesta del Gobernador por dicho Ministro, al que también corresponde el nombramiento del Secretario á propuesta de la Junta. Las locales se componen: del Alcalde Presidente; de un Regidor; del Cura párroco, y de tres padres de familia, por lo menos, nombrados por el Gobernador á propuesta del Ayuntamiento, cuyo Secretario lo será de la Junta.

Las provinciales. — De vocales *natos* y vocales *electivos*, á saber: como de los primeros, el Gobernador, que debe ser el Presidente, en representación del Gobierno, y por necesitarse su concurso para hacer ejecutar en forma los acuerdos y las órdenes de la Junta; los Directores del Instituto, de la Escuela Normal de Maestros y de la de Maestras, que en cierto modo representan también al Gobierno y serán siempre los mejores abogados de la enseñanza y de los Maestros, y el Inspector provincial, cuyo concurso es de utilidad innegable, por lo que contribuye á ilustrar las cuestiones en que estas corporaciones deben ocuparse principalmente; si los hubiera, deberían asistir á las sesiones de éstas siempre que se hallasen en la capital ó conviniera que concurriesen al efecto, los Inspectores de partido, que en tal caso tendrían voz y no voto. Como vocales electivos deberían entrar á formar parte de las Juntas provinciales: dos individuos de la Diputación elegidos por la misma, en representación de la provincia; uno del Ayuntamiento de la capital elegido por esta corporación, por los intereses que la misma representa; un médico designado por la Junta provincial de Sanidad; tres individuos con título de Maestro, pero sin ejercicio, ó con otro cualquiera académico ó profesional, elegidos por los Maestros públicos y privados de la provincia, en representación de la clase, y dos

padres y dos madres de familia de reconocida instrucción con residencia en la capital, designados por los electores correspondientes al verificarse las elecciones de Diputados provinciales. El cargo de Secretario, que, como ahora, ha de estar retribuído, debiera conferirse mediante concurso á un Maestro público que haya ejercido lo menos cinco años, y que cuente dos en Escuela de categoría inmediatamente inferior, por lo menos, á la que corresponda el sueldo asignado al cargo de Secretario: este funcionario tendría voz, pero no voto, en la Junta.

Las municipales.—También en ellas debe haber vocales *natos* y *electivos*. Serían los primeros: el Alcalde; el Inspector del partido siempre que se hallase en la población ó cuando al efecto se creyera que debía concurrir; y los Inspectores é Inspectoras municipales, donde los haya. Los electivos debieran ser: un Concejal designado por el Ayuntamiento; un Médico designado por la Junta de Sanidad; un individuo con título académico ó profesional, elegido por los Maestros públicos y privados del distrito municipal como representante de los mismos; y dos ó más padres de familia, designados por los electores del distrito al verificarse las elecciones de Ayuntamientos: el número de éstos variaría según la importancia y población del distrito municipal, y según también que hubiera ó no Inspector de partido; en todo caso, debiera darse entrada en la Junta á una madre de familia. Sería Secretario de la Junta municipal uno de sus individuos designado por la misma, al que auxiliaría el Secretario del respectivo Ayuntamiento.

Compuestas de esta manera, creemos que las Juntas provinciales y municipales serían útiles á la enseñanza primaria, sobre todo si en su organización se tenían en cuenta las verdaderas necesidades de ésta y las condiciones locales del país. Bajo concepto alguno debe prescindirse del concurso de esas corporaciones, que en todas partes existen, pues sería funesto y contraproducente privar á los pueblos de toda intervención en los asuntos de la enseñanza, hacia la que es preciso inclinarles cada vez más, creando en ellos el hábito de ocuparse constantemente de un servicio que tanto y tan de cerca les

interesa. Aunque la falta de cultura de muchas poblaciones exija por hoy mayor intervención del poder central que contenga y merme la acción de los poderes y las fuerzas locales, no debe exagerarse ni ser de tal modo que anule por entero el concurso que esa acción puede prestarle, y en vez de avivar el celo y crear interés en las localidades, contribuya á hacer que se abandonen á una completa indiferencia respecto de la instrucción primaria. Sin dejárselo todo á ellas, ni mucho menos, y sin dejar de vigilarlas, es menester no apartar por completo á las corporaciones provinciales y municipales de la gestión de la enseñanza, que adelantará y se difundirá tanto más, cuanto más interés se tenga por ella y más costumbres haya de manejar sus asuntos en las localidades.

Así lo han comprendido todos los países civilizados, principalmente aquellos en los que á mayor altura raya la educación popular; en todos existen, con unos ú otros nombres *(Comités, Consejos, Juntas, Comisiones, Boards,* etc.) estas instituciones escolares, que en la generalidad prestan excelentes servicios á la causa de la cultura nacional. En Francia desempeñan esta misión los *Consejos departamentales* y *Comisiones escolares,* equivalentes á nuestras Juntas provinciales y municipales: los primeros los preside el Prefecto (Gobernador), y en su defecto el Vicepresidente, que lo es un Inspector de Academia, y las segundas, el Mairé (Alcalde). En Italia existen los *Consejos escolares provinciales* en forma y con atribuciones análogas á los Consejos departamentales de Francia. Los tipos de las Juntas provinciales y municipales se reproducen en todas partes, mejor ó peor organizadas, con más ó menos atribuciones, hasta en países como Rusia y el Japón.

Los países que más se separan de la organización que representan las instituciones mentadas son la Gran Bretaña y los Estados Unidos de América.

En Inglaterra no existen las instituciones de carácter universitario y provincial que quedan señaladas para la primera enseñanza en otros países. Después del Departamento de educación de que hemos hablado **(183)**, la institución que se ofrece es el *School board,* especie de Junta electiva compuesta, por

lo menos, de quince individuos, encargada de administrar las Escuelas de los distritos *(School districts)* que forman los burgos y las parroquias, ora solos, ora reunidos. Estos *Boards,* verdadera originalidad administrativa, en la que las mujeres son elegibles y electoras, tienen atribuciones que en los demás países corresponden á la Administración Central, tales, por ejemplo, como la de dar Reglamentos y declarar la enseñanza obligatoria, además de la creación de Escuelas, inspeccionarlas, etc. etc. Las Escuelas administradas por los *School boards,* no son confesionales y se hallan sometidas todas á la inspección del Gobierno, por lo cual disfrutan de las subvenciones acordadas por el Parlamento. Donde no existe el *board,* hay un Comité que se denomina *School attendance committee.*

Cosa muy parecida cabe decir respecto de los Estados Unidos de América. En cada ciudad, pueblo ó distrito hay un *Board of Education* ó *Board of trustees,* especie de Junta electiva, como en Inglaterra, y con atribuciones casi iguales, incluso, en algunos Estados, la de nombrar los Maestros. Estas Juntas funcionan en todos los Estados bajo la dependencia del Consejo de educación *(State Board of Education)* que dijimos en el núm. **183,** y las hay de distrito, de común, de ciudad, etc.

En suma: que con una ú otra denominación, y organización más ó menos distinta, existe en todos los países una Administración local, por lo común bastante robusta y útil, de la enseñanza primaria, y en casi todos otra superior á ella que corre parejas con la provincial nuestra, aunque, en general, más activa, celosa é inteligente.

187. No basta al Estado el concurso que puedan prestarle las instituciones nombradas, sino que en todas partes necesita valerse de agentes idóneos y al efecto organizados, sobre los cuales pueda ejercer una acción más directa y eficaz. Estos agentes especiales no pueden ser más que los *Inspectores,* que tan grandes servicios han prestado y prestan en todas partes y tanto pueden hacer de provecho en favor de la enseñanza primaria, singularmente si se les somete á una or-

ganización adecuada al fin con que se les ha instituído. Sobre esta organización se ha discutido mucho entre nosotros, sin duda por no ser muy buena la existente, y se han emitido y sostienen opiniones muy encontradas.

Por ello y por la importancia que tiene dicha institución, de la cual depende en gran parte el desenvolvimiento y mejora, el progreso de la enseñanza primaria y, en términos más generales, de la educación popular, debemos considerarla detenidamente, á fin de examinarla en sus diversos aspectos, en toda su complejidad.

Tal es el objeto del parágrafo que sigue.

III

DE LA INSPECCIÓN ESCOLAR

188. La intervención del Estado en la enseñanza primaria hace necesaria la Inspección escolar. — 189. Noticias referentes á la organización de esta institución en Francia. — 190. Ídem íd. en Bélgica y Holanda. — 191. Ídem en Italia. — 192. Ídem en Austria, Hungría y Prusia. — 193. Ídem en los Estados del Norte (Suecia, Noruega y Dinamarca). — 194. Ídem en la Gran Bretaña y Estados Unidos de América. — 195. Quiénes ejercen actualmente en España la Inspección de las Escuelas: vicisitudes y estado presente de la provincial. — 196. Deficiencias y defectos de la organización actual de la Inspección primaria; cuál debiera ser su base y carácter predominante que necesita tener. — 197. Algunas indicaciones respecto de la Inspección femenina. — 198. De la Inspección médica de las Escuelas; su objeto. Noticias referentes á España y otros paises. — 199. Conclusión: bases para un sistema de Inspección escolar en España: inspección general, provincial, municipal, femenina y médica.

188. Según en el número anterior indicamos, la *Inspección* es una de las instituciones mediante las que el Estado puede hacer más eficaz y fructuosa su intervención en la enseñanza primaria ó popular. Con una Inspección bien organizada y con Inspectores idóneos, puede el Gobierno conocer el estado y las circunstancias de las Escuelas, mejorarlas y fomentarlas, atender á sus necesidades, estimular y dar direcciones á los Maestros, á la vez que ampararlos en sus derechos; puede, en fin, transformar el estado de la enseñanza primaria. Recordemos la obra de información debida en Francia á los 400 Inspectores nombrados por M. Guizot **(172).**

Una Inspección adecuada y suficiente es la condición necesaria del desarrollo y prosperidad de todos los grandes servicios públicos, y consiguientemente, de la enseñanza. Ésta, como cualquiera otra institución, requiere, para realizar bien sus fines y no decaer, la acción continua de agentes especiales y competentes que la atiendan de un modo inmediato en su conjunto y en sus pormenores, y que á la vez que la infundan calor y vida, la encaminen á la realización del pensamiento que ha precedido á su creación. Los Inspectores de la enseñanza primaria son para los Gobiernos fuente perenne de información al propio tiempo que instrumento para hacer efectiva su acción; son como el brazo ejecutor de sus designios.

Desde cualquier punto de vista que se la considere, y aun que se restrinja y amengüe su papel, como entre nosotros sucede, la Inspección será siempre uno de los agentes propulsores más valiosos y eficaces de la educación popular y especialmente de las Escuelas primarias; condición *sine qua non* de la intervención del Estado en la primera enseñanza.

De aquí que todos los países la tengan establecida desde antiguo y se preocupen de ella cada día más, tratando de mejorar sus condiciones, de hacerla más eficaz y de darla el carácter que mejor responda al pensamiento con que la organizan. Para confirmar este aserto y para que se conozcan algunos tipos de Inspección, damos en los números siguientes noticia de la de varios países.

189. Francia es, sin duda, uno de los en que con mayor interés se atiende á la Inspección de la primera enseñanza, que tiene establecida desde muy antiguo, y ha reorganizado en varias épocas. Hoy se ejerce por un cuerpo numeroso y bien organizado compuesto de un número de Inspectores generales que no baja de cinco, sin contar los de las Escuelas maternales; por 87 Inspectores de Academia (uno por cada departamento) y por 479 Inspectores primarios ó de la enseñanza primaria. La Inspección tiene en Francia una fisonomía señaladamente facultativa, como lo prueban las circulares de carácter pedagógico que por vía de consejos, direcciones, etc., publican los Inspectores en los Boletines departamentales. Se

ejerce además, por los Rectores, por los miembros del Consejo departamental designados á este efecto, por los Maires (Alcaldes) y por los delegados cantonales. La Inspección de las Escuelas privadas se contrae á la moralidad, la higiene y la salubridad; en cuanto á la enseñanza, se limita á comprobar que no es contraria á la moral, á la Constitución y á las leyes.

Por más de un motivo debemos ampliar lo expuesto acerca de la Inspección escolar en Francia, que para nosotros tiene verdadero interés.

Los *Inspectores generales* son los primeros en el orden jerárquico de la Inspección. Su número ha variado de ocho que ha habido hasta cinco que existían en 1892, sólo para la enseñanza primaria, sin contar con uno que había para el trabajo manual, otro para la gimnasia, las cuatro Inspectoras de las Escuelas maternales y varios Inspectores especiales de Dibujo. Los Inspectores generales están encargados de una circunscripción (según la última disposición que conocemos, éstas deben ser siete), é inspeccionan directamente las Escuelas Normales y algunas primarias superiores, é indirectamente (mediante los otros Inspectores) las demás. Dirigen al Ministro informes ó Memorias anuales acerca del estado de la enseñanza en su respectiva circunscripción. El sueldo de estos funcionarios es de 10.000 francos anuales, teniendo además. la correspondiente indemnización por los gastos de visita.

Los *Inspectores de Academia* son nombrados por el Ministro, están bajo las órdenes de los generales, y en lo técnico dependen del Rector respectivo, como en lo administrativo de la primera enseñanza del Prefecto (Gobernador) del departamento en que prestan sus servicios. Hay tantos como departamentos (87, sin contar los de la Argelia) y se dividen en tres categorías, cuya dotación es (sin contar los gastos de visita) de 7.000, 6.500 y 6.000 francos anuales: los ocho ó diez de París tienen 8.000, y hay uno especial que está encargado de todo el servicio del departamento del Sena, con el título de *Director departamental de la enseñanza primaria*. Los Inspectores de Academia forman parte del Consejo académico á que están adscriptos y del departamental respectivo, del que son Vicepresidentes, y tienen estas atribuciones y deberes bajo la autoridad del Rector: velar por el cumplimiento del Reglamento de estudios en todas las Escuelas primarias públicas de su demarcación; dirigir trimestralmente al Rector una Memoria referente al

estado de la enseñanza en la Escuela Normal y en las Escuelas primarias del departamento; informar respecto de los candidatos á las Escuelas Normales; examinar la contabilidad de las mismas; formar al final de cada trimestre el estado de las Escuelas que deben visitar al siguiente los Inspectores primarios; emitir su dictamen acerca de los locales escolares que proporcionen los Ayuntamientos y de las condiciones higiénicas de las salas de asilo, que sin este requisito no pueden abrirse; intervenir, con el Rector, en todo lo concerniente á los métodos de la instrucción primaria pública; en fin, entenderse para la instrucción de los negocios de la primera enseñanza, con los delegados del Consejo departamental de instrucción pública, con los Maires y con los Maestros públicos y libres. A los Inspectores de Academia corresponde además la vigilancia de los establecimientos de segunda enseñanza públicos y privados.

Los *Inspectores primarios ó de la enseñanza primaria* están bajo las órdenes del de Academia del respectivo departamento. En cada uno de los departamentos hay varios Inspectores primarios (son contados los que sólo tienen uno; lo general es más de tres, llegando en algunos á siete y nueve) hasta el número de 455, á los que hay que añadir 24 fuera del cuadro general que tiene el departamento del Sena. Se dividen en tres clases: 120 de primera, con 3.600 francos de sueldo anual; 139 de segunda, con 3.200 francos, y 196 de tercera, con 2.800 francos. Los 24 del departamento del Sena disfrutan 5.500 francos de haber. Todos tienen además indemnización para gastos de visita y otros emolumentos por derechos de exámenes y trabajos extraordinarios. El nombramiento de los Inspectores primarios se hace previo examen que consta de tres partes: ejercicios escritos, orales y prácticos. Los escritos consisten en dos composiciones, una sobre un tema de Pedagogía y otra sobre otro de administración escolar. El ejercicio oral en preguntas sobre las mismas materias. Y el práctico consiste en la inspección de una Escuela seguida inmediatamente de un informe verbal. Para ser admitido á este examen se necesita tener veinticinco años de edad, haber servido cierto tiempo en la enseñanza pública (Escuelas Normales, Liceos, ó Escuelas primarias) y poseer uno de estos títulos: de Bachiller en Letras ó en Ciencias, de capacidad para la segunda enseñanza especial, ó certificado de la enseñanza primaria superior.

190. En Bélgica se aproxima mucho al de Francia el

sistema de Inspección escolar; su diferencia capital consiste en que en él se da mayor intervención á las autoridades locales, las que pueden nombrar *Inspectores comunales*. Los Inspectores que nombra el Gobierno son de dos clases: *principales* y *cantonales;* los segundos, en número de 80, dependen de los primeros, que son 18, pues en cada provincia hay uno ó más de ellos. Seis de los Inspectores principales, elegidos por sus compañeros, forman parte del Consejo de perfeccionamiento de la enseñanza primaria, de que ya hemos hablado **(183).** Para ser nombrado Inspector cantonal se necesita poseer el respectivo certificado de aptitud, que se obtiene mediante pruebas y requisitos análogos al examen instituído en Francia (1).

Pero repetimos que la base de la Inspección en Bélgica está en la autoridad comunal y en los comités escolares; es decir, en las localidades.

«Trimestralmente el Inspector cantonal reune en conferencia á los Maestros del cantón. Todos los años preside una Conferencia de Maestros el Inspector principal y dirige al Ministro una Memoria acerca de la situación de las Escuelas de su jurisdicción. Toda Escuela comunal debe ser inspeccionada al menos una vez al año por el Inspector cantonal y una vez cada dos años por el Inspector principal. La inspección no debe extenderse á los cursos de Moral y Religión; hay una inspección especial para la gimnasia» (Levasseur).

También en Holanda hay que buscar en la local la base de la Inspección. Los comunes pueden, por decisión del respectivo Consejo, instituir una Comisión local de Inspección, con grandes atribuciones sobre las Escuelas. La Inspección gubernamental se ejerce mediante *Inspectores, Vigilantes escolares de distrito* y *Vigilantes escolares de partido*. La jurisdicción

---

(1) El haber mínimo de las tres clases de Inspectores principales es de 8.000, 6.750 y 5.500 francos, y de 4.200, 3.600 y 3.000 el de las tres clases de Inspectores cantonales. El máximo más elevado en cada clase es de 500 francos más para los Inspectores principales y 300 para los cantonales, y puede obtenerse á los tres años de servicios.

envuelve los preceptos de las Leyes anteriores, y confirma que el sueldo de los Inspectores sea de 3.000 pesetas, con 200 para gastos de Oficina y nunca menos de 500 para visitas, respecto de las cuales se dan en ese Reglamento instrucciones minuciosas; el Decreto de 11 de Octubre de 1898, sobre reforma del Consejo de Instrucción pública y la Inspección general de la enseñanza, que divide los Inspectores en tres categorías (de 3.000, 3.500 y 5.000, entrada, ascenso y término) y crea los Delegados y Subdelegados de partido, y, en fin, el Real decreto de 6 de Julio de 1900, reformando las Escuelas Normales y la Inspección de primera enseñanza, por el que se establece que las plazas de Inspectores que vaquen se provean por oposición y se determinan los ejercicios á que han de sujetarse los aspirantes. No puede olvidarse la Ley de presupuestos de 29 de Junio de 1887, por cuyos arts. 7.° y 8.° se dispuso que los gastos de las Inspecciones provinciales se satisfagan por el Estado, como desde entonces se viene haciendo.

Partiendo de esta base, es decir, del pago por el Estado, lo vigente en materia de Inspección provincial de Escuelas es lo que dicen los artículos que siguen del Real decreto de 12 de Abril de 1901 :

«Artículo 1.° La Inspección de las Escuelas públicas y de las privadas será desempeñada por Inspectores especiales, que estarán á las inmediatas órdenes de la Subsecretaría del Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

Art. 2.° Habrá un Inspector de primera enseñanza en cada provincia, que será nombrado por el Ministro del ramo y disfrutará el sueldo de 3.000 pesetas anuales.

Art. 3.° Para ser Inspector es necesario ser Maestro normal, hallándose en posesión del título respectivo, ó haber desempeñado durante cinco años, por lo menos, en propiedad, Escuela pública.

Art. 4.° Para los ascensos en la carrera se dividirán los Inspectores en tres categorías: de entrada, ascenso y término. Son de término la provincial y las municipales de Madrid; de ascenso las de provincia cabeza de distrito universitario, y de entrada todas las demás.

Art. 5.° Las vacantes serán provistas libremente por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, dentro de las condiciones fijadas en el art. 3.°; las de ascenso y término por concurso, previo informe del Consejo de Instrucción pública, entre los de categoría inmediata inferior.

Art. 6.° Por el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes se reorganizará el servicio de la Inspección, determinando el número de Escuelas que cada Inspector haya de visitar, conforme á las necesidades locales.

Art. 7.° Los Inspectores de primera enseñanza serán incompatibles en las provincias en que ejerzan sus cargos, una vez cumplidos ocho años de residencia en las mismas, y en los casos que determina el art. 29 de la Ley de 21 de Julio de 1876, aplicada á aquéllas por Real orden de 16 de Abril de 1883.

Art. 8.° Un Reglamento especial estatuirá la organización y régimen de la Inspección de primera enseñanza».

196. Tal es la organización actual de la Inspección de la enseñanza por lo que respecta á la primaria. A poco que sobre ella se medite se observará que además de deficiente por todo extremo, es defectuosa en alto grado.

Es deficiente, porque no habiendo (á pesar de lo que decimos al principio del número que precede á éste) más Inspección constante, directa y al efecto organizada que la provincial, á nadie puede ocultarse que un Inspector provincial es lo mismo que no tener ninguno, máxime si se tienen en cuenta los muchos trabajos de Oficina que pesan sobre esos funcionarios. De aquí que se cuenten á millares las Escuelas que no se han visitado en muchos años, y que las visitas que se hacen nunca sean lo detenidas que debieran ser. En los países donde existen (y en los que no, sus similares) hay varios Inspectores provinciales, de departamento ó de división análoga de territorio, amén de otros subalternos, como los de distrito, Subinspectores, etc., que representan algo así como la Inspección local, que si en todas partes son necesarios (lo declara la persistencia con que en casi todos se sostienen), lo son más en España por las razones apuntadas al tratar de las Juntas de enseñanza, particularmente de las municipales.

Y es que en un sistema racional de Inspección, ésta debe hallarse primeramente al lado de la Escuela. Quien con sus

recursos sostiene la primera enseñanza y recibe más directa é inmediatamente sus beneficios, es quien mayor interés debe tener en vigilarla; el Municipio es, por lo tanto, el primer interesado en la Inspección de las Escuelas, y hasta debe importarle mucho ejercerla por sí mismo. Si la razón no lo exigiese así, aconsejaríanlo la experiencia y el ejemplo de lo que en los demás países sucede.

En general, puede afirmarse que, en una ú otra forma, con ésta ó la otra denominación, en todas partes se halla establecida la Inspección local, de que nosotros no debiéramos prescindir, por ser la más fácil y barata de ejercer y, bajo cierto respecto, también la más eficaz, en cuanto que es la que más constantemente puede vigilar las Escuelas, enterarse de su estado y necesidades, de las faltas de asistencia que cometen los alumnos inscritos, de los niños que no asisten, etc. En suma, que cualquiera que sean las circunstancias, es indudable que hace falta una Inspección que no se halle distante de las Escuelas; en una palabra, Inspectores que puedan vigilar constantemente por los intereses de la enseñanza popular, siendo una garantía para las Escuelas y los Maestros, y que satisfagan otras exigencias del servicio.

Es deficiente además nuestra Inspección escolar, porque carece de un órgano importante, el órgano director é impulsivo, la cabeza, en una palabra: nuestra Inspección provincial es un cuerpo acéfalo. Porque aunque, según el Decreto que últimamente la organiza, los Inspectores dependen inmediatamente del Ministerio, á nadie puede ocultarse que por su manera de ser y por las múltiples atenciones que pesan sobre las Oficinas ministeriales, no pueden éstas ocuparse, cual es necesario, de los Inspectores, para darles las direcciones y consejos que han menester, vigilarlos atentamente, é imprimir á la obra que están llamados á desempeñar la unidad y el impulso que requiere, prestándole á la vez calor y vida. De aquí la necesidad (ya atendida en muchos países, según hemos visto) de una Inspección superior á la provincial, que desempeñe aquella misión directiva al mismo tiempo que de consejo é informadora. Y ya que por razones económicas ó de otro or-

den, no podamos tener en España una jerarquía de Inspectores como la que representan en Francia los de Academia (*universitarios*, que diríamos aquí), nunca ha debido prescindirse de los *Inspectores generales*, que también existen en Francia y que con muy buen sentido han instituído nuestras leyes de Instrucción pública, lo cual no obsta para que no los tengamos (1).

Como de los defectos de más bulto que se dan en la Ins-

(1) La *Inspección general* ha sido también víctima en España del continuo tejer y destejer que tiene invadidos desde hace años los diferentes ramos de la Administración pública, y singularmente el de la Instrucción primaria. Ya en 1849 (Real decreto de 30 de Marzo) se establecieron seis *Inspectores generales de primera enseñanza*, cuyos servicios se determinaron en el Reglamento de 20 de Mayo del mismo año. La Ley de 9 de Septiembre de 1857, al confirmar la existencia de los Inspectores generales *de Instrucción pública* (art. 297), redujo á tres los *de primera enseñanza* (art. 304). En el Decreto de 19 de Junio de 1874, no se habla de Inspectores generales *de primera enseñanza*, y se establece la Inspección general *de Instrucción pública*, ejercida por cinco Inspectores generales, los que fueron declarados cesantes en 10 de Febrero de 1882 por consecuencia de la Ley de presupuestos de 31 de Diciembre anterior. En 11 de Julio de 1887 se crearon dos plazas de Inspectores generales *de enseñanza*, los cuales, presididos por el Director general, formaban una *Junta de Inspección y Estadística*, por el estilo de la creada en 17 de Diciembre de 1875. Por Real decreto de 21 de Octubre de 1889 se suprimió esa Junta y se reorganizó la Inspección general, declarando á los dos Inspectores-delegados del Ministro de Fomento, á las inmediatas órdenes del Director general, y en cierto modo inamovibles. Por el Decreto de 11 de Octubre de 1898, reformando el Consejo de Instrucción pública, sufrió nueva reforma la Inspección general estableciendo cuatro Inspectores generales *de Instrucción pública* que habían de ser ponentes de las cuatro Secciones en que se dividía la Comisión permanente de dicho Consejo. Por último, no habiéndose consignado crédito para la Inspección general en la Ley de presupuestos de 31 de Marzo de 1900, quedó de hecho suprimida, y por Decreto de la misma fecha, declarados cesantes los dos Inspectores generales que á la sazón había. No puede, pues, decirse que nuestros Gobiernos no se han preocupado de la Inspección general de la enseñanza; tanto la han traído y llevado, que han conseguido que sus servicios apenas hayan podido dar fruto ni estimarse, y al fin han prescindido de ella, lo que ciertamente tenemos por error grave y muy perjudicial para la primera enseñanza.

pección escolar nuestra, debe señalarse en primer término el carácter burocrático y de mera policía que viene teniendo desde su creación, y que tan desconsideradamente se acentúa en el Decreto de 12 de Abril de 1901, en el número anterior trascrito, y que es lo vigente en la materia. Haciendo la crítica de este Decreto, hemos dicho lo siguiente (1), en lo cual consignamos el carácter eminentemente facultativo, pedagógico, que, ante todo, debiera tener la Inspección de primera enseñanza, y apuntamos las bases esenciales de la organización más adecuada para ella. He aquí el escrito á que nos referimos :

«Constantemente hemos abogado por una Inspección ante todo de carácter técnico, y organizada de modo que al ser eficaz se diera á los miembros de ella condiciones de estabilidad y de independencia que les pusiera al abrigo de todo linaje de caciquismo. Hemos pedido una Inspección verdad, con un personal más numeroso que el que hoy tiene y capacitado, no para ejercer meras funciones administrativas y fiscalizadoras, sino las pedagógicas que se necesitan para aconsejar á los Maestros, ilustrarles en los puntos que lo necesiten, darles nuevas orientaciones, trabajar con ellos en la Escuela cuando sea menester; en una palabra, proseguir la obra de la Escuela Normal, ensanchándola y supliendo sus deficiencias, haciendo con Maestros y pueblos obra viva y fecunda, educativa para todos. Sólo de este modo, con la Inspección técnica que en estas líneas indicamos, puede mejorarse por de pronto la situación actual de nuestra primera enseñanza.

»No lo entiende así, por lo visto, el Sr. Ministro. Tiene un concepto muy distinto de la Inspección del que nosotros venimos sosteniendo apoyándonos en el dictamen de las personas más doctas en la materia, en lo que son y hacen los Inspectores en otros países (v. gr., en Francia), y en las conclusiones de la amplia y luminosa información que acerca del

(1) En nuestra Revista pedagógica La Escuela Moderna, número correspondiente al mes de Abril de 1901, en su *Crónica de la Enseñanza en España*, pág. 392 del tomo XX.

particular promovimos en esta Revista por el año 1894. Para el Sr. Conde de Romanones, la Inspección de la primera enseñanza es «el medio de que dispone el Poder central para ejercer su misión fiscalizadora sobre todos cuantos ejercen el Magisterio en la Nación, y al mismo tiempo para que por su conducto pueda conocer en cada momento las más perentorias necesidades de la enseñanza y de la educación popular». Y después de reconocer «que era necesario robustecer el principio de Inspección en las provincias, confiriendo á los que la ejercen una autoridad profesional adecuada á la función importantísima que desempeñan», concluye en el preámbulo del Decreto asentando, á propósito de los cargos de Inspectores, que su «fin primordial es denunciar y corregir abusos».

»De tales premisas, tales consecuencias; aforismo que tiene cabal aplicación al último Decreto de Inspecciones, en el que se da el caso (que no siempre suele darse) de que el articulado se corresponda exactamente con su exposición de motivos. De aquí que en los artículos del Decreto que nos ocupa no se vislumbre nada por lo que pueda colegirse que se haya pensado en confiar á los Inspectores función alguna que no encaje dentro de la misión fiscalizadora con dejos de policíaca, que se le reconoce y asigna como primordial en el preámbulo.

»Pasando á otro orden de consideraciones, diremos que tiene razón sobrada el Sr. Ministro al afirmar que la oposición no basta para comprobar todas las condiciones que requiere el cargo de Inspector. Creemos que esto puede aplicarse lo mismo, á pesar de lo que en contrario dice el señor Conde, á las funciones exclusivamente didácticas. El Maestro, como el Profesor y como el Inspector, necesita y debe tener condiciones morales y de otro orden que nunca podrán probarse en las oposiciones, de las que por lo mismo nunca hemos sido, en principio, partidarios. Contra ellas hemos hecho más de una campaña.

»Pero esto no autoriza para caer en el extremo en que ha caído el Sr. Ministro. Una cosa es desechar por ineficaz la oposición, y otra prescindir de las condiciones más indispensables para ser Inspector. No vemos la lógica que obligue á

prescindir de los requisitos facultativos para poder encontrar las condiciones morales. Con el Decreto del Sr. Romanones pueden ser Inspectores los normalistas recién salidos de las aulas y los Maestros de ínfima categoría que sólo tengan la cultura que proporciona el título elemental ó un mero certificado de aptitud. Podrán, sin duda, reunir las otras condiciones que con tan buen deseo busca el Sr. Romanones; pero ¿son bastantes para el desempeño de funciones tan delicadas y complejas? Y aun suponiendo que lo fueran, ¡qué raras veces se buscarán y serán ellas las que decidan de los nombramientos! Porque haciendo al Sr. Conde la justicia, que de muy buen grado le hacemos, de que ha de proceder con todo esmero y atendiendo sólo al interés de la enseñanza, ¿nos puede responder de que han de proceder lo mismo sus sucesores? Mucho haría con respondernos de que su voluntad no flaqueará bajo la pesadumbre de las influencias y los compromisos políticos.

»A nosotros nos parece que para la Inspección que en España hace falta de toda necesidad, puede muy bien prescindirse de lo que aquí entendemos por oposición. Y en su lugar crear un certificado de aptitud, no como el de antaño (con justicia condenado por todo el mundo), sino con ejercicios por el estilo (y algo reforzados) de los estatuídos por el Sr. García Alix para las oposiciones en su Decreto de 6 de Julio último, realizados ante un Tribunal especial, competente y de altura. A este certificado sólo podrían aspirar los que estuviesen en posesión del título de Maestro normal, y los que lo obtuvieran no podrían ejercer la Inspección sin justificar haber practicado en Escuelas. Los nombramientos se harían por concurso entre los que tuviesen dicho certificado, teniendo en cuenta, para la selección, los expedientes personales de cada aspirante, en los que se harían constar los informes necesarios para poder apreciar las condiciones de orden moral que desea el Sr. Conde de Romonones; lo cual ya consignaron con muy buen sentido en los Decretos de 27 de Marzo de 1896 y 11 de Octubre de 1898 los Sres. Linares Rivas y Gamazo. Todo esto podría aplicarse al personal actual, si se quiere hacer en él la selección de que se habla, y que el Sr. Ministro apunta

en el preámbulo de su Decreto al rechazar la inamovilidad para los que hoy desempeñan los cargos de Inspectores.

»De ese modo no resultará tan obligada, como con la oposición, la inamovilidad que el Sr. Ministro repugna, no sin razón, y nosotros estimamos que no debe ser absoluta. Hay que dar estabilidad á los Inspectores, sobre todo al intento de ponerlos al abrigo de los embates del caciquismo y de los vaivenes de la política al uso, la menuda: sin este requisito no podrá haber verdadera Inspección. Mas tampoco en este sentido debe exagerarse la nota. Al tratar de este extremo con motivo del Decreto antes citado del Sr. García Alix, dijimos: «Pero importa sobre manera que dicha inamovilidad no »se convierta (como la han convertido muchos Catedráticos y »Maestros) en prebenda vitalicia de la que sólo reporte bene»ficio el poseedor, sin ninguno, cuando no con daño, para las »Escuelas y los Maestros. Es menester, pues, que la inamo»vilidad esté condicionada por preceptos (v. gr., el de la limi»tación de tiempo) que obliguen y estimulen á los Inspectores »á trabajar con celo y hasta entusiasmo, á estudiar constan»temente, á procurar con empeño la mejora de las Escuelas y »sus Maestros, á no dormirse, en fin, confiados en lo intangi»ble de su feudo. Una inamovilidad absoluta, sin limitaciones »y estímulos de ninguna clase, conduce frecuentemente (harto »lo declara la experiencia) al mismo abandono á que lleva la »amovilidad anárquica que hasta ahora han padecido, con la »enseñanza primaria, sus Inspectores». Añadamos que, como en los Decretos citados se establece, cualquiera que sea el alcance que se dé á la inamovilidad, el Gobierno debe reservarse el derecho de trasladar de uno á otro punto á los Inspectores».

197. Antes de exponer el plan de Inspección que estimamos más conveniente dadas las necesidades actuales de nuestra enseñanza primaria, y para poderlo hacer de un modo más completo, debemos tratar de dos problemas que están puestos á la orden del día.

Uno de esos problemas es el referente á la *Inspección femenina*, respecto de la que se va rehaciendo la opinión, que

cada día le es más favorable. En nuestro concepto, deshechas ya las principales objeciones que se han formulado contra esta institución, convendría ir estableciendo, en donde no ofreciese obstáculos serios, *Inspectoras* para las Escuelas de niñas y las de párvulos regidas por Maestras (quedan pocas que lo estén por Maestros). Esto, además de ser una necesidad por lo que se refiere á ciertos ramos de los que abraza ó debe abrazar la educación de la mujer, evitará más de un disgusto á las Maestras y á los Inspectores que, como todos, se hallan expuestos á las murmuraciones de la maledicencia; aparte de que la Inspección en las Escuelas regentadas por maestras se verificaría siempre con más desembarazo por las mujeres, y, respecto de ciertas materias en las de niñas, con mayor conocimiento de causa.

El ensayo de esta reforma, que estimamos de gran importancia y verdadera transcendencia para la enseñanza primaria femenina, pudiera hacerse en las grandes poblaciones y fundarse, mientras otra cosa no fuese factible, en la Inspección local á que antes hemos aludido con insistencia; también pudiera hacerse el ensayo en distritos escolares de poca extensión, y desde luego en las localidades que, aunque no fuesen populosas, se prestasen á ello.

Conviene tener en cuenta que la Inspección femenina no es una novedad, pues se practica en algunas partes. En Francia está autorizada en la legislación para los pensionados de señoritas, á lo que en el departamento del Sena se han añadido Inspectoras del material de las Escuelas, del Canto, del Dibujo, de la Gimnasia, etc., la mayoría como funcionarios municipales. Sabido es además, que desde 1837 existen en Francia Delegadas, Inspectoras, etc., para la vigilancia de las Salas de Asilo (Escuelas de párvulos), hoy Escuelas maternales, cuya Inspección se ejerce al presente por *Inspectoras generales* é *Inspectoras departamentales,* nombradas por el Ministro mediante determinadas condiciones y pruebas académicas. Respecto de las Escuelas de niñas, hay Inspectoras municipales en varias poblaciones al modo que la tenemos en Madrid para las Escuelas de esa clase y las de párvulos. En Bélgica existen las Inspectoras de Escuelas de niñas. Con arreglo á la Ley, hay en Rumania una Inspectora para la enseñanza primaria y secundaria de las niñas. El principio, que en teoría ha ganado mucho terreno en estos últimos años, empieza á penetrar en la práctica.

198. El otro problema de los dos á que aludimos al comienzo del número precedente, es el de la *Inspección médica escolar,* institución también de creación relativamente moderna y que cada día adquiere mayor desarrollo en los países de Europa y América.

Fácilmente se comprende el objeto de este servicio. En primer término, tienen por misión los Médicos-inspectores vigilar el estado sanitario de los alumnos, obrando por sí cuando las circunstancias lo requieran, y en todo caso aconsejando lo conveniente para evitar contagios ó la agravación de las enfermedades y accidentes que noten en los escolares, y respecto del estado de salud de los mismos á su ingreso en las Escuelas y, sobre todo, cuando reingresen en ellas después de haber sufrido enfermedad contagiosa. De otra parte, aconsejar á los Maestros en lo tocante á los ejercicios considerados desde el punto de vista higiénico, la distribución del tiempo y el trabajo, la vacuna, los baños, las colonias de vacaciones y la formación y manejo del *Botiquín,* que debiera haber en toda Escuela. Además, velar porque se cumplan las condiciones higiénicas que debe reunir toda Escuela en lo tocante al aseo, requisitos del material y mobiliario de las clases y de los edificios escolares. Por último, el servicio médico-escolar puede prestar excelente auxilio á la Administración de la enseñanza y señaladamente á la Patología y la Higiene de la niñez, suministrándoles datos y observaciones concernientes al estado fisiológico de los escolares y á la acción que sobre la salud de ellos ejercen los elementos que constituyen el medio ambiente representado por la Escuela.

La organización de este servicio, tal como se hace en casi todas partes, es sencilla y resulta económica. En primer lugar, porque no es necesario que las visitas sean diarias (aunque esto fuera lo más eficaz), y en segundo, porque los Médi-

cos á quienes se les confíe pueden ser los mismos que tengan á su cargo otros servicios en las respectivas poblaciones (los Titulares de los pueblos, los Higienistas, Facultativos de Hospitales, Hospicios, etc.), lo cual permitiría que se les retribuyese con una módica gratificación, cual sucede, para no ir más lejos en busca de ejemplos, en los Jardines de la infancia de Madrid. Lo que precisa procurar es que resulten bien deslindadas en los Reglamentos las esferas de acción del Médico y el Maestro, á fin de evitar rozamientos y que el segundo quede reducido á la categoría de un subordinado del primero.

Tal como queda indicado en las líneas que acabamos de trazar se ha procedido en Bélgica, Alemania, Estados Unidos de América, Francia, y, en fin, donde quiera que se halla establecida la Inspección médico-escolar.

En Francia existe este servicio para la ciudad de París desde 1836, en que se dispusieron visitas quincenales para las Escuelas elementales y superiores, y desde 1855 semanales, por lo menos, para las Salas de Asilo. En Noviembre de 1879 se estableció la Inspección que nos ocupa para todas las Escuelas de la Nación. En esta fecha lo tenían establecido ya varias ciudades, entre ellas París, con Médicos que necesitaban acreditar ciertas condiciones y eran nombrados por concurso (1).

(1) El Consejo general del Sena decidió el establecimiento del servicio médico, por el citado año de 1879, para las Escuelas municipales y las Salas de Asilo, agrupándolas en circunscripciones de Inspección, cada una con un efectivo de 20 á 25 clases, que debían ser visitadas dos veces al mes. Los Médicos-inspectores debían justificar su título de doctor, y eran nombrados por el Prefecto á propuesta, en lista, de los médicos de cada circunscripción. Para el Departamento se crearon 114 plazas de esta clase.

En Lyon data la Inspección médica de Enero de 1880, y es como sigue: los Médicos son nombrados por concurso, y por seis años, pudiendo ser reelegidos, y esto se ha dispuesto de tal modo, que hay un concurso todos los años. La ciudad está dividida en ocho circunscripciones de Inspección médica, cada una de las cuales comprende una docena de Escuelas primarias, más cuatro ó seis Salas de Asilo, que deben ser visitadas dos veces por mes las primeras, y cuatro las segundas. De cada visita se pasa una relación al Maire. El sueldo de los Inspectores es de 1.500 francos anuales.

En cuanto á España, la primera disposición adoptada respecto de la Inspección médica para las Escuelas es la ya indicada para los Jardines de la Infancia, que deben ser visitados á diario por un Médico, al cual se gratifica módicamente (750 pesetas), por serlo de otro Establecimiento de enseñanza (Real orden de 17 de Marzo de 1879). Por otra Real orden de 18 de Noviembre de 1884 se estableció dicho servicio para todas las Escuelas municipales de Madrid, creándose al efecto una plaza de Médico jefe, dotada con el sueldo de 3.000 pesetas anuales. Esta organización se amplió por una nueva Real orden (30 de Junio de 1885), en cuya virtud se crearon otras plazas de Médicos-auxiliares que la Junta municipal de primera enseñanza fijó en diez, una por cada uno de los distritos en que se divide la capital de España, con obligación los Inspectores de visitar las respectivas Escuelas dos veces al mes y las demás que las circunstancias hiciesen necesario. A estas disposiciones queda reducido cuanto entre nosotros se ha legislado respecto de la Inspección médica de las Escuelas. Harto se comprende que no hemos hecho nada (en Madrid ha quedado reducido el servicio al Médico-jefe, al que tenía sueldo), y que estamos obligados á preocuparnos del asunto y á llenar el vacío que con relación á la Higiene ofrece en este punto nuestra organización escolar.

Es tan interesante esto de la Inspección médica de las Escuelas, que no podemos resistir al deseo de trasladar aquí las dos siguientes notas á ella relativas y que ofrecen dos tipos diferentes de organización de la misma. Helas aquí:

Alemania.—INSPECCIÓN DE LAS ESCUELAS POR LOS MÉDICOS DE DISTRITO.—Una instrucción ministerial fecha 23 de Marzo de 1902 regula definitivamente las atribuciones de los Médicos inspectores de distrito, creados por la ley de 16 de Septiembre de 1899, al intento de mejorar el régimen sanitario de todas las Escuelas públicas y privadas de Prusia. Según esa instrucción, los

Médicos inspectores tienen la obligación de visitar las Escuelas de su distrito por lo menos una vez cada cinco años. Deben informar acerca de la construcción y de la disposición de los edificios (orientación, dimensiones de las clases con relación al número de los alumnos, estado del local, ventilación, calefacción, iluminación, aseo, disposición de las mesas-bancos, instalación de los retretes y urinarios, aprovisionamiento de agua potable, patios para juegos y gimnasia). Examinan además el estado de salud de los alumnos, y resumen todos los datos sanitarios suministrados por las Comisiones escolares, los Directores de Escuelas y los Médicos locales especialmente agregados á éstas. En sus relaciones, proponen las medidas necesarias para remediar los defectos observados.

Además de lo dicho, el Médico-inspector debe visitar las Escuelas de su jurisdicción para asegurarse de que se cumplen sus prescripciones é interesar en el asunto á los Maestros é ilustrarlos mediante Conferencias que versen sobre cuestiones de Higiene escolar. En caso de enfermedades contagiosas, no pueden cerrarse ni abrirse Escuelas sin su orden. Él se asegura entonces, por visitas personales á las Escuelas contaminadas, de las medidas más propias que deben adoptarse para combatir las epidemias. En fin, provoca y apoya todas las tentativas de utilidad pública en el dominio de la Higiene escolar, tales como las Colonias de vacaciones y los Asilos de niños.

Estados Unidos de América. —LA INSPECCIÓN MÉDICA ESCOLAR.—En las ciudades de Boston, Nueva York, Filadelfia, Chicago y otras se ha organizado un sistema de inspecciones cotidianas por Médicos dependientes del Departamento de Higiene. La necesidad de semejante inspección, con el fin de descubrir las enfermedades contagiosas y otras de los escolares, fué reconocida por el Consejo municipal de Boston en 1892. En Noviembre de 1894 se designaron al efecto 50 Médicos, á los que se asignaron 200 dollars. La ciudad se dividió en 50 distritos y la inspección comenzó á funcionar bajo estas bases: los Médicos inspectores, Agentes del Departamento de Higiene, quedaron autorizados para visitar TODOS LOS DÍAS, en la primera parte de la mañana, las Escuelas de la ciudad, debiendo examinar á todo alumno que se quejase ó que pareciese al Maestro enfermo. Si un Inspector encuentra algún alumno con síntomas de una afección contagiosa ó que se halle indispuesto lo bastante para no poder quedar en la Escuela, lo pondrá en conocimiento del Maestro, para

que lo envíe á su casa y sea sometido á la observación temporal del Médico de su familia. El Inspector dará los consejos necesarios para ayudar á los Maestros en la ejecución de las leyes y Reglamentos de higiene escolar dictados por las Juntas de Educación y de Higiene. Para el examen de la garganta, el Inspector empleará los instrumentos depresores de la lengua, de madera, facilitados por la Junta de Higiene, los cuales se quemarán después de haber sido empleados una vez.

Los Médicos inspectores, previo aviso del Departamento de Higiene, visitarán todos los casos de fiebre escarlatina y de difteria, á domicilio, con el fin exclusivo de examinar la manera como se procede al aislamiento del paciente. Están obligados á dirigir inmediatamente nota circunstanciada al Comité de Higiene, pero sin prescribir, aconsejar ni criticar nada, fuera de lo que concierne al aislamiento; no deberán permitirse ni un acto ni una palabra que puedan lesionar los derechos de la familia ó de su Médico. Continuarán sus visitas todo el tiempo que sea preciso.

Ningún caso de escarlatina ó de difteria se considerará exento de aislamiento hasta la completa curación, comprobada por un examen juzgado satisfactorio por el Comité de Higiene.

Las relaciones correspondientes á los meses de Noviembre y Diciembre muestran que han sido examinados 4.962 alumnos: 564 se consideraron muy malos para quedar en la Escuela; 212 sufrían enfermedades contagiosas; 43 difteria; 171 estaban afectados de alteraciones graves de la vista y el oído. Las afecciones de la garganta alcanzaban á 1.740 alumnos. Los desórdenes de la vista, del oído y de la espina dorsal son tan frecuentes en los niños, que hacen necesario un examen atento desde el comienzo de ellos. Sucede frecuentemente que un niño queda en la Escuela en un estado de inferioridad grande, por consecuencia de un defecto de la vista ó del oído, por un principio de deformación de la espina dorsal. No es necesario decir que los Maestros no pueden enterarse de esas enfermedades en sus comienzos y que sería completamente fuera de razón esperar de ellos comprobaciones que requieren especial habilidad.

Estadísticas muy minuciosas, debidas á los Consejos de Higiene, demuestran que la Inspección médica ha dado excelentes resultados en los Estados Unidos de América, donde funciona con escrupulosa exactitud: en las poblaciones que, como las mentadas antes, la tienen establecida, son visitadas diariamente las Escue-

las por los Médicos inspectores, que tan buenos servicios están prestando, en todas sus relaciones, á la higiene escolar.

199. Con lo expuesto en el presente parágrafo tenemos datos suficientes para formular, por vía de *conclusión* de ello, las *bases* de un sistema de Inspección escolar adaptado á las necesidades, que son muchas y apremiantes, de nuestra educación primaria. Hélas aquí:

A. Sin perjuicio de la intervención que las leyes concedan á las autoridades y Corporaciones superiores de la enseñanza (Ministerio y Consejo de Instrucción pública, Rectores y Consejos universitarios, Juntas provinciales y municipales), la Inspección de las Escuelas se ejercerá por un cuerpo de Inspectores compuesto de: *a*) *Inspectores generales*; *b*) *Inspectores provinciales; c*) *Inspectores de distrito; d*) *Inspectores é Inspectoras municipales; e*) *Inspectores médicos.*

La Inspección escolar, en todos sus grados, tendrá carácter predominantemente facultativo ó pedagógico.

B. *De la Inspección general.*—Constituirá una oficina central dependiente directamente del Ministro. Debieran constituirla cinco Inspectores, encargados cada uno de una de las circunscripciones en que al efecto se dividiera España. Serían los jefes inmediatos de los Inspectores provinciales, por mediación de los cuales ejercerían su acción sobre los demás.

Correspondería á la Inspección general: *a*) Dar las instrucciones necesarias, consejos y direcciones pedagógicas á los Inspectores de ella dependientes para el cumplimiento de las disposiciones legales, manera de hacer las visitas, de dirigir á los Maestros, de organizar entre éstos Conferencias pedagógicas, de crear Escuelas é instituciones auxiliares de ellas, de promover la frecuentación escolar, etc. *b*) Formar y publicar la estadística y la colección legislativa de primera enseñanza, y dirigir cada dos ó tres años al Ministro una Memoria (que debiera publicarse también) acerca de las mejoras que en ella deban introducirse en vista de los adelantos hechos en el extranjero, de que también darán cuenta, y del estado, progresos y necesidades de la misma. *c*) Inspeccionar todas las Escuelas Normales y las primarias que creyesen conveniente ó le ordenase el Ministro ó el Consejo de Instrucción pública, del cual debieran formar parte estos Inspectores, estando adscritos, en caso de hallarse ese Cuerpo dividido en Secciones, á la que entendiese en los asuntos de la enseñanza primaria.

Los Inspectores generales debieran tener la categoría administrativa, para los efectos del sueldo (que debería ser de 10.000 pesetas ó de 7.500 por lo menos), de Jefes de Administración, sin perjuicio de la superior que pudiera corresponderles por su calidad de Consejeros. Se eligirían de entre personas que, teniendo la necesaria categoría administrativa, hayan prestado buenos y notorios servicios á la enseñanza y sean de reconocida competencia para el cargo.

C. *De la Inspección provincial.* — Debiera constar de dos clases de Inspectores: los *provinciales* propiamente dichos y los *de distrito,* de ellos dependientes inmediatamente, que serían tantos en cada provincia como distritos de inspección hubiera en ella (la capital inclusive, que constaría de uno ó varios, según su población), para lo cual podría partirse de la actual división en partidos judiciales.

En cada provincia sería el Jefe de la Inspección el Inspector provincial, que dependería directamente de los Inspectores generales y de los Rectores, formaría parte de la respectiva Junta de Instrucción pública y tendrían como atribuciones y deberes: *a*) Velar por el cumplimiento de las leyes y reglamentos de enseñanza, así en lo que respecta á la parte técnica como en lo que concierne á la administrativa; *b*) Redactar y remitir anualmente á la Inspección general una relación expresiva del estado de la enseñanza en la provincia con los correspondientes datos estadísticos; *c*) Informar las cuentas escolares y los expedientes de creación y supresión de Escuelas y en los de construcciones de edificios para las mismas; *d*) A fin de cada semestre formar el itinerario de las Escuelas que deben visitar durante el siguiente los Inspectores de distrito; *e*) Dar á éstos las instrucciones administrativas y peda-

gógicas que estimasen necesarias para el mejor desempeño de su misión; *f*) Promover la creación de instituciones auxiliares y continuadoras de las Escuelas primarias, de Conferencias pedagógicas, que presidirían cuando fuesen provinciales y sin serlo cuando conviniese, etc.; *g*) Hacer las visitas de inspección que se les ordenare por la Superioridad, con ó sin su propuesta. El Inspector ó los Inspectores de los distritos correspondientes á la capital de la provincia auxiliarían al respectivo Inspector provincial, de cuya oficina formarían parte.

A los Inspectores de distrito correspondería: *a*) Visitar anualmente las Escuelas de su jurisdicción y proponer lo que de estas visitas se desprendiese; *b*) Dirigir á los respectivos Maestros, darles los consejos y orientaciones de carácter pedagógico que estimasen necesarios, reunirlos en Conferencia, que presidiría cuando no lo hiciese el Inspector jefe de la provincia, hacer lecciones con ellos, etc.; *c*) Dirigir todos los semestres, á la Inspección provincial, una relación detallada, con los datos estadísticos correspondientes, acerca del estado de la enseñanza primaria, sus progresos y necesidades en los pueblos ó Escuelas que hubieren visitado en el semestre anterior; *d*) Evacuar los informes que les pidiese el Inspector provincial.

El sueldo de los Inspectores jefes no debería ser inferior á 5.000 pesetas y á 3.000 el de los de distrito. Con unos y otros convendría formar una escala de ascensos. No podrían ser separados sino en virtud de expediente, pero sí trasladados de un punto á otro, según lo aconsejaren las conveniencias del servicio. Todos los Inspectores deberían disfrutar de derechos pasivos y en activo dietas por las visitas que hicieren fuera de la población de su residencia. Los de los distritos correspondientes á capitales de provincia, que no tendrían opción á estas dietas, disfrutarían el sueldo mayor de los de su clase.

El ingreso en la Inspección provincial tendría lugar por ascenso desde la última categoría de Inspectores de distrito, y en ésta mediante concurso, en el que además de á las circunstancias profesionales de los aspirantes, que debieran tener

el título de Maestro normal y contar como propietarios cinco años de servicios en Escuelas públicas de categoría de oposición, se atendería á los resultados de un *examen comparativo* que habrían de verificar para obtener el *Certificado de aptitud para la Inspección de primera enseñanza*. Este examen constaría de pruebas escritas, orales y prácticas, de forma que á la vez que el saber pedagógico, mostrasen los aspirantes el concepto que tienen acerca de la Inspección, lo que ésta y la organización escolar son en España y el extranjero, cómo se hacen las visitas á las Escuelas y cómo se resuelven determinados expedientes. Los aspirantes que fueran aprobados en este examen serían colocados en lista por orden de méritos, en vista de él y de los respectivos expedientes, para ser destinados, según su número, cuando hubiese vacantes. Los ascensos se obtendrían también por concurso, previo informe de la Inspección general y propuesta del Consejo de Instrucción pública.

D. *De la Inspección local.*—En todos los pueblos debe ejercerse por las Juntas municipales, á las que, como oportunamente hemos dicho **(186)**, importa mucho interesar en el servicio de la enseñanza. En las capitales de provincia se ejercerá además, por el Inspector ó los Inspectores de distrito que haya, los cuales deben formar parte de la respectiva Junta local, así como la *Inspectora* para las Escuelas de niñas y las de párvulos, que debe haber como obligatoria en dichas capitales, por lo menos. En los pueblos cabeza de partido ó distrito, por el Inspector de esta clase, que asimismo formaría parte de la respectiva Junta local. En las poblaciones que sin ser capital de provincia ni de distrito ó partido puedan por su población y condiciones sostenerlos, debiera haber también Inspectores é Inspectoras municipales (sobre todo las segundas), si no obligatoriamente, autorizando y facilitando á los Ayuntamientos su creación.

Los Inspectores é Inspectoras municipales serían nombrados en las mismas condiciones que los de distrito, y tendrían los mismos derechos y deberes que ellos.

E. *De la Inspección médica.* — Debiera establecerse en todos los pueblos, valiéndose al efecto de los Médicos que des-

empeñen en ellos cargos oficiales, y aun de las Juntas de Sanidad. Para los pueblos que no pudieran pagar la retribución que este servicio requiere (ya hemos dicho que puede consistir en una módica gratificación), debiera establecerse la obligación de que los médicos titulares lo desempeñasen gratis, pues sin esfuerzo ni molestia alguna podrían atender á él.

En la organización de este servicio debe aspirarse á que las Escuelas sean visitadas las más veces posibles al mes, pues todos los días pueden ocurrir accidentes de los que requieren el concurso del Médico, ó se presentan niños con síntomas de enfermedad que pudiera resultar contagiosa, etc., etc., y para atender á esto es para lo que precisa la visita médica casi cotidiana, lo que no es difícil con la organización que proponemos. Para lo demás **(198)** no son menester tan frecuentes.

En las poblaciones de algún vecindario, en vez de uno debería haber varios Inspectores médicos, tantos como distritos se formasen con las Escuelas á este efecto, procurándose que cada uno comprendiera pocas á fin de facilitar la visita frecuente de todas.

En las capitales de provincia debiera haber un Médico Inspector jefe, que podría ser retribuído por la provincia, con atribuciones para visitar las Escuelas de la misma, suministrar datos é informes á las autoridades y especialmente á la Inspección general de primera enseñanza (de la que dependería directamente, como los Inspectores provinciales), sobre la salubridad de los locales, circunstancias que deben tener los que se proyectase edificar, condiciones sanitarias de las Escuelas y alumnos y cuanto se relaciona con la Higiene escolar, á la que, sin duda, se prestarían excelentes servicios con el centro de información que representaría en las provincias este tan útil y necesario agente de la Inspección de la enseñanza primaria.

En una ú otra forma (creemos que la propuesta aquí es la más fácil y económica), lo que importa es que se organice cuanto antes y de modo que alcance al mayor número de Escuelas la inspección médica que, por referirse á la salud de

las nuevas generaciones, reviste capitalísima y trascendental importancia. Es una obra humanitaria en cuyo favor precisa hacer todo género de sacrificios, por lo que bien merece la pena de que nos preocupemos de ella los españoles, máxime cuando tan mal andamos en cuestiones de higiene pública.

EPÍLOGO

200. Con lo que precede relativo á la Inspección de primera enseñanza ponemos fin á nuestro trabajo *De la educación popular*, en el que, en cambio de los datos estadísticos que dimos en la primera edición y suprimimos en la presente (1), hemos aumentado y sistematizado lo relativo á las *instituciones de instrucción primaria*, de las que ofrecemos un verdadero tratado (2).

No obstante esa supresión, creemos que con las noticias expuestas en el decurso del libro, hay material sobrado para que pueda apreciarse con alguna exactitud el estado que alcanza en nuestra patria la primera enseñanza ó educación popular, considerada, no sólo en sí misma, sino también en relación con el que presenta en las demás naciones de Europa.

---

(1) Suprimimos los datos numéricos que en la anterior edición dimos por vía de *resumen*, porque aparte de no probarse con ellos lo esencial, lo que más interesa, resulta que con los que hemos allegado, no podemos establecer verdaderas comparaciones, por referirse los de los diversos países á años muy distantes entre sí. La mayor parte de esos datos, los mismos que se aducen en el libro más moderno de los en que se recopilan (el de M. Levasseur), no tienen hoy valor positivo, como dentro de algunos años no lo tendrían los que hubiéramos expuesto aquí, por recientes que fueran al consignarlos. Hemos preferido, pues, á esos datos dar mayor desenvolvimiento á los asuntos más substanciales de la educación popular, tratar á fondo los problemas capitales de ella y dedicar más espacio á las instituciones escolares.

(2) Para completar y sistematizar lo que decimos acerca de estas instituciones, para que resulte el tratado que aquí decimos, damos en los *Apéndices* el Programa de esta asignatura, introducida en el plan de estudios de las Escuelas Normales por la reforma del Sr. Conde de Romanones (17 de Agosto de 1901).

Sin pretender que nuestro trabajo sea completo, parécenos que en él hallarán los aficionados á este género de estudios ó que de ellos hayan menester, los elementos más necesarios para fundar una opinión aproximada, en nuestro concepto, á la verdad de lo que es la educación primaria en España, así como de lo mucho que respecto de ella falta por hacer.

Los que con desapasionamiento y un poco de criterio piensen acerca de los hechos que este libro encierra, de seguro que adquirirán la convicción, si ya no la tenían formada, de que si es verdad que nuestra primera enseñanza ha adelantado en ciertos respectos, no lo es menos que en otros—los más capitales ciertamente—deja aún mucho que desear. Es indudable que, comparado el estado actual de la instrucción primaria en España con el que tenía hace cuarenta ó cincuenta años, hemos realizado progresos de consideración, sobre todo si se tienen en cuenta las vicisitudes, dañosas para todo linaje de adelantos, que durante ese tiempo han trabajado nuestra vida nacional, entorpeciendo todo desenvolvimiento y haciendo, no ya estériles, sino fecundas en malos resultados, las disposiciones más eficaces y con mejor sentido é intención encaminadas. Pero también es cierto que, cualesquiera que sean las causas que lo hayan motivado, no podemos vanagloriarnos del estado que en su conjunto ofrece hoy la educación popular española, estado que, digan lo que quieran los optimistas — séanlo por temperamento ó por cálculo, — dista mucho de responder á lo que de consuno requieren los adelantos de la civilización, los progresos que la educación primaria ha realizado en otras naciones, y las necesidades que para la satisfacción y marcha ordenada de la vida se imponen á las sociedades modernas. Distamos aún mucho del ideal, de la escuela genuinamente educativa, aspiración cada día más viva del alma nacional.

Hemos, en verdad, andado un buen trecho de camino en lo tocante al número de Escuelas y al de los alumnos á ellas concurrentes; pero que ni con mucho basta lo andado, y que es preciso caminar bastante más de prisa, lo dicen el número de niños que todavía se quedan sin recibir los beneficios de la

instrucción, la irregularidad de la asistencia á las Escuelas, y más aún la enorme cifra de los españoles que no saben ni leer, con ser lo que aquí se llama vulgarmente enseñanza elemental tan poca y ligera cosa, que cuesta trabajo admitirla como base de ninguna clase de cultura. Además, harto sabemos todos el grado que alcanza la que poseen muchas gentes que presumen de haber frecuentado la Escuela, y que, con títulos muy dudosos, figuran entre los que saben leer, escribir y contar. Y es que los resultados numéricos, en los que parece que quiere hacerse consistir todo el progreso de la primera enseñanza, no tienen verdadero valor sino cuando ésta es buena y está sometida á una organización cabal, pedagógica y administrativamente considerada; pues cuando sucede, como entre nosotros, otra cosa, lo que resulta es que muchos de los que en realidad han frecuentado las Escuelas quedan, á poco de salir de ellas, como si no las hubiesen visitado, por lo que, lejos de disminuir, siguen engrosando las filas de los ignorantes: con el concepto de *cantidad* hay que preocuparse del de *calidad*, que en todo caso debe ser preferido.

Es menester, pues, hacer mucho en el sentido que indicamos; sin dejar de atender al número, respecto de lo cual no debemos forjarnos ilusiones, necesitamos hacer muchísimo para dar á la Escuela el carácter predominantemente educativo que debe tener, mejorando sus condiciones materiales y pedagógicas, y dando impulso á las instituciones que hemos llamado sus anejas y auxiliares, que tan pobre vida arrastran, entre nosotros se entiende, las pocas de entre ellas que han llegado á establecerse. Y si respecto del mobiliario de clase y material de enseñanza nos urge salir de la indigencia en que vivimos, no nos urge menos reformar é impulsar las instituciones pedagógicas con que contamos y que, como la de las Escuelas Normales, arrastran una vida soñolienta y enfermiza (con tantas y tan desatinadas curas como en poco tiempo se les ha hecho se las ha dejado casi moribundas), y crear las que hemos visto que aun no tenemos, á pesar de estar reconocidas hoy como una verdadera necesidad y hallarse muy generalizadas en el extranjero, con gran provecho para la

enseñanza. Punto es éste respecto del cual nos hallamos en lamentable atraso, del que es vivo reflejo y legítima consecuencia el no menos lamentable y grande que se revela en la Pedagogía práctica, y un resultado natural el atraso en los métodos de educación y de enseñanza que acusa el estado, á que antes nos referíamos, de nuestras Escuelas primarias.

Sin mejorar y fomentar esas instituciones á que aludimos, genuinos motores impulsivos de los estudios pedagógicos, no es posible formar buenos educadores, y, por ende, tampoco es posible tener buenas Escuelas, máxime si les faltan los medios que abundan en otras partes y de que carece la inmensa mayoría de las nuestras, en las que por unas y otras causas, el empirismo ocupa el lugar de la ciencia, el arte está reemplazado por el mero y ciego rutinarismo, y la enseñanza es una enseñanza muerta y poco ó nada educadora. Débese esto en gran parte, no sólo á la falta de condiciones materiales, sino muy principalmente al estrecho sentido con que aquí se considera la educación llamada primaria, y con que se elabora la educación profesional del Maestro, por vicio ó falta de las instituciones pedagógicas á que nos referimos; y si el Maestro es, como repetidas veces hemos dicho, el alma de la Escuela, la necesidad de prepararle bien, dándole todos los medios conducentes al adecuado desempeño de sus delicadas y transcendentales funciones, se impone fatal é imperiosamente, así como la de mejorar su condición social, que entre nosotros es todavía, por desgracia, asaz precaria y por todo extremo abrumadora para los que tienen que soportarla, á la vez que realizan un trabajo obscuro y fatigoso.

También hemos visto que necesitamos hacer no poco respecto de la educación de la mujer, punto acerca del cual nos hallamos harto atrasados con relación á la mayor parte de las naciones europeas, y á lo que de consuno exigen las necesidades de la vida presente y el papel que en ella toca desempeñar á las mujeres, cuya ignorancia es fuente perenne de males de índole moral y material que redundan, no sólo sobre ellas mismas, sino también sobre la familia y la sociedad en que viven.

Para realizar cuanto por vía de recopilación apuntamos aquí, esto es, para salir del estado de atraso en que nos hallamos por lo que respecta á la educación popular, es necesario que la Nación, y con ella los Poderes que la rigen y administran, se penetren de que, á la vez que es preciso mejorar mucho la organización administrativa y pedagógica de nuestra primera enseñanza, interesando en su favor todas las fuerzas vivas del país, es menester ser más generosos con ella y no dolerse de los sacrificios que impone. Pagamos todavía muy poco por las Escuelas, y el Estado, que debiera ser el primero en dar ejemplo de largueza, procede con ellas con una mezquindad inconcebible y que contrasta notablemente con la prodigalidad de que hace alarde respecto de otros servicios que no tienen tanta importancia, cuando no son de dudosa utilidad. Algo parecido puede decirse respecto de las provincias, que en vez de pródigas, son parcas hasta el exceso en conceder recursos á la primera enseñanza, de la que muchos Municipios no se cuidan en la medida que deben y pudieran hacerlo con una poca más de voluntad, y á la que otros no atienden todo lo que es menester, porque el estado de penuria de su tesoro no les permite otra cosa, por lo que á voces están reclamando ayuda más generosa de las provincias y del Estado.

Con esto ponemos fin al estudio objeto del presente volumen, en el que, al dar una idea de lo que debe ser la *educación popular,* hemos procurado examinar uno por uno todos los elementos que constituyen su organismo y ver el valor que cada uno de ellos tiene y el desarrollo que alcanza dentro y fuera de España.

APÉNDICES

Apéndice I.

PROGRAMA DE INSTITUCIONES DE PRIMERA ENSEÑANZA

Observaciones preliminares.

La inclusión en el plan de estudios vigente para nuestras Escuelas Normales Superiores, de la asignatura denominada en él *Instituciones extranjeras de Instrucción primaria*, ha determinado á varios Profesores y alumnos de esas Escuelas á significarnos su deseo de que escribiésemos un tratado de aquella materia. Estando á la sazón ocupados nosotros en preparar esta segunda edición del tomo II de la *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, creímos lo más conveniente, por ser también lo más breve y hacedero por de pronto, ampliar y ordenar lo que acerca de dichas *Instituciones* expusimos en la edición primera, y ordenarlo y ampliarlo de modo que hubiese en ello la ilación y unidad requeridas por el fin con que nos decidimos á introducir esta reforma, á saber: ofrecer á Profesores y alumnos de la carrera de Maestros superiores un indicador que sirviese de guía á los primeros para sus explicaciones, y á los segundos para sus estudios. Para mejor realizar nuestro propósito, pensamos desde luego en añadir este PROGRAMA, que sólo debe tomarse como mero apuntamiento del contenido de la enseñanza á que se refiere y de la marcha que, en nuestra opinión, debiera seguirse para desenvolverlo.

No hemos de ocultar que la nueva enseñanza no nos satisface, tal como se establece en el Real decreto de 17 de Agosto de 1901. Hubiera sido menos ocasionado á confusiones y habría resultado una asignatura bien delimitada y más

comprensiva y adecuada al objeto que con ella se persigue, denominándola *Legislación y organización escolares comparadas*. De este modo se evitarían repeticiones y, sobre todo, se daría sentido y aplicación al estudio de las instituciones extranjeras, estableciendo entre ellas y las nuestras comparaciones que siempre resultarían instructivas y provechosas. De otra parte, no se correría el riesgo, que ahora se corre, de tratar como instituciones asuntos que en puridad no lo son, y de no hacerlo, dejar de estudiar puntos esenciales con esas instituciones relacionados.

Para evitar dichas repeticiones y poder establecer bien y con percepción inmediata del fin con que se hacen, las comparaciones indicadas, precisa escoger un método expositivo adecuado. El que consiste en tratar por países, uno después de otro (por orden alfabético, geográfico ó de su importancia), todo lo concerniente á la primera enseñanza, nos parece el menos á propósito; alarga además la materia y es ocasionado á que durante el curso sólo se trate de las instituciones de unos cuantos países no más, acaso de dos ó tres solamente. Es preferible, por tanto, el método consistente en estudiar por separado los diversos extremos de la legislación escolar y las instituciones consiguientes dando á conocer lo que acerca de los mismos y estas instituciones existe en los diferentes países, fijando más la atención en los que ofrezcan mayores diferencias ó tipos especiales. Así, por ejemplo, cuando se estudie lo relativo á las Escuelas primarias superiores, se expondrá lo que respecto de las mismas hay en las diversas naciones y se llamará particularmente la atención acerca de lo que son esas Escuelas en Francia, en los Estados Unidos de América, y en Dinamarca, por ejemplo.

Claro es que siempre se tratará de lo referente á España y de modo que puedan establecerse comparaciones, para mejor poder apreciar el estado de nuestra primera enseñanza, conocer su adelanto ó atraso, corregir sus deficiencias, etc.

El método expositivo que aquí aconsejamos se verá más claro en el siguiente PROGRAMA, trazado con arreglo á él y con el fin de presentar un boceto de legislación escolar compa-

rada. De él puede segregarse, sin menoscabo del estudio principal — las Instituciones escolares — lo que el Profesor que explique esta asignatura estime que no cae de lleno dentro de su dominio.

PROGRAMA

I

NOCIONES PRELIMINARES

1. Organización escolar: partes que comprende. Idea de la administrativa. Doble aspecto de ella. Sus relaciones con el Derecho administrativo.

2. Qué se entiende por Legislación escolar ó de primera enseñanza. Caracteres externos é internos de la española y dificultades que ofrece para su estudio y aplicación. Fuentes mediatas de ella, clasificándolas.

3. Legislación escolar comparada. Importancia y aplicaciones de su estudio. Cómo debe hacerse éste. Sus fuentes mediatas de conocimiento.

4. Exposición de las partes y asuntos principales que comprende la Legislación de primera enseñanza en todos los países. Idea de las principales Instituciones que de ella se originan. Relaciones de esta materia con la Historia de la Pedagogía.

5. Clasificación de dichas Instituciones: *a*) la Escuela primaria en sus diversas clases y grados; *b*) los anejos de ella; *c*) sus auxiliares y continuadoras; *d*) Instituciones que tienden á hacer efectiva la asistencia escolar; *e*) el Magisterio de primera enseñanza; *f*) las Escuelas Normales; *g*) sus anejas y auxiliares y continuadoras en la obra de formar Maestros y difundir y mejorar los estudios pedagógicos; *h*) Instituciones especiales para la educación de la mujer; *i*) ídem referentes á la organización administrativa, académica y técnica de la primera enseñanza; *j*) Inspección de la misma.

II

DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS EN SUS DIVERSAS CLASES Y GRADOS

1. La Escuela primaria como institución educativa y social. Clasificaciones que de ella se hacen según los puntos de vista

desde los cuales se la considera. Disposiciones vigentes en España y otros países respecto del número de las Escuelas que debe haber de cada clase, según las localidades. Quiénes las sostienen y cómo las pagan en los diferentes países.

2. Escuelas de párvulos: su objeto y carácter predominante. Bosquejo histórico de ellas. Sus tipos principales: Las *Infant schools* inglesas, las Escuelas *guardianas* belgas, los *Kindergarten* alemanes, las *Salas de Asilo* y *Escuelas maternales* francesas y los *Asili infantili* italianos. Su estado y organización pedagógica en los diversos países, comparado con los de las Escuelas de párvulos españolas. Historia y estado legal de éstas.

3. Escuelas y clases infantiles. Su organización en los diversos países que las tienen establecidas.

4. Escuelas elementales urbanas y rurales de niños y de niñas. Programa y organización de ellas, fijándose en las de los países en que más difieran. Comparación con las de España. Lo mismo respecto de las Escuelas de temporada y ambulantes, diciendo los países en que más abundan, así como las de medio tiempo y medio día. Examen del problema relativo á la sesión única.

5. Escuelas de asistencia mixta. Por quiénes deben regentarse. Legislación relativa á ellas en los diversos países, á partir del nuestro. El problema de la coeducación de los sexos. Su estado en las diversas naciones europeas. Cómo lo tienen resuelto en los Estados Unidos de América.

6. Escuelas superiores de niños y de niñas. Programa, organización y carácter de ellas en los diversos países, fijándose en las que ofrecen más diferencias y revisten mayor importancia, como las de Francia, Estados Unidos americanos y las de campesinos de Dinamarca.

7. Escuelas graduadas. Su organización en Francia, Bélgica, Alemania, Estados Unidos de América, República Argentina y otros países. Estado actual de la cuestión y disposiciones relativas á ellas en España.

8. Escuelas de adultos ó de perfeccionamiento. Legislación concerniente á ellas y sus caracteres en los diversos países, señaladamente en Alemania, Países del Norte de Europa, Suiza y Francia, comparándola entre sí y con la de España. Noticias de las instituciones consagradas en Inglaterra á la educación de adultos, fijándose más en las *Colonias universitarias*.

9. Escuelas primarias profesionales. Diversas clases de ellas y

denominaciones distintas que reciben según los países que las tienen establecidas: las *Industrial Schools* y *Day Industrial Schools*, inglesas, las Escuelas *profesionales* y *menagères* francesas y las de *Cocina* de varios países, señaladamente de Inglaterra, donde tienen su origen.

10. Instituciones para niños anormales: idea general de ellas. Los Colegios y escuelas de sordomudos y de ciegos: su origen. Su legislación y estado en España y en el extranjero. Establecimientos para idiotas, raquíticos, atrasados ó débiles de inteligencia, etc. Las escuelas auxiliares de Alemania. Establecimientos para niños pervertidos, viciosos ó criminales. Las *Industrial Schools* y las *Day Industrial Schools* inglesas.

III

INSTITUCIONES ANEJAS Á LAS ESCUELAS PRIMARIAS

1. Idea de estas instituciones y de la importancia de los servicios que presta cada una de ellas.

2. Las Bibliotecas escolares: su objeto. Idea de la legislación y estado de ellas en Inglaterra, Alemania, Austria, Suiza, Suecia, Bélgica, Francia y los Estados Unidos de América. Idem en España. Algunas noticias referentes á los Museos escolares.

3. Las Cajas escolares de ahorros: su organización y su valor pedagógico. Noticias relativas á las de Bélgica, Francia y España. Objeciones que se las hacen.

4. Las Cajas de Escuelas: su objeto. Fondos con que se atiende á ellas según los países que las tienen establecidas, como Francia y Suiza, por ejemplo.

5. Las Cantinas escolares: su objeto y beneficios que reportan. Idea de la manera como están organizadas en Francia. Asociaciones de Caridad escolar en España y fuera de ella.

6. Los Botiquines escolares: su objeto y manera de organizarlos. Noticias de ellos.

7. Las colonias escolares de vacaciones: su organización; origen y estado actual en los diversos países, particularmente en Suiza, Bélgica, Alemania y Francia. Noticias de las realizadas en España por el Museo Nacional Pedagógico, la Institución Libre de Enseñanza y otros centros. Estado actual de ellas, comparándolo con el de otras naciones.

8. Campos escolares de juego, de enseñanza botánica y de ex-

periencias agrícolas. Noticias de los países que los tienen establecidos como anejos á sus Escuelas.

9. Fiestas escolares. Noticias de las instituídas en algunos países. Las fiestas y las excursiones de esta índole en Alemania, Bélgica, América y otros pueblos. Distinción entre ellas y los festivales que se han celebrado en España.

IV

INSTITUCIONES AUXILIARES Y CONTINUADORAS DE LA ESCUELA

1. Idea de estas instituciones y de las llamadas obras *post-escolares*. Su importancia deducida de los servicios que prestan.

2. Las Bibliotecas populares. Legislación y estado de ellas en Alemania, Inglaterra, Bélgica, Francia y la América del Norte. Noticias de las llamadas *circulantes*. Museos municipales, cantonales, etc.

3. Las lecturas, las conferencias y los cursos públicos: manera de organizarlos y medios auxiliares, como los Museos indicados, las proyecciones luminosas, las láminas, yesos, etc. Disposiciones relativas á ellos en los países en que, como Inglaterra, Alemania, Francia y varios de América se hallan más generalizados. Ensayos hechos en algunas localidades de España.

4. Asociaciones consagradas á difundir la cultura popular. Noticias de algunas de las que existen en Francia, Bélgica, Alemania, Estados Unidos de América y España.

5. La Extensión universitaria: en qué consiste. Origen de esta institución. Países en que funciona con más regularidad. Noticias de ella referentes á España: la Universidad de Oviedo y su obra. Sistematización de los estudios de la Extensión: las Universidades populares de Viena, Londres, París, Niza y otras ciudades. Preludio de ellas en Oviedo.

6. Las Asociaciones de antiguos alumnos: su objeto; mutualidad escolar. Idea de las establecidas en Francia y otros países como Suiza y Bélgica. Idem en España.

V

INSTITUCIONES PARA HACER EFECTIVA LA ASISTENCIA ESCOLAR

1. Idea de estas instituciones: su carácter de disposiciones oficiales legislativas y administrativas.

2. La edad ó período escolar: su duración en los diversos países de Europa y América. Medidas que en ellos se adoptan para fomentar y regularizar la asistencia de los niños á la Escuela. El censo escolar: países en los que, como en la República Argentina, se forma; disposiciones á él concernientes.

3. La enseñanza obligatoria. Países que la tienen establecida y prescripciones de su legislación para hacerla efectiva: medios directos é indirectos. Países que no han aceptado el principio de la obligación escolar y medios que en ellos se emplean para fomentar la asistencia á las Escuelas. Comparación del estado que en unos y otros países alcanza la instrucción popular. Preceptos que rigen en España acerca de la enseñanza obligatoria.

4. La enseñanza gratuita. Qué países la tienen establecida y cuáles no han pasado de la gratuidad. Resultado en unos y otros. Sistema que impera en España. Las retribuciones escolares: cómo se abonan al Maestro en los diversos países, y cómo las percibe y debiera percibirlas entre nosotros. Historia y estado actual de la cuestión en España.

VI

DEL MAGISTERIO DE PRIMERA ENSEÑANZA

1. Idea general de la organización de este Magisterio en los principales países de Europa y América, comparándola con la que tiene en España.

2. Cómo se ingresa y asciende en él en esos países. Comparación de los respectivos sistemas con el de oposiciones y concursos de España, explicando lo vigente respecto de unas y otros. Crítica de ello.

3. Quiénes nombran á los Maestros en los expresados países y en España.

4. Haberes y emolumentos de los Maestros en las mismas naciones, comparándolos con los que disfrutan en España. Aumentos de sueldo. Derechos pasivos: manera como se atiende á ellos en aquellas naciones. Disposiciones que acerca de esta materia rigen en España.

5. Medios por lo que se atiende en los diversos países á la formación de Maestros. Idea de las *Instituciones pedagógicas* que concurren á este fin.

VII

DE LAS ESCUELAS NORMALES

1. Su finalidad como institución pedagógica. Carácter predominante que al efecto necesitan tener. Sus clases. Lugar que ocupan en la legislación de los países de Europa y América. Historia de ellas en España.

2. Programas comparados de materias y ejercicios y prácticas pedagógicas de las Escuelas Normales de los principales países, fijándose principalmente en Francia, Bélgica, Alemania, Italia, Estados Unidos de América y el Japón (la de Tokío). Exposición comparada con ellos del vigente en España.

3. Noticias acerca de las disposiciones legales que rigen en dichos países, España inclusive, acerca del ingreso de los alumnos en las Escuelas Normales; duración de los estudios y pruebas de suficiencia al finalizar los cursos y para obtener los diferentes títulos que en ellas se confieren. Crítica de los exámenes y estado de la cuestión en Europa y América.

4. Escuelas Normales en las que existe el internado. Opiniones acerca de él y tendencia á suprimirlo. Ventajas del medio internado. Estado de la cuestión en Francia y Alemania.

5. Condiciones, nombramientos y sueldos del Profesorado de las Escuelas Normales en los diferentes países.

6. Cómo se forma en algunos de ellos ese Profesorado. Noticias concernientes á la organización, régimen, alumnado, estudios, pruebas de aptitud y Profesorado de las Escuelas Normales superiores de Fontenay-aux-Roses y Saint-Cloud (Francia). Historia y organización del grado Normal en las Centrales de España. Vacío que deja su supresión y cómo se proyecta llenarlo.

7. Escuelas Normales especiales. Historia, organización y régimen de las de trabajo manual de Nääs (Suecia) y Ripatransone (Italia). Lo mismo respecto de la de párvulos de París, titulada Pape-Carpantier. La antigua Escuela Normal de párvulos de Madrid: su historia.

VIII

INSTITUCIONES ANEJAS, AUXILIARES Y CONTINUADORAS DE LAS ESCUELAS NORMALES

1. Especificación de estas instituciones y de su valor pedagógico.

2. Certámenes y concursos pedagógicos. Noticias de algunos de ellos dentro y fuera de España. Servicios que prestan á los Maestros.

3. Conferencias pedagógicas. Su organización y boga que alcanzan en el extranjero; países que las tienen mejor organizadas. Servicios que prestan á la enseñanza y á su Magisterio. Historia, legislación y estado actual de ellas en España.

4. Asambleas y Congresos pedagógicos: su objeto. Boga que alcanzan en Alemania, Suiza, Bélgica, Francia, Rusia y otros países. Noticias de los más importantes celebrados en esas naciones. Idem de los que han tenido lugar en España.

5. Exposiciones escolares: sus clases. Idea de lo que son, de los servicios que prestan y de las más importantes celebradas hasta la fecha aisladamente, con ocasión de dichos Congresos ó unidas á las Exposiciones Universales, regionales, provinciales, etcétera, fuera y dentro de España. Mención especial de las organizadas en Zurich (Suiza).

6. Museos pedagógicos: su origen y servicios que prestan. Su contenido y organización. Idea de cómo están constituídos los de Kensigton (Londres), Toronto (Canadá), San Petersburgo, Wáshington, Viena, Jena, Roma, París, Madrid, Montevideo, Buenos Aires y otros. Gabinetes antropológicos y Laboratorios de Psicología experimental anejos á estos Museos.

7. Bibliotecas pedagógicas. Dónde se hallan principalmente establecidas. Su relación con las Conferencias entre Maestros. Noticias de las más importantes del extranjero.

8. Asociaciones de carácter pedagógico. Noticias de algunas de ellas. La Sociedad francesa para el estudio de la Psicología infantil y la Asociación italiana para la educación popular.

9. Centros de pedagogía experimental. Su carácter; servicios que prestan á la ciencia y el arte de la educación. Noticias del Asilo de huérfanos de Prévost (Francia), la Institución Libre de En-

señanza, de Madrid, y la Escuela de Paidología, de Niza (Francia).

10. Cursos superiores de Pedagogía: su carácter y servicios que prestan. Noticias de los establecidos en las Universidades de Alemania, Suiza, Austria, Bélgica, Holanda, Inglaterra, Italia, Francia y Estados Unidos de América. Desarrollo y altura que han alcanzado en este último país. Un ensayo de ellos en el Ateneo de Madrid. Creación de una Cátedra en la Universidad Central: su establecimiento provisional en el Museo Nacional Pedagógico.

IX

INSTITUCIONES ESPECIALMENTE CONSAGRADAS Á LA CULTURA DE LA MUJER

1. Necesidad y trascendencia de estas instituciones. Clases y objetivos de ellas. Atención que se les presta en los países extranjeros. Movimiento que representa la diversidad de instituciones femeninas en Rusia y Suecia.

2. Naciones en las que las mujeres son admitidas en las Universidades y otros Centros de enseñanza superior. Noticias referentes á los Colegios de esta categoría de Italia, Inglaterra y los Estados Unidos de América. Idem en Suecia.

3. Instituciones de segunda enseñanza para mujeres. Organización, régimen y programas de los Liceos franceses, los Colegios italianos, los Institutos alemanes, los Seminarios austriacos, los Gimnasios rusos. Instituciones análogas de otros países.

4. Enseñanza profesional para mujeres. Profusión de ellas en los diversos Estados europeos y de Norte América. Diversidad de fines á que responden. Noticias referentes á las Escuelas de esta clase de Bélgica y Holanda, Estados del Norte de Europa y de América, de Francia, Alemania, Inglaterra, Italia y Dinamarca.

5. Noticias de las principales Asociaciones que en el extranjero se dedican á difundir la cultura de las mujeres. Asociación para la Enseñanza de la Mujer, de Madrid: su historia y Escuelas que sostiene. Otras Instituciones españolas análogas.

X

INSTITUCIONES ADMINISTRATIVAS Y ACADÉMICAS

1. Idea y necesidad de estas instituciones. Divisiones territoriales que se hacen en cada país en correspondencia con ellas diciendo las que constituye lo que se dice Administración superior ó central de la Instrucción pública.

2. Naciones que tienen para ella un Ministerio ó Departamento especial, dando á conocer la organización del de algunas, como Francia, Italia, Inglaterra, Estados Unidos de América y España. Historia de él en esta última.

3. Lo mismo que se dice en el número precedente, respecto del Consejo superior ó Cuerpo consultivo de dicho Departamento central.

4. Administración universitaria en España. Rectores y Consejos universitarios. Idea de sus similares en algunos países extranjeros, y como más afín, explicar la de Francia.

5. Administración local. Juntas provinciales y municipales en España: su historia y organización actual. Explicación de la manera de ser de sus similares en Alemania, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos de América.

XI

DE LA INSPECCIÓN ESCOLAR

1. Idea de las clases de autoridades, corporaciones y funcionarios que ejercen la inspección de la primera enseñanza en España y el extranjero.

2. Inspección especial de las Escuelas. Historia y vicisitudes de la general y provincial en España. Organización actual y crítica de ella.

3. Noticias acerca de la organización de la Inspección escolar en los países de Europa, señaladamente en Francia, Italia, Austria, Hungría, Prusia, Suecia y Gran Bretaña; ídem en los Estados Unidos de América.

4. La Inspección femenina. Corrientes en favor de ella. Naciones

que la tienen establecida y en qué forma. Lo que acerca de ella hay en España.

5. La Inspección médica de las Escuelas: su objeto é importancia. Países que la tienen establecida, diciendo cómo la han organizado. Dos tipos diferentes de ella: Alemania y los Estados Unidos de América. Lo que se ha legislado y hecho en España respecto de esta institución.

* * *

Repetimos que este Programa sólo debe tomarse como guía, y sus enunciados como apuntamientos, como jalones indicadores del contenido de la asignatura á que se contrae y de la marcha que debe seguirse al desenvolverlo. El Profesor, habida consideración al tiempo de que disponga, á sus condiciones y á la del auditorio, introducirá las modificaciones que estime oportunas, ora omitiendo pormenores, ora especificando más ciertos enunciados y dando á otros mayores desenvolvimientos. No es preciso, al tratar de los varios puntos que el Programa comprende, ocuparse de todos los países, sino exponer puntos de vista generales, fijándose particularmente en los que mejor organizada tienen la primera enseñanza, y, sobre todo, en los que presenten tipos más diferentes de las instituciones de que se trate: por eso citamos con preferencia á Francia, Alemania, Bélgica, Inglaterra y Estados Unidos de América.

Por último, en el *Apéndice IV* damos una nota de las fuentes á que puede acudirse para formar el conocimiento de la organización y estado actual de las Instituciones extranjeras de primera enseñanza; con ello pueden llenarse los vacíos que hallará en nuestro trabajo quien lo consultare.

Apéndice II.

LAS ESCUELAS SUPERIORES DE CAMPESINOS EN DINAMARCA (1)

Las Escuelas superiores de campesinos (*Folke-hoeiskoler*) son, sin comparación posible, la institución escolar más original é interesante de Dinamarca. Es difícil dar una idea de ellas por comparación con cualquier institución de nuestro país. El fin que persiguen tiene alguna relación con el de las clases de adultos, asociaciones politécnicas y filotécnicas, ó, mejor aún, con el de las Universidades populares, puesto que son creadas para dar una instrucción y, sobre todo, una educación superior á hombres empeñados en la lucha por la existencia; pero aparte de que se dirigen especialmente á la población rural, tienen de particular que son verdaderas *Escuelas*, donde los alumnos siguen durante algún tiempo un curso regular de estudios; las hay que son internados, y el hecho es extraño en un país donde el internado es absolutamente excepcional en la segunda enseñanza.

La fundación de las Escuelas superiores de campesinos se debe á la actividad de uno de los hombres más extraordinarios de la Dinamarca moderna, Nicolás Grundtvig (1783-1872), teólogo, historiador, poeta y educador popular. Este hombre, inspirado por una fe cristiana ardiente, por un patriotismo de buena ley y por un amor extraordinario á la población rural, había concebido desde 1832 el proyecto de un sistema de enseñanza post-escolar, teniendo en cuenta la educación de las masas rurales. No se tra-

(1) Creemos interesante de conocer este tipo originalísimo de Escuelas Superiores, tan distante del tipo que ofrecen las de los demás países, incluso las francesas, que son cosa muy diferente. La institución dinamarquesa á que se contrae este Apéndice, se distingue ante todo por su carácter ampliamente educativo (no sólo respecto de los alumnos, sino de las poblaciones), por su manera de ser y por sus resultados prácticos para la vida material de las comarcas que tienen semejantes Escuelas. Este trabajo se ha publicado en la *Revue Pédagogique* de París (número correspondiente al mes de Junio de 1902), de donde lo tomamos.

taba tanto, según él, de instruir como de engrandecer, de educar, y esto sobre todo por la *influencia personal* de Maestros entusiastas. De la ciencia, como tal, hacía poco caso; demasiado poco sin duda. La instrucción «libresca» le inspiraba una confianza muy limitada; casi no contaba más que con la viva voz del Maestro. «Hablar al pueblo es lo que se necesita, decía, sobre todo á la gente joven». Consideraba como materias de enseñanza la lengua maternal, menos el lenguaje de los libros que el del pueblo; la historia nacional; el canto, principalmente de aires populares, nacionales, antiguos y modernos; la geografía de Dinamarca y hasta la legislación.

Hasta 1844 el plan de Grundtvig no recibió un principio de ejecución por la fundación de la primera *Hoeiskole* en Roedding, en el Slesvig del Norte, ó, como los daneses prefieren decir, el Jutland meridional. Después de la anexión del Slesvig á Prusia, fué trasladada esta Escuela al Norte de la frontera, á Askov. La fundación es debida por completo á la iniciativa privada. Sin embargo, Grundtvig supo interesar en sus proyectos al Rey Cristián VIII; pero habiendo muerto este monarca en 1848, fué menester pasarse por mucho tiempo sin ningún auxilio oficial. Cuando más tarde se obtuvieron varias subvenciones, no produjeron como consecuencia ninguna intervención administrativa en la marcha de las Hoeiskoler, que continuaron siendo dirigidas solamente por los Maestros bajo una alta inspección.

A esta primera Escuela siguieron otras varias: la fundada en 1852 por Kristen Kold en Hindholm (Fionia). Kold, hijo de un zapatero de Thirsted, fué casi desde el principio el principal colaborador de Grundtvig.

Más que ningún otro, se dedicó á dar á la vida en las Hoeiskoler ese aire familiar que ha permanecido siendo una de sus notas características; comprendió que se trataba primero de desenvolver la capacidad intelectual de los campesinos jóvenes, y que la instrucción propiamente dicha, debía venir en segundo término. Él fué quien orientó la nueva institución en un sentido plenamente democrático, en directa oposición con los prejuicios de casta de la nobleza y alta burguesía. Él fué también quien comenzó á recibir á las muchachas como alumnas y á reclutar Profesores femeninos. Contribuyó sin duda más que ningún otro á popularizar el sistema de las Hoeiskoler en Dinamarca.

Después de Grundtvig y Kold, se ha visto surgir progresivamente todo un ejército de educadores, hombres de celo, entusiastas, que han mirado como verdadera misión la obra de la educación de la juventud de los campos. Una después de otra, las Hoeiskoler han surgido como de debajo de la tierra. Continuaron siendo fundadas y dirigidas por la iniciativa privada; pero desde 1892 se concedieron muchas é importantes subvenciones á un gran número de ellas.

Actualmente las Escuelas superiores de campesinos son cerca de 80, con próximamente de 7 á 8.000 alumnos (1).

A excepción de dos instituciones destinadas exclusivamente á las jóvenes (la una agregada al liceo de Mlle. Zahle, en Copenhague, y la otra dirigida por Mlle. Joergensen en Odensea), todas estas Escuelas están situadas en medio del campo, algunas hasta fuera de las aldeas, evitando que adquieran los jóvenes campesinos el gusto de la ciudad: se trata, pues, de engrandecerlos sin corromperlos.

La organización de estas Escuelas es naturalmente muy variable. Miestras es posible, los cursos tienen lugar durante el invierno, porque los trabajos del campo están casi por completo interrumpidos (2), y por consecuencia es más fácil á los campesinos sacrificar algunos meses de actividad en esta época que en cualquiera otra. En muchas Escuelas, sobre todo las menos numerosas, los muchachos y las muchachas son admitidos simultáneamente, reunidos para ciertas clases y separados para otras; la duración de los estudios es de cinco ó seis meses. En otros sitios hay dos secciones, una para los jóvenes, de Noviembre á Abril, y otra para las muchachas, de Abril á Julio. Aunque fuera posible, no se trata de prolongar más las clases por temor de entibiar en los jóvenes el gusto por el trabajo manual.

Una de las causas que más han contribuído al éxito de las Hoeiskoler es la extremada sencillez de su instalación y lo módico del precio que de ello resulta. La Escuela suministra el alojamiento, la alimentación, la calefacción, el alumbrado y la instrucción, pero en lo que respecta á los dormitorios, no da más que la armadura de la cama: cada alumno debe llevar consigo lo demás ne-

(1) «Próximamente». Es difícil trazar un límite preciso entre las Hoeiskoler y diversas instituciones más ó menos semejantes.

(2) Sobre todo en un país donde el frío es tan riguroso como en Dinamarca.

cesario (1). Generalmente éstos tienen una habitación para dos ó tres; el mobiliario es de los más rudimentarios. La alimentación es sana, pero sencilla en extremo y de todo punto parecida á la de los campesinos en sus granjas. El servicio está casi completamente prestado por los alumnos. Así el gasto total no excede de 250 francos por alumno en un período de cinco meses, y comprendiendo la enseñanza. Este gasto se cubre en gran parte por las cantidades que abona el Estado, y, además, los alumnos pobres obtienen fácilmente pensiones del Estado ó de las provincias, siendo de esta manera dispensados de todo gasto.

La enseñanza es también muy variable, pero siempre comprende la religión, el canto, la gimnasia, la lengua y literatura nacionales, la historia y la geografía de Dinamarca, la aritmética, la caligrafía; generalmente comprende también el derecho usual, las ciencias naturales, físicas y matemáticas; para los jóvenes, además del dibujo, el levantamiento de planos y la agrimensura, y para las muchachas la costura. Todo bajo la forma de Conferencias más bien que de clases propiamente dichas. La enseñanza religiosa se da en casi todas las Escuelas, siguiendo los principios teológicos de Gundtvig; pero hay tres de ellas que dependen de la Misión Interior luterana, cuyas tendencias son muy diferentes, y otra que es costeada por los cristianos baptistas. El canto religioso, patriótico ó simplemente popular, desempeña un papel extraordinario en las Hoeiskoler y en todo lo que de ellas depende, como, por ejemplo, en las reuniones, congresos, fiestas, etc.

La idea dominante siempre y en todas partes es la de dar una cultura general, no una enseñanza técnica; ésta, si es necesaria, debe venir después. Por esto los *Landbrugsskoler* ó Escuelas de Agricultura, fundadas y dirigidas con el mismo objeto que las *Hoeiskoler*, no reciben, en general, como alumnos más que á jóvenes que hayan pasado un curso en éstas. Se observa que son de este modo tanto más aptos para los estudios especiales que exige el oficio á que se dedican, cuanto tienen una cultura general más completa.

(1) Es decir, esencialmente dos edredones, uno de los cuales sirve de colchón y el otro de cubierta. Este modo de acostarse me ha parecido muy poco agradable, pues se tiene el cuerpo sofocado bajo el edredón-manta mientras que los miembros corren el riesgo de quedar descubiertos y enfriarse. Pero los daneses lo prefieren á todo otro.

A pesar de todo el celo que puedan tener los Maestros y los alumnos, la enseñanza dada durante un período de cinco meses tiene que ser forzosamente muy elemental; de aquí que se haya sentido la necesidad de completarla con algo más elevado.

A este objeto, la Escuela de Askov fué transformada: no es ya una Folkehoeiskole ordinaria, sino una Escuela de un grado superior *(udvidede Folkehoeiskole)*, donde pasan una ó dos estaciones los jóvenes que han estudiado antes en otra Hoeiskole y que desean ampliar sus estudios. Es, hablando con propiedad, la Universidad de los campesinos.

Parece sin duda extraño que se haya podido reunir un personal docente de suficiente valor en estos rincones de la campiña danesa, lejos de lo que estamos acostumbrados á mirar como los centros exclusivos de toda cultura intelectual superior. La explicación de tal hecho se halla en el entusiasmo que anima á toda esta categoría de educadores. Son hombres que miran la educación de los aldeanos como una misión, y para los que no es un penoso sacrificio consagrarse á ella por completo. Muchos de ellos, tal vez la mayoría, tienen hechos estudios teológicos en consideración al ministerio pastoral que probablemente pensaban ejercer en el campo; al venir á ser Profesores de Hoeiskoler se consideran como habiendo abrazado una ocupación tan sagrada como la que primero pensaron, y, por lo demas, poco diferente.

Es preciso, por otra parte, añadir que la mayoría se han creado una existencia muy agradable; se ocupan en agricultura prosiguiendo el estudio personal en el intervalo de su enseñanza; llevando, en fin, una vida sencilla y tranquila, sana para el cuerpo y el espíritu.

El reclutamiento del personal de las Hoeiskoler parece hacerse en todo caso sin dificultad alguna: en todas partes se ha podido echar mano de hombres serios, inteligentes y de buenas cualidades.

En Askov, la Universidad de los campesinos, los Profesores no son solamente hombres capaces y distinguidos, sino hombres eminentes. Más de una de las grandes Universidades de Europa se consideraría orgullosa de contar entre sus Profesores un físico como La Cour (1), un folklorista como Feilberg (el sabio cuyo 70 aniver-

(1) Este nombre francés no debe sorprender. M. La Cour, como un gran

sario ha celebrado el año pasado toda Dinamarca), un filósofo como Marius Kristensen.

Por lo demás, los Profesores de las Hoeiskoler no se consideran dispensados de profundizar y completar su instrucción profesional. Al contrario, trabajan constantemente en ella y de varias maneras. Tienen periódicos especiales, en los que se estudian las cuestiones de método y de enseñanza, y asisten en gran número durante el verano á Conferencias especialmente organizadas para ellos en la Universidad de Copenhague. Y llamados á menudo para hacer viajes instructivos, se aprovechan de ellos para aumentar el caudal de sus conocimientos.

Cada tres años Directores y Directoras, Maestros y Maestras se reunen en una especie de Congreso de las Hoeiskoler para examinar juntos las cuestiones de interés común; este Congreso tiene además por objeto y por efecto conservar entre ellos el espíritu de compañerismo y alentar su amor al trabajo (1).

Tuve el gusto de asistir, en Septiembre de 1901, al Congreso que se celebraba en Ryslinge, en plena campiña de Fionia, y me impresionó vivamente el espíritu que animaba á esta reunión de educadores de la juventud de los campos; espíritu muy particular, formado por arraigadas convicciones cristianas, entusiasmo profesional, campesina sencillez y alegría de buena ley. Había, naturalmente, grande afluencia; la Escuela de Ryslinge estaba entera, y su amable Director, Alfredo Poulsen, había trabajado mucho para alojar (en la Escuela y en la vecindad), para alimentar y conservar en buen estado esta sociedad numerosa y en cierto modo heterogénea. Pero fué admirablemente secundado, y en esto he notado un rasgo característico. Desde nuestra llegada quedé admirado de la distinción y cortesía de las muchachas que hacían el servicio: no se parecían casi en nada á las domésticas ordinarias. No tardé en conocer la causa. No eran sirvientas, eran hijas de labradores de la vecindad, antiguos alumnos de la Escuela de Ryslingen, que, conociendo la dificultad en que se encontraban los Sres. de Poulsen, habían ofrecido espontáneamente venir á ayudarlos sin ninguna retribución.

número de daneses distinguidos, es un descendiente de los hugonotes echados de Francia por el Edicto de Nantes.

(1) Los Profesores de las Escuelas que dependen de la Misión Interior y de la de los baptistas, no toman parte en estos Congresos.

Se estima que actualmente hay en los campos daneses cerca de 150.000 hombres y mujeres (es decir, una décima de la población rural) que han pasado por las Hoeiskoler. El espíritu de compañerismo está muy desenvuelto entre ellos: hay además varias instituciones destinadas á mantenerle. En casi todas las Escuelas tiene lugar cada otoño una fiesta particular *(efteraarsmoede)*, de un carácter á la vez religioso y profano, que son extraordinariamente populares, en las cuales los antiguos estudiantes desempeñan el principal papel. En la mayor parte de las ciudades hay una especie de hotel *(hoeiskolehiem)*, reservado especialmente á los antiguos alumnos de las Hoeiskoler; en él son alojados y alimentados á precio muy módico, y encuentran al mismo tiempo una especie de vida de familia muy en relación con el espíritu general de la institución.

Es difícil exagerar la influencia que las Hoeiskoler han ejercido en la población de la campiña danesa. Puede formarse de ello una idea observando el papel que los campesinos han desempeñado en tres verdaderas revoluciones — felizmente todas pacíficas — que han tenido lugar en Dinamarca durante la última mitad del siglo pasado.

La primera, en el orden cronológico, fué la revolución religiosa, inmediatamente relacionada con la obra de Grundtvig y sus discípulos.

Sabido es que en Dinamarca hay una religión oficial, la luterana, á la que pertenece la inmensa mayoría de la población (1). Hasta 1855 los lazos existentes entre la Iglesia y el Estado eran extremadamente estrechos, hasta el punto que estaba prohibido á todo ciudadano, no sólo abandonar la Iglesia nacional, sino recurrir al ministerio de cualquier otro Pastor que el de la parroquia donde residía. Desde que las Hoeiskoler se desenvolvieron fué imposible sostener esta legislación de los tiempos medioevales. En Ryslinge primero, en otros puntos del territorio después, se constituyeron una treintena de *valmenigheder* ó Iglesias independientes, formadas por gentes que permanecen sometidas á los principios de la Iglesia luterana, pero eligen su Pastor y proveen ellos

(1) Sobre dos millones y medio de habitantes, próximamente, se cuentan 4.000 baptistas, casi otros tantos judíos y poco más de 3.000 católicos; unas 12.000 personas están filiadas á cultos de menor importancia ó no pertenecen á ninguno; el resto son luteranos de hecho ó de nombre.

mismos á los gastos de su culto. Esta institución fué regularizada por una Ley de 1868, después de la cual los Pastores de las *valgmenigheder* continúan siendo considerados como pertenecientes al Pastorado oficial. Como dicha institución interesa directamente á los fieles en la marcha de su Iglesia, y al mismo tiempo levanta menos oposición que la propaganda de los disidentes baptistas y metodistas, parece haber contribuído más que esta última á despertar el espíritu cristiano de la población, habiendo preparado sin agitación la separación de la Iglesia y el Estado, inevitable á corto plazo en Dinamarca como en todas partes.

Después de la revolución religiosa vino la económica.

Desde 1870 á 1880 la Agricultura danesa ha pasado por una crisis formidable. La principal riqueza del país era la producción del trigo; pero el precio de éste bajaba, y su producto no era suficiente para cubrir las necesidades de los aldeanos, que se veían empujados á la ruina. Entonces, con una facilidad sorprendente, los campesinos daneses variaron por completo su modo de obrar. Abandonando casi por todas partes el cultivo del trigo, se dedicaron á la cría del ganado vacuno y preparación de la manteca para la exportación, sobre todo á Inglaterra. Pero la manteca destinada á este fin exige ser preparada con mucho cuidado y en máquinas especiales. Estas máquinas son caras, y no son accesibles á los campesinos aislados. Los aldeanos daneses se asociaron, y se han visto surgir por todas partes como por encanto esas lecherías cooperativas que constituyen la nota más característica de la Agricultura danesa y su más grande origen de ingresos. Gracias á ellas la crisis fué vencida, viniendo nuevamente la prosperidad, y los cultivadores daneses son ciertamente, entre los más ricos, los más independientes y felices de todo el mundo.

Para el que conoce el espíritu naturalmente conservador de los campesinos en general, esta transformación de la Agricultura danesa tiene algo de prodigiosa; habría sido imposible sin la amplia cultura intelectual, más general que técnica, adquirida en las Escuelas superiores. He aquí demostrado de una manera bien palpable que la instrucción desinteresada vale la pena de que se dé aun desde el punto de vista más estrechamente utilitario.

La tercera revolución corresponde puramente al orden político, y es generalmente conocida, aunque solamente en sus efectos.

Sabido es que después de una resistencia obstinada contra las

aspiraciones democráticas de la nación, el rey Cristián IX concluyó por verse obligado á ceder, y que durante el verano de 1901 formó un Ministerio de la izquierda. Lo que casi se ignora es que esta pacífica victoria del pueblo sobre el Rey fué conseguida, no por la democracia urbana, sino por la de los campos. El campesino, cuya voluntad de hierro, cuya paciencia é indomable tenacidad, fecundada por una instrucción sólida y por el hábito de la reflexión activa, fué quien fatigó la terquedad del anciano soberano. Por esto el nuevo Ministerio es un Ministerio de campesinos. El Ministro de Instrucción primaria, Mr. Christensen, de cuya amable acogida me acordaré siempre, es un antiguo Maestro de aldea, que habla el danés con un fuerte acento jutlandés, y orgulloso siempre de su rústico origen. El Ministro de Agricultura, Mr. Ole Hansen, es un aldeano cuyo hijo trabaja en su aldea como un simple obrero, y él mismo, nuevo Cincinato, vuelve á su arado durante el descanso que le dejan los negocios públicos.

¿Hay algún otro país del mundo donde sean posibles estas cosas? Dinamarca las debe á las Escuelas superiores de campesinos.

PAUL PASSY.

Apéndice III.

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN EL SIGLO XIX

por E. Levasseur,

Miembro del Instituto, Profesor en el Colegio de Francia y en el Conservatorio de Artes y Oficios (1).

Se han propuesto diversos nombres para caracterizar al siglo XIX, y muchos le convienen, porque su obra ha sido múltiple. El siglo de la instrucción popular es uno de los que merece.

No es que haya inventado las Escuelas primarias. Las había en siglos anteriores, y todos los pueblos civilizados, budistas ó musulmanes, lo mismo que cristianos, han enseñado á los niños á leer y á escribir.

La Reforma ha contribuido mucho en Europa á propagar la instrucción por el pueblo mirando á la religión, y en ciertos países, en Alemania particularmente, ha dotado sus Escuelas con los bienes secularizados de los conventos; el espíritu del siglo XVIII ha contribuído á la vez á ello, sobre todo por amor á la humanidad. Se encuentran principalmente pruebas de la primera influencia en los Estados protestantes y en la Escandinavia, y de la segunda en muchos Estados católicos, por más que esta influencia no haya sido la misma en Inglaterra que en Alemania, en Suiza que en España. Sin embargo, á pesar de los esfuerzos debidos á los siglos pasados, puede decirse que el siglo XIX es el primero que ha sistematizado y generalizado la instrucción primaria por ella misma, sin tener la preocupación particular del culto, y ha hecho de ella

(1) Nada más á propósito en un libro de la naturaleza de este nuestro que el hermoso trabajo que sigue, tomado del libro de M. Levasseur *L'ensignement primaire dans les pays civilisés;* es un resumen magistralmente trazado del estado y la historia, de la aspiración de la instrucción popular en el siglo XIX, en el que tanto se ha luchado y se ha hecho por ella.

verdaderamente un negocio de Estado. Porque si había promulgadas leyes acerca de la materia antes de 1800—de lo que la Revolución francesa ofrece un ejemplo bien conocido,—tales leyes surtieron en general poco efecto. En esa fecha, aunque ciertos Estados estuviesen más adelantados que los demás, en conjunto, la mayor parte de los habitantes del mundo civilizado, sobre todo la gran mayoría de las mujeres, no sabían aún leer y escribir.

El progreso de las ideas democráticas ha sido favorable á la instrucción primaria, como la ha favorecido también el adelanto de las ciencias aplicadas á la industria. Se ha comprendido el interés que había en poner á todos los habitantes de un país en estado de comunicarse por la lectura y la correspondencia; en rebajar la barrera que aislaba del movimiento intelectual á la masa de la población, y en borrar, en cierta medida, la desigualdad que resultaba para el pueblo de la privación de toda cultura.

El acuerdo no ha sido unánime. La divergencia de sentimientos ha sido, ciertamente, menos por lo general en los países protestantes que en los católicos. Sin embargo, en todos los pueblos se han encontrado hombres y partidos temerosos de las consecuencias posibles de la instrucción primaria; de que mediante ella se abriesen los espíritus á la propaganda de ideas nuevas y atrevidas; que fomentase el espíritu de examen y de crítica, y por ello debilitase el respeto á las jerarquías sociales; que inspirase á los humildes ambiciones que no pudieran satisfacer y los desviase de los trabajos á que están destinados. En los países católicos se añadía que la instrucción alejaría á los espíritus de la religión. Hay todavía hombres y partidos que piensan de este modo, y es menos raro de lo que pudiera creerse encontrar personas que habiendo recibido instrucción, digan, y si no se atreven á decirlo francamente, lo insinúen: «¿Es bueno que el pueblo sea instruído?»

Por el contrario, otros hombres, los de la Revolución francesa y la independencia de América desde el fin del siglo XVII, más confiados en el progreso de la humanidad, estaban convencidos de que el deber de la sociedad es contribuir—en cuanto sea posible y en la medida que lo permitan los recursos de la comunidad y el respeto á la libertad individual—al mejoramiento de la condición material, intelectual y moral de todos sus miembros, pensando: que la instrucción primaria es el instrumento primero del desenvolvimiento intelectual, el cual, á su vez, ejerce influencia sobre el perfeccionamiento material y moral; que en consecuencia, ella cons-

tituye una deuda virtualmente contraída por la sociedad, de la que debe descargarse respecto de todos los niños, ya favoreciendo la creación de Escuelas, ya satisfaciendo por sí misma los gastos de la instrucción popular. Los que así piensan han hecho, poco á poco, penetrar sus convicciones, así en el espíritu de las naciones como en los consejos de los gobiernos, y han triunfado. En casi todos los países el partido liberal se ha hecho el campeón de esta causa. «Derramad la instrucción sobre la cabeza del pueblo, pues le debéis este bautismo», decían en Francia en la época de la Restauración los organizadores de la enseñanza mutua.

Lo propio que sucede frecuentemente en las discusiones políticas y sociales, había una parte de verdad en esas dos tesis opuestas. En materia de educación popular, como en muchas otras, puede formarse un largo catálogo de antinomias. Pero no basta con exponer el pro y el contra; precisa una síntesis, ó de otro modo dicho, hace falta decidirse por obrar. Y el siglo XIX ha decidido que la instrucción, en suma, es buena, y la ha dado: tiene razón. Puede añadirse que al presente es indispensable, y que los pueblos civilizados no podrían pasarse sin ella aunque no la quisieran: es una necesidad que se impone, y el grado de instrucción primaria de las naciones se considera como una de las medidas más precisas de su civilización. La verdadera cuestión en adelante no es saber si conviene darla, sino cómo debe procederse para darla bien.

Sin duda, la historia nos enseña que los hermanos de la Doctrina cristiana poseían desde el comienzo del siglo XVIII un método de enseñanza primaria que el abate de la Selle había compuesto bajo el título de la *Dirección de las Escuelas cristianas;* que Pestalozzi, inspirado por Rousseau, había fundado el Instituto de Neuof, en Suiza, hacia 1777, y pasado el resto de su vida en exponer sus ideas sobre la educación y en ensayar la aplicación de ellas; que en Prusia regía, nominalmente al menos, el reglamento escolar de Federico el Grande, redactado en 1763, y que Sajonia había confirmado en varios extremos los reglamentos de los siglos XVI y XVII; que Bell y Lancáster habían creado en Inglaterra tipos diversos de enseñanza mutua en los últimos años del siglo XVIII. Pero en realidad no es en los siglos pasados, sino, como acabamos de decirlo, en el siglo XIX, cuando los sistemas pedagógicos han sido objeto de numerosos estudios y de una aplicación lata, y los poderes públicos se han preocupado con insis-

tencia de los edificios de Escuelas, de la preparación de los Maestros, del mobiliario escolar, de las mesas, mapas y libros como de un negocio importante de Estado. El siglo XIX ha producido infinitamente más discusiones, folletos, libros y obras pedagógicas que todos los siglos precedentes juntos, incluso el XVI, que, sin embargo, ha sido fecundo.

Desde 1801 los Gobiernos han promulgado, en todos los Estados civilizados, leyes ó adoptado disposiciones para la propagación de la instrucción primaria. Las primeras leyes de este género son en Holanda de 1801, de 1803 y de 1806. En Baviera data la obligación escolar de 1802, respecto de la cual echó los fundamentos, con sus reglas, la ordenanza de 1819, redactada dos años después de la creación del Ministerio de Negocios Eclesiásticos, de Instrucción y de Medicina, que desempeñó con tanta autoridad Altenstein, durante veintitrés años. En el gran Ducado de Baden se organizó la instrucción popular por la ley de 1834. Durante la segunda mitad del siglo, la mayoría de los Estados alemanes han multiplicado las Escuelas de repetición y han hecho obligatoria la asistencia escolar. La mayor parte de los cantones suizos ha creado su sistema de Escuelas de 1830 á 1848. Suecia, donde en el siglo XVIII se hallaba ya difundida la instrucción, promulgó en 1842 su ley orgánica de la enseñanza primaria, y desde 1850 se ha consagrado, así como Noruega, á transformar sus Escuelas ambulantes en Escuelas fijas. El sistema público de enseñanza primaria ha sido reorganizado por las leyes de 1858 y de 1866 en Finlandia, que durante mucho tiempo ha sido una dependencia de Suecia, y donde las Escuelas fundadas durante la época de la Reforma habían venido á ser muy insuficientes. Hungría ha hecho desde veinticinco años á esta parte grandes y fructuosos esfuerzos para nacionalizar sus Escuelas y elevar el nivel de las de la raza germánica.

La primera ley que realmente ha organizado la enseñanza primaria en Francia es la de 1833, debida al Gobierno de Luis Felipe, y particularmente á M. Guizot. Fué también en 1833, á continuación de la reforma electoral que abrió más ampliamente las puertas del Parlamento á la burguesía, cuando el Gobierno inglés votó la primera subvención para construir Escuelas primarias. El mismo Gobierno instituyó en 1839 el *Committee of the Privi Council on education*, y mucho más tarde, en 1870, votó la primera ley orgánica de la enseñanza primaria. Italia, algunos de cuyos Estados poseían leyes escolares desde la primera mitad del siglo XIX,

adoptó, una vez realizada su unidad, la ley piamontesa de 1859. La ley española data de 1857 (1).

Hasta después de proclamada la independencia de los Estados Unidos de América no comenzó á formarse en los Estados del Norte un sistema escolar sobre el modelo de la Nueva Inglaterra. En 1839, en que Horacio Mann fué nombrado Secretario del departamento de Educación de Masachusetts, se fundaron las primeras Escuelas Normales. En 1867 se creó el departamento nacional de Educación de Wáshington. En el Canadá data la ley fundamental de Instrucción primaria de la provincia de Quebec, de 1841; el sistema escolar de la provincia de Ontario es debido al superintendente Egerton Ryerson, que entró en funciones en 1844; la primera ley escolar de Nueva Brunswick es de 1833. En la segunda mitad del siglo XIX es cuando casi todas las Repúblicas hispano-americanas, tomando por modelo, en parte al menos, á los Estados Unidos, emprendieron la organización de su enseñanza primaria. Lo mismo sucede en las Colonias y en los países dependientes de Estados europeos, como la Argelia, el Cabo, la India, la Australia británica y las Antillas. En Africa, el Gobierno egipcio ha abierto Escuelas musulmanas: En Asia, el Japón, entrando resueltamente en el concierto de la civilización europea, ha creado desde 1860 todo un sistema de instrucción.

El desenvolvimiento de la instrucción primaria, que ha sido la consecuencia de esas leyes, ha cambiado el equilibrio moral del mundo. Con la ciencia, que ha transformado los procedimientos de la industria y ha acrecentado enormemente el poder del hombre sobre la naturaleza; con el vapor que, acortando las distancias por tierra y por mar, ha dado nuevas facilidades al comercio y nuevos hábitos á las poblaciones; con los cambios políticos que han asegurado á la democracia, ya la preponderancia, ya al menos un lugar considerable en el gobierno de la mayoría de los Estados civilizados, la instrucción primaria es, seguramente, uno de los hechos más considerables del siglo XIX y uno de los más fecundos

(1) Sobradamente saben nuestros lectores que desde mucho antes de 1857 se han dictado entre nosotros disposiciones y planes relativos á la primera enseñanza de verdadera importancia, y que hasta puede decirse que han causado estado, y determinado lo substancial de los preceptos concernientes á ella de la ley de 1857, que por las modificaciones esenciales que ha experimentado y por lo anacrónico que de ella persiste, no es ya más que vana apariencia de la ley.—(N. DEL T.)

en consecuencias bienhechoras. El prodigioso aumento, desde hace cincuenta años, de libros, revistas y diarios publicados anualmente, de las cartas é impresos transportados por el correo, suministran un índice númerico del progreso realizado, pero dista mucho de acusar la verdadera medida (1).

La experiencia no ha justificado, sin duda, todas les esperanzas que el entusiasmo del apostolado hizo concebir en un principio á los más ardientes promovedores de la instrucción popular: la apertura de la Escuela no ha hecho ni hará cerrar la prisión. Y es que la criminalidad tiene causas numerosas, individuales y sociales, que no se suprimen enseñando á los niños á leer y á escribir (2). Esto no obstante, entre los iletrados es entre quienes se cuentan todavía proporcionalmente más crímenes contra las personas y más robos en los países civilizados: esto es lógico.

En segundo lugar, es indudable que el progreso del bienestar material no se halla indisolublemente ligado y no es necesariamente proporcional al progreso de la instrucción. Sin embargo, la

(1) Una estadística (cuya perfecta exactitud no garantizamos) calculaba en 1894 en 60.000 el número de las revistas y diarios que se publicaban en el mundo civilizado, á saber: 20 000 en los Estados Unidos y el Canadá; 8.000 en la Gran Bretaña é Irlanda; 6.000 en Alemania; 4.300 en Francia; 2.000 en el Japón; 1.900 en Italia; 1.200 en Hungría; 1.000 en Asia (el Japón exceptuado); 850 en España; 800 en Rusia; 800 en Australia; 600 en Grecia; 450 en Suiza; 300 en Holanda; 300 en Bélgica, y 1.000 en otros países La mitad próximamente de estas publicaciones son en lengua inglesa.— El *Petit Journal* (París) es la publicación que hace la tirada más considerable (1.100.000 ejemplares). Se estima en 3.500 millones el número de ejemplares de revistas y diarios que se publican en la América del Norte.

La estadística internacional de correos de 1887 ó años anteriores de 1882 á 1887 hace subir el número total de cartas y tarjetas postales á siete mil millones, de los que 4 094 millones corresponden á Europa, 1.351 á América y el resto á las otras tres partes del muudo. Los países que ocupan los primeros lugares por la importancia relativa de su correspondencia, son: la Gran Bretaña é Irlanda (46 cartas por habitante al año), la Nueva Gales del Sur (41 cartas), Victoria (33), la Nueva Zelandia (31), los Estados Unidos (31), Suiza (29), Queensland (25), el Canadá (22), el Imperio alemán (22), los Países bajos (19), Dinamarca (19), la Australia meridional (19), Francia (16), Austria (16), la Australia occidental (16), la Tasmania (13), las islas Haway (13), Luxemburgo (12), Suecia (9), Hungría (9), Noruega (8), Italia (7), Uruguay (7), España (6), Portugal (5), República Argentina (4), Rusia europea y asiatica (1 y media), etc.

(2) Encontramos tratada esta cuestión, en el segundo volumen de *La Population française* (t. II, pág. 464), capítulo I (El vicio y el crimen) del libro III. «Se ha cometido el error de decir que la instrucción aleja el crimen...» M. Bodio concluye, como nosotros, que es imposible calcular una relación numérica entre la criminalidad y la instrucción primaria (*Istruzione e deliquenza*, lettera all' onorevole Bonghi, 1895). Véanse, acerca de este asunto, los trabajos de M. Joly.

instrucción ha contribuído á elevar el salario en general, haciendo al obrero más capaz de ejecutar ciertos trabajos y de ventilar sus intereses.

Sin duda, en tercer lugar, el pueblo puede alimentarse, y frecuentemente se alimenta, con malas lecturas; podrían citarse, particularmente en Francia, más de un periódico y de una novela en apoyo de esta objeción. La corrupción por la prensa es un mal que es profundamente sensible verlo extenderse en ciertos países, pero que no es un mal universal y que no puede estimarse enteramente sin paliativo ó sin reacción bajo el régimen de la libertad; si de otro modo fuera, sería preciso desesperar de la libertad misma. Á quién hay que acusar más: ¿al periódico que trata de vivir de obscenidades ó de sofismas, ó al pueblo que le hace vivir comprándolo? Ambos son á la vez causa y efecto.

En fin: sin duda, revoluciones en el orden moral tan considerables como las de que nuestro siglo ha sido testigo, no se operan sin perturbar intereses, sin quitar su rango á personas, sin hacer germinar en ciertos espíritus instintos de ambición injustificada y aun de perversión, y en la masa del pueblo apetitos que exceden á los medios de satisfacerlos, y determinada impaciencia de la subordinación. ¿No debe preguntarse el moralista ante todo si ciertos políticos que denuncian con insistencia el mal, no juzgan á la multitud ingobernable porque ella se deja gobernar hoy menos por ellos, é indagar si la dirección que han tratado de imprimirle conformaba siempre con los intereses de esa multitud? Se ha repetido, particularmente en Francia, que cuando todo el mundo tuviese instrucción, nadie querría ya ejercer las profesiones humildes y penosas, como las de doméstico ó de bracero. Seguramente la difusión de la instrucción ha modificado y modificará aún el equilibrio antiguo de las capas sociales y de las relaciones individuales, é influirá sobre los salarios y la condición de las personas. Hay oficios en los que la oferta del trabajo disminuirá y otros en los que excederá; pero como, después de todo, la totalidad ó casi la totalidad de los hombres deben vivir trabajando, resulta que cada uno concluye por aceptar y aun buscar alguna ocupación con la que pueda vivir. La instrucción primaria no es la única causa de los cambios que se producen hoy en las relaciones sociales; así en los Estados Unidos, donde el espíritu democrático está más desarrollado aún que la instrucción, se lamentan hoy de no encontrar en la casa servidores bastante dóciles, y en el taller obreros

bastante estables; sin embargo, en Sajonia y en Wurtemberg, donde la instrucción es universal, ni los domésticos ni los obreros han faltado hasta ahora.

Ciertamente no es indiferente al filósofo más que al político que, durante el período de transición de la ignorancia al conocimiento, se manifieste en la masa del pueblo hervideros de ideas confusas y agitaciones de deseos descabellados, y que en la elección que haga de sus jefes se deje frecuentemente seducir por la utopía, que las bases fundamentales de la sociedad sean atacadas, y, en consecuencia, amenazado el progreso social. Pero esto no se debe sólo á que exista la instrucción primaria; es también porque la industria toda y las condiciones de la producción de la riqueza han sido transformadas por lo que han surgido dificultades de ese género. Es preciso juzgar de tales revoluciones, no exclusivamente por sus asperezas y por los detalles que choquen, sino sobre todo por el conjunto de sus resultados. Se ve, pues, que los inconvenientes que pueden derivar de la enseñanza primaria sólo ocupan un lugar relativo muy restringido, mientras que, mirando al conjunto, se mide la grandeza de la obra. Entonces se proclama sin titubear que la instrucción primaria ha sido una manera de redención de la humanidad y se siente que no ha habido exageración al emplear esta frase.

Si el sabio aspira siempre á instruirse más en vista de perfeccionar su ser, ¿por qué, independientemente de toda consideración práctica, ha de negarse á la masa de los hombres la posibilidad de conocer algo? De otra parte, ¿á cuántos títulos no es provechoso, para la práctica de la vida, á esa masa, compuesta de miembros de la sociedad que son trabajadores y ciudadanos, participar de las ideas de su país y de su tiempo? Se habla mucho hoy de solidaridad social. La instrucción primaria liberalmente distribuída por la comunidad y á sus expensas, ¿no es una de las manifestaciones más brillantes y más legítimas de esta solidaridad?

En el momento en que el siglo XIX terminando va á rendir cuentas á la Historia, no puede gloriarse de que la instrucción primaria que ha organizado haya resuelto todas las cuestiones sociales: no es una panacea. Está, por el contrario, en el caso de confesar que ella ha suscitado ciertas dificultades nuevas. Una de las más graves es la de la religión; pues es evidente que en suma, y á pesar de las excepciones que puedan invocarse, la instrucción primaria ha tendido más á debilitar que á fortificar el sentimiento

religioso de las poblaciones, cualquiera que sea el culto de que se trate, porque suscita la duda con el espíritu de examen, y cabe preguntar con inquietud si la Escuela puede reemplazar á la Iglesia para arraigar sólidamente en las almas los principios de moral indispensables á la vida social. Encargada de perfeccionar la inteligencia de las masas, la Escuela, dando la instrucción elemental, tiene incontestablemente también la misión de contribuir á la educación del hombre y del ciudadano; la cuestión está en saber si se halla suficientemente organizada para esta segunda parte de su misión, y si es fácil obtener de los Maestros las cualidades y de los alumnos la docilidad y el respeto necesarios para realizar ese doble fin.

No hay que desesperar del porvenir, y sobre todo, no debe volvérsele las espaldas porque el presente, como todas las épocas de la historia, nos presente á la vista una mezcla de mal y de bien. Á la mitad del siglo XX se sentirá extrañeza, probablemente, porque el XIX haya podido dudar respecto del problema de la instrucción primaria; pero habrá que reconocerle de buen grado el haberlo resuelto, y la democracia, que avanza, y á la que la Escuela le habrá ayudado á subir, le estará muy reconocida.

Apéndice IV.

NOTA DE LAS FUENTES QUE PUEDEN CONSULTARSE PARA EL ESTUDIO RELATIVO Á LA EDUCACIÓN POPULAR É INSTITUCIONES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Á QUE SE CONTRAE ESTE TOMO.

No obstante las citas que ya hemos hecho de varias obras, nos ha parecido conveniente incluir la siguiente *nota bibliográfica,* comprensiva de las fuentes relativas á organización, instituciones, reforma, historia y estadística de la primera enseñanza, muchas de las cuales hemos consultado para la exposición de las noticias que sobre dichos puntos contiene el presente volumen. De esta manera podrán apreciar los lectores mejor el valor de esas noticias, y aun hacer las comprobaciones que gusten, á la vez que adquirirán el conocimiento (los que no lo tengan, se entiende) de algunas de las fuentes adonde pueden acudir cuando traten de ampliar el estudio de cualquiera de las cuestiones sobre la educación popular, que hemos tocado en las páginas de este tomo. Para la aplicación del Programa que damos al frente de estos *Apéndices,* no sólo es útil, sino necesaria, semejante nota bibliográfica.

Se comprende que ésta no es una verdadera bibliografía pedagógica, cuyo lugar en la presente obra no es éste, sino una nota incompleta de libros que tratan solo ó en parte de la organización, estado, reformas, legislación y estadística de la educación popular en general ó de algunos de los puntos que la misma comprende; de las Escuelas, de sus instituciones adjuntas y auxiliares, de las instituciones pedagógicas, de la educación de la mujer, etc.; todo considerado desde puntos

de vista que en realidod no pueden llamarse pedagógicos en la genuina acepción de la palabra.

He aquí, pues, la nota á que nos referimos, que exponemos por orden alfebético de autores.

Alcántara García (D. Pedro de). *Bosquejo histórico de las Escuelas de párvulos en el extranjero y en España.*

No sólo la parte histórica, sino cuanto se refiere á la manera de ser y al estado presente de la institución consagrada á la primera infancia, se expone en este Bosquejo, publicado en la tercera edición del libro del Sr. Alcántara titulado: *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Frœbel.*

El mismo. *Tratado de Higiene escolar.* Edición de lujo ilustrada con varios grabados. Madrid, 1886. Un vol. en 4.º de VIII-285 págs.

Entre otros asuntos de los comprendidos en el presente volumen, se trata en el Tratado de Higiene, de la Inspección médica (de la que se da lo legislado en España respecto de ella), las excursiones y las colonias escolares.

Anales de la Universidad de Oviedo. Año I-1901. Oviedo, 1902. Un vol. en 4.º mayor de 422 págs.

Es éste un libro excelente y la publicación á que corresponde un buen ejemplo que imitar por las demás Universidades españolas. Contrayéndonos á lo que le da derecho á figurar en esta bibliografía, diremos que contiene estudios importantes acerca de las excursiones escolares, la extensión universitaria y las colonias de vacaciones. Tienen interés, aunque en otro concepto, las Monografías de obreros que contiene el libro y fueron redactadas por alumnos de la Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales creada ha seis años por el Profesorado de aquella Universidad, que tanto se distingue por su actividad y celo en favor de la enseñanza, á la que está dando tan buenas orientaciones, y que tan fecunda y hermosa obra educativa viene realizando.

Annuaire de l'enseignement primaire fondé par M. Jost. Publié sous la direction de M. Félix Martel, Inspecteur général de l'Instruction publique. Dix-huitième année, 1902. París. Un volumen en 12.º de 659 págs.

Con un número de páginas casi igual á éste se publica

desde 1885 este utilísimo *Anuario*, que cada día tiene más aceptación é interés. En él se dan anualmente, además de los asuntos propios de esta clase de publicaciones (Calendario, noticias administrativas concernientes á la enseñanza en Francia), artículos doctrinales sobre Pedagogía, crónicas de la educación y la organización escolar en el extranjero, de las Conferencias y los Congresos pedagógicos que se celebran en todos los países, de las Escuelas Normales y los anejos de las primarias, de todo, en fin, lo que dice relación con las instituciones de primera enseñanza, al punto de constituir respecto de ellas una rica enciclopedia formada por monografías muy compendiosas y muy bien escritas. El «Anuario Jost» — así se le llama — forma una crónica de información de verdadera utilidad concerniente á cuanto se relaciona con la instrucción primaria y sus instituciones, no sólo en Francia, sino en todos los países civilizados.

Arenal (D.ª Concepción). *La mujer del porvenir.* Madrid, 1869. Un vol. en 8.º de 274 págs.

Trátase en este interesante y bien escrito libro, de las cuestiones más capitales referentes á la educación de la mujer, á propósito de lo cual se hacen observaciones, se exponen noticias de interés y se describen las Conferencias dominicales de que hablamos en el capítulo IV, para el cual hemos tenido muy presente lo que dice en este libro la señora Arenal, cuya reputación, como escritora y como entusiasta propagandista de obras de instrucción y de caridad, hacen superfluos nuestros elogios.

Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Madrid, 1879. Un foll. en 12.º de 48 págs.

En este pequeño folleto, publicado por dicha Asociación como medio de propaganda, se dan, con los Reglamentos de las Escuelas de Institutrices y de Comercio para señoras que la misma sostiene, curiosas noticias acerca de la educación de la mujer en el extranjero, progresos que hace, instituciones al efecto establecidas, datos estadísticos, etc.

Respecto de este punto de la educación de la mujer, remitimos al lector á las notas bibliográficas que damos en las páginas 408, 417 y 447, á las cuales debe añadirse este libro, que conviene consultar: *Souvenirs du Congrès pour le droit des femmes, tenu à Paris en Août* 1878. Paris, 1879. Un vol. in-8.º de 129 págs.

Baudouin (J. M.). *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, traducida del francés por D. Agustín Rius. Barcelona, 1866. Un volumen en 8.º de 396 págs. y figuras.

El libro del Sr. Rius no es más que una parte, la principal, de la excelente obra de M. Baudouin, *Rapport sur l'état actuel de l'enseignement special et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, que, aunque de antigüedad relativa, se debe consultar por los que se consagran á este género de estudios, en los que tanto sobresale el autor. Los datos y las ilustraciones, que abundan en esta gran obra, acrecientan su mérito y le dan más importancia, consiguiendo que el lector adquiera una idea clara y precisa de lo que es la organización de la educación popular y son las Escuelas, en los paises á que se refiere, de los que la traducción española sólo comprende la Alemania.

Becerro de Bengoa (Ricardo). *La enseñanza en el siglo* XX. Obra ilustrada con 44 grabados y 4 fototipias, fuera de texto. Madrid, 1899-1900. Un vol. en 8.º de 388 págs.

Se tratan en este bien escrito y dispuesto libro, al que su autor supo darle cierto sabor de actualidad, asuntos relacionados con las instituciones que se estudian en el presente volumen y á que se refiere el anterior Programa. Merece por ello que se le anote en esta bibliografía.

Beurdeley (Paul). *L'école nouvelle*. París, 1884. Un vol. en 8.º de VIII 168 págs.

Es éste un librito de propaganda que en pocas páginas dice mucho y bueno acerca de las Cajas de Escuelas, las Cajas escolares de ahorro, los Cursos de adultos, las Bibliotecas populares y escolares, los Museos cantonales y pedagógicos, la enseñanza profesional y las Escuelas de esta clase en París, las Sociedades de gimnástica y la instrucción militar. Concluye con un interesante capítulo acerca del espíritu nuevo en la Escuela. Merece leerse.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Se publica desde Marzo de 1877; en la actualidad mensualmente, y consta de 32 pág. en fol., á dos columnas.

Entre los trabajos científicos que constituyen la parte principal de esta publicación, han visto la luz algunos importantes sobre Pedagogía, y se publican en ella los programas de las

excursiones instructivas que verifican los alumnos de primera y segunda enseñanza de la Institución, según hemos dicho al principio de este volumen: en este punto, y por lo que á nuestro objeto respecta, debe consultarse dicho *Boletín*, que ha comenzado á publicar un trabajo sobre los resultados de dichas excursiones. Además trae en todos los números informaciones y revistas acerca de la enseñanza y los periódicos profesionales en el extranjero.

Bréal (Michel). *Quelques mots sur l'instruction publique en France.* París, 1873. Un vol. in-8.º de 410 págs.

La primera parte de este bien pensado libro lleva el título de *La Escuela*, por estar consagrada á la enseñanza primaria; y aunque predomina en ella el carácter pedagógico, pues que principalmente es un estudio de los métodos, la circunstancia de tratar también de algunas de las cuestiones que dicen relación con la organización y la reforma de aquel ramo (como, por ejemplo, la del carácter que debe tener la Escuela primaria), convida á consultarlo, como nosotros hemos hecho al escribir los primeros capítulos del presente volumen.

Brouard (Eugène) et Defodon (Charles). *Inspection des écoles primaires*, 3.ª edition, París, 1879. Un vol. in-8.º de VIII 420 págs.

Corresponde esta obra á la clase de las que debemos incluir en la presente nota bibliográfica, por lo que en su tercera parte se dice respecto de los certificados de estudios, los Concursos, las Bibliotecas y los Museos escolares, los Cursos de adultos, las Conferencias pedagógicas, las Escuelas Normales, las Cajas de Escuelas y otros puntos de los que tratamos en los capítulos precedentes. Desde el punto de vista exclusivamente pedagógico, tiene buenas indicaciones la obra de los Sres. Brouard y Defondon (segunda parte), que por esto y por lo que la primera parte contiene con referencia á lo que el título indica, constituye un excelente Manual para los Inspectores de primera enseñanza.

Buisson (F.). *La educación popular de los adultos en Inglaterra.* Noticias de sus principales instituciones por los miembros de sus comités. Traducción española de Adolfo Posada. Madrid, *La España Moderna*. Un vol. en 4.º

Es un hermoso libro. Buisson no ha hecho en él otra cosa que buscar los materiales que lo forman, y ordenarlos. Porque com-

ponen el libro monografías hechas por miembros de las instituciones que en ellas se dan á conocer, lo que le da un valor inestimable. Estas monografías, en las que hay mucho que aprender respecto de la educación de los adultos, se refieren á los Cursos de noche, á la Extensión de la enseñanza universitaria, á las Colonias universitarias, á las Instituciones politécnicas, á la educación social del obrero, á las Sociedades de lecturas y Bibliotecas y á las Instituciones análogas destinadas á las jóvenes. Quien se ocupe de las Instituciones escolares, no puede menos de consultar el libro con tan buen acierto publicado por M. Buisson.

Carderera (D. M.). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza.* Madrid (tercera edición), 1883, 1884, 1885 y 1886. Cuatro volúmenes en 4.º de 656, 648, 686 y 762 págs.

Aunque el sentido predominante de esta enciclopedia es pedagógico, como su título lo revela, se tratan también en ellas algunas de las cuestiones de las que hemos tocado en el presente volumen, y á propósito de las cuales puede consultarse; con tanta más razón, cuanto que, compuesta en su casi totalidad de traducciones de diferentes obras extranjeras (sobre todo francesas), no es difícil hallar, sobre el punto que se consulte, la opinión de alguna autoridad respetable.

Compayré (Gabriel). *Organization pédagogique et legislation des écoles primaires (Pédagogie pratique et administration escolaire).* París, 1890. Un volumen en 8.º de 392 págs.

Basta con leer el título de este libro del fecundo y brillante pedagogo M. Compayré, para comprender que la nota á él referente debe figurar en esta bibliografía. Además de lo concerniente á la organización pedagógica y disciplina de las Escuelas, trátase en él, desde el punto de vista de la legislación francesa, de los problemas relativos á la obligación y gratuidad escolares, así como de las diversas clases de establecimientos de primera enseñanza, del personal de ellos (condiciones, nombramientos, haberes, jubilaciones, etc.), de las autoridade académicas y administrativas, la Inspección y los exámenes, de las Bibliotecas populares, las Conferencias pedagógicas, Museos de este carácter, etc., etc.

Compilación *de Leyes, Decretos, Reglamentos, informes y resoluciones concernientes á la Instrucción primaria y normal en la República Argentina,* por los Vocales del Consejo Nacional de educación Sres. D Rafael Ruiz de los Llanos, Lidoro F. Avellaneda y Dr Pongiano Vivanco. Buenos Aires, 1902. Un vol. en 4.º mayor de XXXI-718 págs.

Aunque esta Compilación resulta, en cuanto al número de las disposiciones que comprende, asaz reducida, comparada con la análoga nuestra (que consta ya de muchos y, en general, muy abultados volúmenes), hay en ella bastante que en la española brilla por su ausencia ó está apenas tratado: de excursiones y Museos escolares, de Biblioteca pedagógica, de Cajas de ahorros escolares, de Inspección médica para las Escuelas, Censo escolar, etc., etc. Acompañan á esta colección hermosas vistas y planos de Escuelas de las veintiuna inauguradas en Mayo de 1902 en Buenos Aires, á los que sigue un gran *Plano escolar* de esta población, con indicaciones de los distritos en que se divide, situación de las Escuelas, etc.

Conferences pédagogiques *faites aux instituteurs primaires venus à Paris pour l'Exposition universelle de 1878.* París, 1878. Un volumen in-8.º de 368 págs.

Si bien las Conferencias coleccionadas en este tomo tienen carácter pedagógico, no dejan de tocarse en ellas puntos relacionados con los problemas que tratamos en las páginas precedentes, habiendo algunas que por entero se encuentran en este caso, como, por ejemplo, la de M. Jost, que versa sobre las *Conferencias de Maestros y las Bibliotecas pedagógicas*, que, juntamente con el libro del mismo M. Jost, de que más adelante hablamos, hemos tenido presente al tratar ambos puntos.

Corbon (A.). *De l'Enseignement professionnel.* París (3.ª edition), 1878. Un vol. de la *Bibliothèque utile*, de 192 págs. in-18.

Abogar por el trabajo manual, la enseñanza profesional y técnica en las Escuelas primarias, es el objeto de este libro, en el que, si á veces se exageran las conclusiones y se va más allá de donde, en nuestro concepto, debe irse, se hacen observaciones de importancia, y se aducen noticias y datos sobre el tema, que sirven para ilustrar mucho la cuestión que en el libro se dilucida, y acaso para darle la solución más conveniente, pues mucho de lo que M. Corbon propone, es aceptable y práctico además.

Costa (Antonio da). *Historia da instrucçâo popular em Portugal desde a fundaçâo da monarchia até aos nossos dias.* Lisboa, 1871. Un volumen en 8.º de 320 págs.

Trazada por quien ha sido Ministro del ramo y tiene además mucha afición á la educación del pueblo, la historia que el señor Da Costa nos ofrece en su libro, es muy completa. Por ella se conocen las vicisitudes por què ha pasado en Portugal la primera enseñanza, su estado en 1870 y los diversos proyectos que respecto de ella ha habido. Interesa tanto más este libro, cuanto que, así en España como en otras naciones, se vive en un desconocimiento casi completo de lo que hay y sucede en Portugal, como por lo que al ramo que nos ocupa respecta, puede deducirse de la falta de datos y noticias que se observa en los libros que hemos consultado, incluso el de M. Monthaye, que antes del de Levasseur, era el más completo.

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (publicado bajo la direccion de M. F. Buisson, y con la colaboración de numerosos escritores de Francia y el extranjero). París. Cuatro voluminosos tomos en folio, á dos columnas, en tipos muy pequeños y claros, con grabados.

Las dos partes de este importante Diccionario se han publicado simultáneamente. En la primera se insertan artículos sobre pedagogía teórica, sobre biografía y bibliografía pedagógicas, sobre la parte teórica de la enseñanza, sobre historia, desarrollo, reformas, legislación, instituciones, estado y estadística de la educación popular en los diversos países del mundo, etc. La segunda es una aplicación de los principios desenvueltos en la primera, y comprende, aunque expuestos en la forma y el orden que exige el Diccionario, tratados completos con ejercicios prácticos de las diversas materias que son objeto de la enseñanza, no sólo en las Escuelas, sino fuera de ellas, progamas de diferentes clases, etc.; en esta parte abunda más la ilustración que en la otra, que es la que debe consultarse con ocasión de los estudios que abraza el presente volumen.

Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Tres volúmenes en 4.º (Edición oficial). El primero, Firenze, 1868, de XVIII-417-CCLXVII págs.; el segundo, en el mismo punto, 1870, de XXXVIII-296-CCLXVII-45 págs; y el tercero, Roma, 1872; de VII-233-CCCXXIII págs.

En esta obra se da á conocer, por disposición del Senado y del Gobierno de Italia, el estado, la estadística y la legislación de

la primera enseñanza en este reino, por círculos, provincias y distritos, desde el Curso de 1865-66 hasta el de 1869-70, exornado todo con datos históricos y con indicaciones y estudios curiosos y de la mayor importancia, y sin olvidar la enseñanza de sordomudos, las Escuelas de niñas, que en la obra que nos ocupa se tratan especialmente, y las Normales de uno y otro sexo. Los tres tomos ó partes *(parte prima, parte seconda* y *parte terza)* de que consta la obra que nos ocupa, forman una colección legislativa y estadística muy acabada y hecha con todos los datos y pormenores que son de desear en un trabajo de esta naturaleza.

Dor (V. Edouard). *L'instruction publique en Egypte.* París, 1872. Un vol. en 4.º de 400 págs.

Á propósito de las Escuelas Normales hemos citado en este volumen (pág. 288) el libro de M. Dor, que es un estudio interesante y muy bien hecho, lleno de noticias y datos curiosos, sobre la Instrucción pública en Egipto, donde las costumbres europeas ganan cada día más terreno. No pocas de las cuestiones que respecto de la educación popular se agitan hoy en Europa, se estudiaban ya en el libro á que nos referimos, que por tal motivo merece ser consultado.

Dumesnil (Georges). *La Pédagogie dans l'Allemagne du Nord.* D'après des documents originaux et des observations personnelles. París, 1885. Un vol. en 8.º de 476 págs.

Por más que el carácter de este libro sea predominantemente pedagógico, pues su objetivo principal es decir «cómo se enseñan los programas escolares y cómo se aprende á enseñarlos en la Alemania del Norte», se dan en él pormenores relativos á la manera de ser de las Escuelas, entre ellas las llamadas *medias* y *de perfeccionamiento*, cuyos orígenes se estudian en él. Además de las Escuelas superiores de niñas de Berlín (institución á la que consagra un capítulo especial) y de las Escuelas Normales (que también estudia en su organización interior), trata el libro de M. Dumesnil de la enseñanza secundaria y superior, y con los Seminarios universitarios los pedagógicos.

Estadística general de primera enseñanza, *correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de Diciembre de 1885*, publicada por la Junta de inspección y estadística de Instrucción pública. Madrid, 1888. Un vol. en fol.

Precede á esta estadística, que es la más completa y mejor hecha de las publicadas hasta el día con referencia al ramo á que

se contrae, una extensa y razonada *Memoria*, digna de ser estudiada por la copia que entraña de atinadas é importantes observaciones y comparaciones. Para los que por deber ó por afición se consagran á este género de estudios, el volumen á que nos referimos tiene gran interés.

Extrait du Rapport *présenté par Son Exc. le Ministre de l'Instruction publique à S. M. l'Empereur pour l'exercice 1874.* St. Petersbourg, 1878. Un vol. en 4.º de 287 págs.

Contiene esta *Memoria oficial* y comprensiva de todos los ramos de la instrucción, datos de interés sobre el estado y número de las Escuelas en Rusia, su frecuentación, sus gastos, etc., y sobre las Escuelas Normales, las Conferencias pedagógicas, así como observaciones sobre la reforma de la instrucción primaria, la enseñanza de las mujeres y otros puntos.

Fernández Vallín y Bustillo (D. Acisclo). *La Instrucción popular en Europa. Rectificación del Mapa de M. J. Manier, publicado con motivo de la última Exposición universal de París.* Madrid, 1878. Un foll. en 4.º de 27 págs., con un Mapa de Europa en colores.

Con el fin de rectificar el Mapa de M. Manier, vulgarmente llamado *de la ignorancia* (publicado en 1867 y reproducido en 1878), compuso el Sr. Vallín otro, por cierto muy bello, que en lengua española y extranjera repartió con profusión en la Exposición universal de 1878. Después redujo el Sr. Vallín su Mapa, y lo publicó acompañado de un folleto en el que se dan ampliadas las noticias y datos estadísticos que sobre la Instrucción popular en las diversas naciones de Europa contenía el primitivo.

Ferneuil (Th.). *La reforme de l'enseignement public en France.* París, 1879. Un vol. in 8.º de VIII-310 págs.

De los tres libros en que se divide esta obra, el primero se halla consagrado á la enseñanza primaria, que estudia el autor desde 1789 hasta nuestros días, señalando su estado actual, los progresos realizados y la reforma que en su concepto requiere. A este propósito se tratan los problemas capitales de la educación popular, aduciéndose razonamientos, observaciones, noticias y datos de verdadero interés respecto de la Inspección, de la enseñanza obligatoria, gratuita y laica, de las Escuelas Normales, de la enseñanza de las niñas, de las salas de Asilo, de las Escuelas de adultos y de aprendices, de la enseñanza primaria

superior y profesional, del trabajo manual en las Escuelas, etc. Con todo, en la parte de reformas no nos parece tan juicioso este libro como el de M. Pécaut, de que más adelante damos noticia.

Gil de Zárate (D. A.). *De la Instrucción pública en España.* Madrid, 1855. Tres vol. en 4.º de XII-374, 342 y 382 págs.

Tiene esta obra el mérito de ser la única de su clase publicada en España, y de estar hecha por persona competente, como que por mucho tiempo intervino en la gestión administrativa de nuestra Instrucción pública, de la que fué Director general. En el primer tomo, y después de hacer la historia de ese ramo desde su origen, y de dar á conocer los planes generales desde 1871 hasta 1845, se trata de la primera enseñanza en particular, que se estudia desde antes de la Ley de 1838 hasta después de 1843 bajo todos sus aspectos, sin olvidar las Escuelas Normales, las de párvulos y adultos, las Academias de Maestros y Bibliotecas populares, la educación de las mujeres, etc. Noticias de interés mezcladas con observaciones muy juiciosas y datos estadísticos en abundancia, relativos á aquellos períodos, avaloran el mérito de este libro, que será siempre una obra de consulta para los que quieran estudiar á fondo la historia y el desarrollo de nuestra Instrucción pública.

Greard *(Inspecteur général). La legislation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours.* París, 1874. Tres vol. en 4.º de 783, 870 y 637 págs.

Completa é interesante colección de Leyes, Decretos, ordenanzas, Reglamentos, decisiones, dictámenes y proyectos de Ley relativos á la primera enseñanza, de todos cuyos documentos constituye el tomo III una tabla analítica, que facilita mucho la consulta de tan cabal y bien dispuesta compilación legislativa.

El mismo. *L'instruction primaire à Paris et dans les Communes du Département de la Seine en 1875* (Mémoire). París, 1875. Un vol. en folio de 290 págs.

Además de los correspondientes datos estadísticos, y de indicaciones relativas á organización de la enseñanza, que son los puntos de vista principales desde que nosotros la hemos consultado para este volumen, contiene esta *Memoria* observaciones pedagógicas que deben tenerse en cuenta, como hijas que son de una larga é ilustrada experiencia.

Groizard y Coronado (Carlos). *La Instrucción pública en España.* Discursos y notas. Salamanca, 1897. Un vol. en 4.º de 290 páginas.

Compuesto de los discursos parlamentarios, ampliados y anotados, pronunciados en el Congreso de los Diputados por el señor Groizard, resulta este libro muy interesante, no sólo por la forma y los datos que contiene, sino además por tratarse en él problemas de actualidad. En sus páginas encontrará el lector noticias, datos y juicios acertados y de valor concernientes á la creación del Ministerio de Instrucción pública, al presupuesto de la enseñanza, al pago de las atenciones escolares, á los problemas tan debatidos de á quién corresponde la función de la enseñanza, y cómo debe organizarse ésta y á la estadística comparada de la Instrucción primaria. Y no se contenta con esto el Sr. Groizard, sino que también invade el campo de la enseñanza secundaria y universitaria, haciendo gala en él de sus conocimientos y de su competencia acerca de los complejos problemas con las mismas relacionada. Por todo ello, debe consultarse este libro siempre que del estudio de los asuntos de la enseñanza se trate.

Hayem (Julien). *Quelques réformes dans les écoles primaires.* París, 1882. Un vol. en 8.º de XI 276 págs.

Entre los asuntos que se tratan en este libro, merecen especial mención aquí los concernientes á la organización del servicio médico y la inspección médica en las Escuelas, de las Cantinas escolares y de un servicio alimenticio para los alumnos de las Escuelas municipales, de los Cursos de costura y confección en las Escuelas de niñas y en las Normales de Maestras, y, en fin, de las Escuelas anejas á las fábricas y de las colonias de vacaciones.

Herráinz (D. Gregorio). *Modo de propagar la Instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras.* Obra premiada en concurso extraordinario por la Sociedad Económica Matritense. Guadalajara, 1872. Un vol. en 4.º de 217 págs.

Además de los puntos concernientes al tema objeto de este libro, se tratan en él, más ó menos extensamente, varios otros de los que dilucidamos en los capítulos que comprende el presente volumen, tales como los relativos á la enseñanza obligatoria, la formación de los Maestros, edificios de Escuelas, Bibliotecas populares, asociaciones de Maestros, etc.

Hippeau (C.). Ocho vols. in 8.º publicados en Paris sobre *L'Instruction publique aux Etats-Unis* (1872-2 ª ed., 467 págs.), *en Angleterre* (1872, de 136 págs.), *en Allemagne* (1873, de 407 págs.), *en Italie* (1875, de 418 págs.), *dans les Etats du Nord: Suède, Norvège, Dinemark* (1876, de 320 págs.), *en Russie* (1878, de 407 págs.), *dans l'Amérique du Sud: République Argentine* (1879, de 403 págs.), y *en France pendant la revolution* (1881, de XXIII-520 págs.).

Los interesantes libros de M. Hippeau han tenido una acogida tan grande como justificada. En cada uno de ellos se estudia, con relación al país á que se refiere, la Instrucción pública en todos sus grados; y por lo que á la primaria respecta, debemos decir que el lector hallará en ellos cuanto puede pedirse en este género de trabajos. Historia, estado, organización, programas, Escuelas con sus locales y su material, estadística, proyectos, discusión de los problemas más capitales relativos á la organización de la enseñanza, todo esto ilustrado con notas y observaciones, y á veces con grabados, se encuentra en dichos libros, que forman una colección de verdadera importancia y utilidad para la Instrucción pública.

Jareño y Alarcón (D. E.). *Memorias facultativas sobre los proyectos de Escuelas de instrucción primaria,* premiados en concurso público, adquiridos por el Estado y mandados publicar por decreto de S. A. el Regente del Reino, de 7 de Abril de 1870. Madrid, *edición oficial,* 1871. Un vol. en 4.º mayor de 85 págs. y varios grabados.

Por razones análogas á las que apuntamos con ocasión de los libros de M. Najoux y del Sr. Repullés, hemos consultado y es recomendable el trabajo del Arquitecto Sr. Jareño.

Jost (G.). *Les conférences des instituteurs allemands* (21º Congrès tenu á Breslau en 1874). París, 1877. Un vol. de 119 págs. in 8.º

Se da en este opúsculo una idea bastante completa del origen de las Conferencias pedagógicas en Alemania, de lo que son actualmente, de la creación y vicisitudes de los Congresos del mismo carácter, y, sobre todo, del celebrado en Breslau por el año 1874, que se considera como uno de los más importantes de los verificados hasta hoy: el libro de M. Jost abunda en consideraciones y noticias de interés.

La Enseñanza. *Revista general de Instrución pública y particular de Archivos y Bibliotecas,* publicada en Madrid bajo la dirección de D. Juan Uña, desde Octubre de 1865 hasta el mismo mes de 1868, en números de 16 págs. en fol., á dos columnas (los dos últimos números se publicaron con el título de *Revista de Instrucción pública*). La colección forma un vol. de 1.074 págs.

Durante la fecunda y honrosa campaña que esta Revista llevó

á cabo en favor de la libertad de la ciencia y la enseñanza, prestó bastante atención á la educación popular, respecto de la que dió á luz en sus columnas trabajos doctrinales y noticias y datos sobre su organización y estado dentro y fuera de España, que todavía son consultados con provecho, sobre todo los que se refieren á las reformas de la primera enseñanza.

La Escuela Moderna. *Revista pedagógica y administrativa de primera y segunda enseñanza.* Consta de un cuaderno mensual de 80 páginas en 4.° y de dos Suplementos semanales de 16 págs. del mismo tamaño. Se publica en Madrid desde 1891 bajo la dirección del autor de este libro.

Además de artículos doctrinales sobre Pedagogía y administración de la enseñanza, publica esta Revista en sus *Crónicas de la enseñanza en el extranjero* y en artículos originales y traducidos, una información concerniente á la organización, estado, reformas y progresos de la primera enseñanza en las principales naciones. No hay para qué decir que hace lo propio respecto de España, de la que el Suplemento es una compilación legislativa. En uno y otro concepto, tiene cabida entre estas notas la de *La Escuela Moderna.*

La Instrucción pública. *Revista general de enseñanza, Pedagogía, Bibliografía, Ciencias, Literatura y Arte,* publicada desde 1.° de Octubre de 1875 hasta 15 de Septiembre de 1876 en Lérida, y desde 1.° de Octubre de este último año hasta 25 de Junio de 1877 en Madrid, bajo la dirección de D. Manuel de la Revilla y D. P. de Alcántara García, en cuadernos de 16 páginas en folio, que en la primera época se repartieron quincenalmente (con un *Suplemento* de 8 págs.), y en la segunda por semanas. Tres vols. de 480, 400 y 208 págs.

Prestó esta Revista atención muy preferente á la primera enseñanza. Alternando con importantes trabajos pedagógicos, originales y traducidos, publicó bastantes relativos á la historia, reforma y estado de aquel ramo, cuyo movimiento en España y en el extranjero siguió y procuró reflejar en sus columnas con especial cuidado; y como el estudio que hizo alcanza hasta 1877, su recuerdo y consulta es de actualidad, tanto que para varios pasajes del presente volumen hemos aprovechado lo que antes se había dicho ó traducido en las columnas de *La Instrucción pública.*

Laveleye (E. de). *L'instruction du peuple.* París, 1872. Un volumen en 8.° mayor de 401 págs.

Porque en él se dilucidan, con elevado criterio, los problemas más importantes, relativos al organismo de la educación popular

(primera parte), y por ser una compilación rica en datos, noticias é ilustraciones de la historia, estado, manera de ser y estadística de la primera enseñanza en casi todos los países del mundo (segunda parte), el libro de M. Laveleye es de grandísimo interés, y no puede menos de ser consultado por cuantos se dedican al estudio de estas materias, en las que tanta y tan justificada autoridad goza el ilustre y fecundo publicista belga.

Laurent (F.). *Conferencia sobre el ahorro.* Obra premiada en Bélgica. Versión castellana por F. Gillman. Madrid, 1878. Un vol. en 8.° de 138 págs.

En las páginas 96 y 100 del presente tomo hemos hablado de la *Conferencia* de M. Laurent y de la versión castellana hecha por el inglés Gillman, que contiene, además de un extenso y curioso prólogo sobre el ahorro, del traductor, el luminoso dictamen emitido por el Jurado encargado de adjudicar el premio fundado por el Doctor Guinard (que fué el que obtuvo la *Conferencia* que nos ocupa), y un apéndice que comprende un extracto del opúsculo intitulado «La Caja de ahorros en la Escuela de Gante», publicado en 1867, unas noticias de sociedades protectoras de obreros, con los estatutos de las de *Callyer y L'Avenir,* y una nota de las sumas de los depósitos que quedaban efectivos en la Caja de Ahorros de Gante en fin de varios años. Al mérito del trabajo de M. Laurent, une el libro español el interés de las adiciones hechas por el Sr. Gillman, y mediante las cuales se adquiere un conocimiento más exacto de la importancia de las Cajas escolares y de su origen, desenvolvimiento y estado en Bélgica.

Levasseur (E.). *L'enseignement primaire dans les pays civilisés.* París, 1897. Un vol. en folio de IX-628 págs. de ancha caja é impresión compacta.

Comprende este importante libro la historia, situación actual, legislación, gastos y estadística de los países de todas las partes del mundo. Como el más reciente de los publicados de su clase hasta el día, contiene los datos y noticias, disposiciones oficiales, etc. más modernos, por lo que á él precisa acudir con preferencia. Es un verdadero Compendio de la historia y de la situación actual de la enseñanza primaria en los países indicados. La segunda parte (Estudio comparativo de esta enseñanza) es un resumen por materias (Administración, Escuelas, Maestros,

alumnos, gastos) admirablemente hecho, del que siempre se leerán con gusto y provecho las páginas consagradas á *La instrucción primaria en el siglo* XIX, *La administración general é inspección de las Escuelas públicas y privadas*, las *Relaciones entre la Escuela, la Religión y la Iglesia*, y *de la enseñanza primaria y la política*. Es un hermoso y utilísimo libro, en el que no obstante se notan deficiencias de programa.

Maguin (Henri). *Votes et documents sur l'état de l'Instruction populaire en Suisse.* París, 1878. Un vol. en 4.º de XVII-190 págs.

Las notas y documentos que contiene este volumen se deben á M. Villard, que las ha publicado después de muerto M. Maguin, que abandonó esta vida cuando aun no había terminado la misión que se le confiara en Suiza por el Ministerio de Instrucción pública de Francia. No obstante esto, las notas recopiladas y dadas á la estampa por M. Villard, y que sólo se refieren á los cantones de Neufchatel, Ginebra y Vaud, facilitan mucho el conocimiento de la organización y del estado de la instrucción primaria en la República Helvética, por lo que no hemos perdido el tiempo gastado en consultarlas.

Malarce (M. de). *Notice historique et Manuel des Caisses d'épargne scolaires en France.* París, 6.ª ed., 1877. Un foll. de 24 págs.

El mismo. *Les services d'épargne populaire. Caisses d'épargne, Caisses d'épargne scolaires, Bureaux d'épargne des manufactures et ateliers.* París, 1879. Un foll. de 41 págs.

La historia, la manera de establecerlas y funcionar, los resultados obtenidos, todo cuanto dice relación con las *Cajas escolares de ahorros*, se expone, con abundancia de datos y gran copia de razonamientos, en estos dos importantes trabajos de M. de Malarce, el inteligente é infatigable propogandista de esa institución en Francia. No debemos ocultar que el primero de estos folletos ha contribuido bastante á la propaganda que en España se ha hecho en favor de dichas *Cajas*.

Manuel général de l'Instruction primaire. París, dos vol. al año en 4.º mayor á dos columnas, de más de 1.000 páginas. Se publica semanalmente por números de 32 págs. al menos, pues lo común es que contengan muchas más.

Consta esta Revista de tres partes, cada cual con paginación especial: una, á la que constantemente se consagran 16 páginas *(semana escolar)*, en la que se dan día por día los programas desenvueltos de las Escuelas, con ejercicios prácticos sobre los

mismos y las diversas asignaturas; otra *(temas para composiciones en los exámenes y concursos de la enseñanza primaria)*, y otra, que por lo común tiene más de 16 páginas *(parte general)*, que se consagra principalmente á la legislación y demás disposiciones oficiales del ramo en Francia, á resolver consultas que hacen los Maestros, á tratar de la parte pedagógica y administrativa de la primera enseñanza y á dar noticias y datos estadísticos sobre ésta en los diversos departamentos de aquella nación y en el extranjero: las cuestiones pedagógicas y las reformas de la educación popular son objeto también, de vez en cuando, del *Manual general de la Instrucción primaria*.

Monthaye (F. M.). *L'instruction populaire en Europe et aux Etats-Unis d'Amerique.* París, 1877-78. Dos vols. en 4.º mayor de 866 págs.

Constituye esta obra una verdadera y útil compilación legislativa y estadística de primera enseñanza de los países que el título de ella indica, á lo cual se unen con frecuencia noticias históricas sobre el mismo ramo. Al final hace el autor un breve sumario de cada país, concluyendo con unos cuadros-resúmenes de la estadística de todos ellos, que aunque algo deficientes á veces, tienen interés. Esta obra es la más completa que respecto á legislación y estadística de educación popular ha llegado á nuestras manos antes de la ya citada de M. Levasseur.

Narjoux (M. Félix). *Ecoles primaires et salles d'asile, Construction et installation.* París, 1879. Un vol. in-8.º de 260 págs. y muchos grabados.

En esta obra, como en las demás que sobre construcciones escolares y material de clase ha publicado el inteligente Arquitecto de la ciudad de París, se dan muchas noticias sobre edificios y menaje de las Escuelas en Francia y en otras naciones; noticias que ayudan en gran manera á que se complete el conocimiento de esas Escuelas. Por esto, al ocuparnos de dichos puntos, nos hemos referido á las obras de M. Narjoux, especialmente á la que es objeto de esta nota, que debe consultarse, no ya sólo desde el punto de vista facultativo-pedagógico, sino también con el intento de saber lo que son las Escuelas en otras naciones y cuál es el estado que presentan en su aspecto material.

Passy (Paul). *L'instruction primaire aux Etats-Unis.* Rapport présenté au Ministre de l'Instruction publique. París, 1885. Un volumen en 8.º de 217 págs.

Constituye este trabajo un resumen de la organización escolar y cuanto con ella se relaciona, desde las Escuelas infantiles hasta las Normales, por el cual se puede apreciar bastante bien el sistema americano de educación.

Pecaut (Félix). *Études au jour le jour sur l'education nationale: 1871-1879.* París, 1879. Un vol. in 8.º de XII-312 págs.

Con un sentido muy juicioso se estudian en este libro las cuestiones más graves concernientes á la educación popular (capítulos II, III, IV y V). La enseñanza laica y obligatoria, la instrucción primaria superior, el trabajo manual en las Escuelas, la educación de la mujer, las Escuelas Normales y la Inspección, son asuntos que, entre otros, trata M. Pecaut, no sólo en relación á Francia, sino á Alemania, Suiza, Inglaterra y Estados Unidos de América, teniendo muy en cuenta los resultados que la Exposición de los diversos Estados ofreció en el penúltimo certamen universal de París. Este libro es uno de los que con más fruto pueden consultarse, entre los muchos que ha producido, de algunos años á esta parte, el movimiento que en favor de la primera enseñanza contemplamos en todas las naciones, y muy particularmente en la francesa.

El mismo. *Deux mois de mission en Italie.* París, 1880. Un vol. en 8.º de VI-331 págs.

Consiste este libro en un interesante estudio de la enseñanza en Italia, que el autor trata, además de en sí misma, en sus relaciones con la política y la religión. Se recomienda su lectura para el conocimiento de la manera de ser en dicho país, de varias de las instituciones de instrucción primaria que hemos estudiado, y alguna de índole especial, como el Instituto para niños raquíticos.

Petit. *L'école moderne.* París, 1892. Un vol. en 8.º de XV-422 págs.

Se estudian en este libro varios de los asuntos comprendidos en el Programa que encabeza estos APÉNDICES, como, por ejemplo, los Museos pedagógicos, las Escuelas de trabajo manual, las Asociaciones escolares, las Conferencias escolares, las Escuelas de cocina, la caridad escolar y otras instituciones de primera enseñanza.

Picatoste (D. F.) *Memoria sobre las Bibliotecas populares,* presentada al Excmo. Sr. D. José Echegaray, Ministro de Fomento. Madrid, 1870. Un vol. en 4.º de 163 págs. Edición oficial.

Esta Memoria, escrita por el Sr. Picatoste cuando desempeñaba el cargo de Jefe del Negociado primero de Instrucción pública, da una idea completa de la organización y planteamiento en España de las Bibliotecas populares, á la vez que en ella se exponen datos y noticias curiosas respecto á lo que en otras naciones es esta utilísima institución y se hace por ella.

Porcel y Riera (Miguel). *Los trabajos manuales en la Escuela primaria.* Memoria dirigida á la Excma. Diputación Provincial de las Baleares. Palma, 1892. Un vol. en 4.º de 164 págs.

Esta Memoria es consecuencia de la comisión que obtuvo y realizó su autor, de cursar en la Normal de Nääs (Suecia) el trabajo manual. Por eso en ella, además de estudiarse esta materia educativa, y estudiarla bien y en sus varios aspectos, se expone, con todos los datos necesarios, la organización, estado, marcha, etc. de la citada Escuela, incluída por nosotros, en el Programa que encabeza estos Apéndices, entre las instituciones de carácter pedagógico.

Posada (Adolfo). *Ideas pedagógicas modernas.* Con un prólogo de Leopoldo Alas (Clarín). Madrid, 1892. Un vol. en 8.º mayor de 354 páginas.

En este libro, de carácter esencialmente doctrinal, se estudian puntos concernientes á la organización de la enseñanza primaria en el extranjero, como los que se comprenden bajo el título á «Sluys y la Escuela Modelo de Bruselas» (Excursiones escolares, el trabajo manual en las Escuelas, una Escuela Modelo) y los referentes á las Escuelas de Suiza y la educación del obrero. Debe consultarse por los que se dediquen á esta clase de estudios.

Ramírez (D. Braulio Antón). *Instrucción práctica para las Cajas de ahorro escolares, en relación con las Cajas de ahorro generales ó locales.* Madrid, 1879. Un foll. de 43 págs.

El Sr. Ramírez, que ya había hecho algunas indicaciones sobre las Cajas escolares de ahorro en su libro *Montes de Piedad y Cajas de Ahorros* (1876), dió mayor extensión á su trabajo en el folleto á que se refiere esta nota, en el que trata de la importancia, origen, progresos y propaganda de esa institución en el extranjero y en España, y en el que da instrucciones prácticas

para su establecimiento, acompañando al efecto los oportunos formularios. Copiando á M. Laurent en la exposición teórica, se separa en parte de las razonables indicaciones prácticas de M. de Malarce, á quien sigue en la parte histórica. En el apéndice IV de los que acompañan á la *Memoria y cuenta general del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Madrid, correspondiente al año de* 1879, añade el Sr. Ramírez algunos datos relativos á España por lo que respecta á las *Cajas escolares*.

Report of the Commissioner of Education. (Memorias que publica el Departamento Central de Educación de los Estados Unidos de América.) Se publican dos anuales en 4.º mayor de más de 2.500 págs. cada uno, en impresión menuda y compacta. Se han publicado los dos volúmenes correspondientes á 1899-1900. Wáshington, 1901.

En la página 492 hacemos referencia á esta publicación, en la que con una abundosa información pedagógica, de carácter universal, se dan anualmente, al día como si dijéramos, noticias de la organización, estado, reformas, progresos, etc. de la enseñanza primaria en todos los países civilizados, con estadísticas, gráficos, etc. Bastan estas indicaciones para que se comprenda que no podía dejar de mencionarse publicación de tanto interés informativo en la presente bibliografía.

Repullés y Vargas (D. Enrique María). *Disposición, construcción y mueblaje de las Escuelas públicas de Instrucción primaria.* Madrid, 1878. Un vol. en 4.º mayor de VI-116 págs. y varios grabados.

Por las noticias que en este trabajo se dan acerca de los edificios y el mobiliario de Escuelas, así de nuestra patria como de otras naciones, respecto de algunas de las cuales se exponen las disposiciones legales á este punto concernientes, lo que se hace con mayor detenimiento al tratarse de España, debe consultarse el libro del Sr. Repullés, que desde los puntos concretos indicados nos parece estimable.

Revue pédagogique, publicada actualmente por el Museo pedagógico y Biblioteca Central de Instrucción primaria de París. Un número al mes de 100 págs. en 4.º

Esta excelente Revista ve la luz desde Enero de 1878, é inserta, además de trabajos pedagógicos muy interesantes, otros concernientes á la historia, el estado, la estadística y las reformas de la educación popular en Francia y en las naciones extranjeras, respecto de las cuales se da cuenta también, estudiándolas, de las Leyes y disposiciones oficiales más importantes. Con motivo de la última Exposición universal de París, está dando á luz informaciones muy instructivas y completas acerca de la enseñanza en varias naciones. Todo esto hace que la *Revista pedagógica* aparezca como de las primeras que de su índole se publican en Francia y el extranjero, y debe ser consultada por los que aspiren á seguir, en sus varios aspectos, el movimiento de la enseñanza primaria en los países civilizados.

Robert (Ch.). *L'instruction obligatoire.* París, 1871. Un vol. de 158 páginas in-8.º

Los que deseen conocer á fondo la cuestión tan debatida de la enseñanza obligatoria, no pueden dejar de consultar este libro, en el que, con abundante copia de datos, noticias y documentos, se expone la historia del movimiento iniciado en Francia, desde hace años, en favor de la obligación escolar, y el estado de esta cuestión en otras naciones, en Alemania é Inglaterra particularmente. El relato de las numerosas peticiones que en pro de dicho principio se han hecho en Francia, la relación de los proyectos que para darles satisfacción se han presentado, y las vicisitudes por que unas y otras han pasado, todo da gran interés al libro de M. Robert, que termina con un diálogo sobre la enseñanza obligatoria, entre un Maestro de Escuela y un hombre de Estado, y con el proyecto de ley preparado por M. Duruy en 1865, con el objeto principal de hacer la instrucción primaria gratuita y obligatoria.

Rousselot (M. Paul). *L'école primaire. Essai de pédagogie élémentaire. Nouvelle édition, revue et corrigée.* París, 1878. Un vol. in 8.º de VII-124 págs.

Fijando el valor pedagógico de cada una de las asignaturas que debe comprender el programa de la primera enseñanza, se determina en este librito el carácter de la Escuela, tratándose además de sus anejos, según los llama M. Rousselot, los Cursos de adultos, las Bibliotecas escolares, las Cajas de Escuelas, las Cajas escolares de ahorro y las Conferencias y Bibliotecas pedagógicas, dando sobre algunos de estos puntos datos y noticias relativas á disposiciones legales.

Sallels (G.). *Enseignement primaire et apprentissage.* París, 1873. Un vol. de 190 págs. in-18, de la *Bibliothèque Franklin.*

Constituye este librito un razonado alegato en favor del tra-

bajo manual y la enseñanza técnica en las Escuelas primarias, sobre cuyos extremos contiene, con atinadas observaciones, noticias y datos de sumo interés y que ilustran grandemente la cuestión que en el libro se dilucida.

Sánchez Pastor (Emilio). *La Escuela y el Maestro.* Memoria presentada al Gobierno por el autor, como Director de la Sección de Artes liberales en la Exposición Universal celebrada en París en el año 1900. Madrid, 1901. Un vol. en 4.° de 148 págs.

En esta bien escrita Memoria, que tiene capítulos tan interesantes como el consagrado á señalar el carácter y la orientación de la enseñanza, se dan noticias no menos interesantes respecto de los países que concurrieron á dicha Exposición, relativamente á los programas escolares, el trabajo manual, Bibliotecas, las enseñanzas especiales (industrial, comercial y agrícola), las Escuelas Normales (acerca de las cuales contiene programas y noticias curiosas) y los gastos de la enseñanza. Así por lo reciente de las fechas á que se refieren los datos de esta Memoria, como por la claridad y concisión con que está expuesta la materia que comprende, se consultará con provecho el libro del Sr. Sánchez Pastor.

Sardá y Llabería (Agustín). *Estudios pedagógicos.* Madrid, 1892. Un vol. en 8.° de 330 págs.

Entre otros estudios de carácter doctrinal, se hace en este libro el de varias de las instituciones de primera enseñanza del extranjero, v. gr., en los Bajos Pirineos y en las Landas, la inspección en Francia, la Instrucción pública en Puerto Rico, el Congreso pedagógico de París, la enseñanza pofesional en las Escuelas primarias, etc. En el libro se tratan otros asuntos de interés pedagógico, como, por ejemplo, el relativo á los exámenes, á la en señanza del Derecho en las Escuelas primarias, y á la educación intelectualista.

Simón (J.). *L'instruction gratuite et obligatoire.* París, 1875. Un volumen de la *Bibliothèque démocratique* de 191 págs. in-32.

El autor de *La Escuela* ha tenido la feliz idea, en este pequeño libro, de poner en boca de un hijo natural, que de criado que no sabía leer se hizo Maestro de Escuela, los argumentos más contundentes y vivos que se hacen en favor de la enseñanza gratuita y obligatoria; argumentos que están fundados en la propia

experiencia y se exponen con la lisura y sencillez propias de un hombre de clase humilde y sin pretensiones retóricas.

Solana (D. Ezequiel). *El trabajo manual en las Escuelas primarias.* Madrid, 1902. Un vol. en 8.° menor de 203 págs.

Tiene cabida aquí este libro, no sólo por ser una especie de historia razonada y bien hecha del trabajo manual en las diversas naciones como materia de la primera enseñanza, sino además porque se trata en él, consideradas en sus diversos aspectos, de dos de las instituciones que se mencionan en el Programa que damos en el Apéndice I: las Escuelas Normales de trabajo manual de Näas y Ripatransone. Interesa también el libro del señor Solana por la abundosa bibliografía que contiene acerca de la materia sobre que versa.

Tiberghien (G.). *La Enseñanza obligatoria.* Versión castellana, precedida de unas notas biográficas del autor, por Hermenegildo Giner. Un vol. en 8.° de XXIII-280 págs. Madrid, 1874.

Constituye el trabajo del Sr. Giner la traducción de la segunda parte del libro de Tiberghien, *Enseignement et Philosophie* (Bruxelles, 1873, un vol. in-8.° de X-431 págs.), parte en la que se trata principalmente, y por cierto de una manera magistral, de la enseñanza obligatoria, de que el docto Profesor y publicista belga es acérrimo partidario. Trátase además, en dicho libro, de las relaciones de la Escuela con el Estado y la Iglesia, habiéndole añadido el Sr. Giner, en su traducción, una breve, pero curiosa nota (traducida de un libro inglés) sobre la organización de la enseñanza primaria en los Estados Unidos de América.

Travaux d'instituteurs français. *Recueillis á l' Exposition universelle de Paris* (1878) *et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodon.* París, 1879, un vol. in-8.°, de VIII 312 páginas.

De este libro, que desde el aspecto puramente pedagógico tiene gran importancia, deben consultarse, á propósito del punto de vista á que se contrae este APÉNDICE, los capítulos XII y XIII, que respectivamente tratan de las *Excursiones instructivas* y los *Museos escolares*, en que nos hemos ocupado en el presente volumen.

También se hallará algo parecido en los libros que á propósito de los *deberes escolares* citamos en la pág. 66, á los cuales

debe añadirse este otro, que se encuentra en el mismo caso: *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'Exposition Universelle de Paris* (1878) et mis en ordre par MM. de Bagnaux, Berger, Brouard, Buisson et Defodon. París, 1879. Un vol. in 8.°-de 421 páginas.

Yeves (D. Carlos). *Estudios sobre la primera enseñanza.* Tarragona, 1861 y 1863, 2 vol. en 8.° de VIII-254 y XIV-269 páginas.

Se estudian en estos dos tomos algunas de las cuestiones que más interés tienen hoy para la instrucción popular, tales como las de la enseñanza obligatoria y gratuita, la cuestión relativa á quién debe sostenerla, las Escuelas Normales, etc. Se dan noticias acerca del estado y organización de nuestra primera enseñanza desde 1838 hasta 1857.

*
* *

Para completar esta bibliografía fáltanos dar á conocer las fuentes en donde puede estudiarse nuestra legislación escolar, que amén de copiosa, es asaz intrincada. Helas aquí, prescindiendo de la *Gaceta de Madrid,* que es la primera, y de alguna que otra compilación parcial y más antigua que las siguientes.

Por Real orden de 1.° de Marzo de 1876 se dispuso que se formase una *Colección legislativa de Instrucción pública,* á partir de la publicación de la ley de 9 de Septiembre de 1857, sin perjuicio de incluir también las disposiciones anteriores á ella que se hallasen vigentes. Encomendóse este trabajo al Jefe del Negociado de Segunda enseñanza del Ministerio de Fomento (que lo era D. Emilio Ruiz de Salazar), y su resultado inmediato fué la publicación de los dos tomos siguientes, que aparecieron bajo el título de *Compilación legislativa de Instrucción pública:*

I.— Disposiciones generales, Administración y Gobierno. — Un vol. en 4.° de VIII-815 págs. Comprende, por orden de materias, siguiendo dentro de cada una de ellas el cronológico, todas las Leyes, Decretos, Reales órdenes, Reglamentos y demás disposiciones de carácter general sobre Instrucción pública, con la ley de 1857, y á partir de ella. Madrid, 1876.

II.— Primera enseñanza.—Un vol. en 4.° de VIII-1.300 páginas. Comprende, expuesto en el mismo orden, lo legislado en materia de Instrucción primaria, desde el Reglamento de Escuelas

de 1838, que contiene, hasta fin de 1876 y parte de 1877. Madrid, 1878.

Continuóse la publicación, pero circunscribiéndola á la primera enseñanza, y variándose el título de ella y el orden de exposición, pues que se adoptó para lo sucesivo el rigurosamente cronológico, si bien poniendo al final de cada tomo un minucioso vocabulario ó índice por orden alfabético de las materias sobre que versan las disposiciones oficiales contenidas en él; se dispuso además que al principio de cada año se publicase la colección de las disposiciones dictadas en el anterior. Con estas modificaciones, y bajo el título general de *Colección legislativa de primera enseñanza,* se publicaron seis volúmenes, que varían entre 1.000 y 250 páginas en 4.°, correspondientes á los años de 1877 á 1883 el primero, y los otros á los de 1884, 1885, 1886, 1887 y 1888, uno por cada año.

Conviene consultar además el libro publicado por la Dirección general de Instrucción pública en cumplimiento de lo dispuesto en Real orden de 15 de Febrero de 1887, á saber:

Anuario de primera enseñanza correspondiente á 1886, por DON SANTOS MARÍA ROBLEDO, oficial del Ministerio de Fomento y DON MANUEL BARTOLOMÉ COSSÍO, director del Museo de Instrucción primaria, Madrid, 1887. Un vol. en 4.° mayor de 392 páginas.

Además de datos sobre personal y los estadísticos referentes á la enseñanza primaria, contiene este interesante libro un *Resumen cronológico de las disposiciones oficiales relativas á primera enseñanza dictadas desde 1.° de Enero hasta 31 de Diciembre de 1886,* crítica de algunos de los actos oficiales concernientes á dicho ramo, reformas que en el mismo deben introducirse y otros estudios no menos útiles y á la sazón de mucha actualidad (1).

(1) Es de lamentar que no se hayan publicado otros *Anuarios* más de la índole de éste, cuyo interés salta desde luego á la vista, pasándola por el sumario de las materias contenidas en las siete partes en que se divide. En la *primera* se da á conocer el personal de la Administración central y de los diferentes distritos universitarios (Secretarios de Juntas, Inspectores, Escuelas Normales, etc.) En la *segunda*, los datos estadísticos de toda la primera enseñanza, los gastos inclusive. En la *tercera*, las disposiciones oficiales del año de 1886. En la *cuarta* se hace el estudio crítico de las más importantes de estas disposiciones. En la *quinta* se estudian algunas reformas en el régimen de la primera enseñanza. En la *sexta* se expone todo lo concerniente á la organización y estado del Museo pedagógico de Madrid, con sus catálogos de material y noticias sobre los de otros países, el movimiento pedagógico en ellos, manuales sobre Higiene, Congresos de educación, etc. Y en la *séptima* se inser-

Posteriormente á la formación de los tomos citados, y para no desmentir nuestra Administración su inconstancia y falta de fijeza de pensamiento, se dispuso por la Dirección general del ramo que en adelante se formasen y dieran á luz *Anuarios legislativos de Instrucción pública* (es decir, que se volviese á lo que se empezó á hacer en 1876), que comprendan las disposiciones de carácter general correspondientes á los diferentes grados, establecimientos y Escuelas de enseñanza, suprimiéndose la colección correspondiente á la primaria que se venía publicando anualmente y que quedaría refundida en los *Anuarios*, para los que se prescribió el mismo orden adoptado para los seis tomos anteriores, esto es, el rigurosamente cronológico, con un índice de materias al final. En consecuencia de esta modificación se han publicado trece *Anuarios* correspondientes á los años desde 1889 al 1901, ambos inclusive, en el mismo tamaño que los anteriores.

Con igual carácter oficial se ha publicado la Compilación siguiente, que juzgamos de suma utilidad, por contener reunidas todas las leyes de Instrucción pública y con ellas otras que con referirse á ramos distintos al de la enseñanza, importa conocer á los que se consagran al estudio de la primera enseñanza ó tienen que cumplir ó hacer cumplir los preceptos legales relativos á ella. Hela aquí:

Colección de leyes correspondientes á Instrucción pública y otras que con ésta se relacionan. Comprende la ley general de Instrucción pública de 1857, por la que empieza, y las dictadas posteriormente hasta fin de 1890. Un vol. en 4.° de 379 páginas. En esta Compilación se sigue también el orden cronológico, con índice de materias al final, como en los Anuarios legislativos. Madrid, 1890.

A esta interesante compilación ha seguido otra, también publicada por la Inspección general de enseñanza, de no menos interés, según se desprende del contenido de los tres tomos de que consta, que llevan el título común de *Colección de decretos referentes á Instrucción pública*, á saber:

Tomo I. Un vol. en 4.° de VI-1.032 págs. Madrid, 1891. Comprende: Sección primera. Decretos anteriores al 9 de Septiembre

ta una curiosa «Instrucción que los Maestros de enseñar á leer, escribir y contar de esta ciudad de los Reyes (Colombia, Estado del Magdalena) han de guardar en sus Escuelas para la buena educación y enseñanza de los niños».

de 1857.—Sección segunda. Decretos desde el 9 de Septiembre de 1857 á 31 de Diciembre de 1865.—Sección tercera. Decretos desde 1.° de Enero de 1866 hasta 30 de Septiembre de 1868.—Sección cuarta.—Decretos desde 1.° de Octubre de 1868 hasta 4 de Diciembre de 1873.—Sección quinta. Decretos desde 1.° de Enero de 1874 hasta 31 de Marzo de 1876.

Tomo II. Un vol. en 4.° de 1.099 págs. Madrid, 1892. Comprende: Sección sexta. Decretos desde 1.° de Abril de 1876 hasta 31 de Diciembre de 1890.

Tomo III. Un vol. en 4.° de 287 págs. Madrid, 1895. Comprende: Sección séptima. Sentencias, competencias y autorizaciones para procesar á los funcionarios de Instrucción pública, desde 1863 hasta 1891 (1).

Estos tres tomos contienen cada uno, además del correspondiente índice cronológico, otro por orden de materias.

Es también útil de consultar la colección de documentos oficiales concernientes á Instrucción pública comenzada por inicitiva del Director general del ramo, Sr. D. Eduardo Vincenti, siendo Ministro de Fomento el Sr. D. Segismundo Moret y Prendergast, bajo el título de *Boletín oficial de la Dirección general de Instrucción pública*, y no continuada. He aquí el contenido de los volúmenes publicados:

Año 1.°—1893.—Un vol. en 4.° de 381 págs. Madrid, 1894. Contiene: además de una curiosa *Reseña histórica*, que comprende la Dirección general y el Consejo del ramo y los diferentes centros de enseñanza, todas las disposiciones referentes al mismo (Reales decretos y Reales órdenes, Ordenes de Dirección, convocatorias y anuncios de Cátedras y de subastas, nombramientos y muchas otras disposiciones que no constan en las *Colecciones* antes

(1) Basta pasar la vista por el enunciado del contenido de este tomo, para penetrarse de su importancia. Las *Sentencias* que, ó proceden del Consejo de Estado (mera *Sentencia*), ó se dictan, previo su informe, por el Poder Ejecutivo (*Real decreto Sentencia*), constituyen lo más importante y ejecutivo de la *Jurisprudencia* en materia de Derecho administrativo, como que mediante ellas se modifican y anulan Reales órdenes y Reales decretos. También sirven para establecer jurisprudencia las *Competencias*, que en todo caso, forman, como las Sentencias, parte del procedimiento administrativo. Es, pues, muy de estimar el acuerdo por cuya virtud se ha publicado el tomo que nos ocupa, y en general, la *Colección de Decretos* de que forma parte, que desde 1891 queda, como la *de leyes*, refundida en los *Anuarios legislativos*.

citadas), desde principios de Diciembre de 1892 hasta fin de Diciembre de 1893.

Año 2.°—1894.—*Cuaderno 1.°*—Un vol. en 4.° de 62 páginas. Madrid, 1894. Contiene: Una circular de la Dirección general de Instrucción pública sobre *Colonias escolares de vacaciones,* y otra del mismo Centro acerca de *La enseñanza de la Gimnasia en los Institutos,* acompañadas ambas de los modelos respectivos.

Año 2.°—1894.—*Cuaderno 2.°—Libros de texto y programas.*—Un vol en 4.° de IV-328 págs. Madrid, 1894. Con los antecedentes oficiales sobre ambas materias, contiene cuadros expresivos de los libros de texto adoptados en los diversos centros de enseñanza, excepción hecha de las Escuelas primarias, con cuantas indicaciones bibliográficas más interesa conocer, la del precio de los libros inclusive.

Año 2.° — 1894. — *Cuaderno 3.° — Reforma de la segunda enseñanza.* — Un vol. en 4.° de XII-460 págs. Madrid, 1894. Además de los antecedentes oficiales, de la situación y organización actuales de dicho orden de estudios y varios proyectos y memorias, así como de los diversos planes que han regido en España, contiene este volumen un curioso y muy completo cuadro de los programas de la Segunda enseñanza en los diversos países.

Año 3.°—1895.—*Cuaderno 4.°—Historia de las Universidades.*—Un vol. en 4.° de 240 págs. Contiene las monografías de nuestras diez Universidades.

Otra compilación referente á todos los ramos de la Instrucción pública, si bien limitada á las resoluciones emanadas de un solo Ministro, es ésta:

Disposiciones dictadas para la reorganización de la enseñanza, por D. Antonio García Alix, primer Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes— 26 Abril Abril á 30 Septiembre de 1900.—Madrid, 1900. Un vol. en 4.° mayor de LXIII-400 págs.

Precede á las disposiciones dictadas en esa época una especie de proemio *(Algunas observaciones sobre los Decretos de la enseñanza)* explicándolas, y síguelas por vía de *Apéndice,* un «Proyecto de ley de organización de las Universidades».

Como las publicaciones oficiales mencionadas, con ser difíciles de manejar, no son asequibles á todos ni todos pueden consultarlas, pues resultan contadas las bibliotecas en que se encuentran, precisa acudir á otras más manuables y económicas, que la iniciativa y el interés privados se cuidan de poner al alcance de los Maestros. De aquí las varias Colecciones legislativas de primera enseñanza que, más ó menos completas y mejor ó peor dispuestas, se han publicado entre nosotros, y de las que consideramos como de las más útiles y en mejores condiciones las siguientes, en las que, no obstante ser de diferente factura (por ello las elegimos para ofrecerlas como ejemplos), la compilación de las disposiciones oficiales se hace siguiendo el orden de materias, y no el cronológico:

Tratado de Legislación de primera enseñanza vigente en España, por D. Pedro Ferrer y Rivero. Premiado en la Exposición Nacional Pedagógica de 1882 con medalla de primera clase, declarado útil para las Escuelas de primera enseñanza por Real orden de 20 de Diciembre de 1886. Novena edición, aumentada con un «ensayo del grado primero de un programa cíclico de Derecho y Legislación escolar». Alcanza hasta Octubre de 1901. Madrid, librería de Hernando y Compañía, 1901. Un vol. en 4.° de 508 páginas.

Diccionario legislativo y estadístico de primera enseñanza, por D. Francisco Alvaro Miranzo. Contiene todas las disposiciones vigentes y cuantos datos estadísticos conciernen al Profesorado primario de España, con varias colecciones de formularios y modelos para los distintos servicios que han de llenar ó cumplir. Madrid, librería de la viuda de Hernando y Compañía, 1895. Un vol. en 4.° de 478 páginas.

Manual del Maestro. — Compendio de Legislación de primera enseñanza, por Florencio Onsalo y Uroz. Pamplona, 1898. Un vol en 4.° de 800 págs. Muy metódico y completo, expuesto en lo general en forma explicativa y crítica, sin perjuicio de copiar las disposiciones que lo merecen.

Legislación de primera enseñanza de la Península y Ultramar, precedida da unas nociones de Derecho y de la organización de la Instrucción pública para servir de texto en las Escuelas Normales, con un prólogo del Excmo. Sr. D. Eugenio Cemborain España, por Camilo Novoa y Seone. I. Parte general. Obra autorizada su publicación por Reales órdenes de 23 y 31 de Diciembre de 1896. Madrid y Bilbao, 1897. Un vol. en 4.° de XII-495 págs. Este primer tomo comprende las Nociones de Derecho; el segundo está en publicación.

Anuario del Maestro, por D. Victoriano F. Ascarza. Hasta

1902 se han publicado cinco en 8.°, con las disposiciones del año anterior, formularios, el almanaque del Maestro y otros asuntos de interés.

Tales son las fuentes materiales á que hay que acudir para estudiar la Legislación española de primera enseñanza, ya en su conjunto, ya en alguna de sus partes. Fácilmente se comprende que las Compilaciones oficiales son por su extensión y por la forma en que se hallan dispuestas, las menos á propósito para los Maestros, que necesitarían consultar varios tomos hasta cuando sólo se trate del conocimiento de un punto determinado, y aun así se quedarían con la duda de si habían registrado todas las disposiciones que acerca de él se hayan dictado, después de haber puesto para ello mucha paciencia y un tiempo del que generalmente no disponen. Por esto creemos que les son de suma necesidad compilaciones por el estilo de las de los Sres. Ferrer y Rivero, Onsalo, Alvaro Miranzo, y para los normalistas, como el del Sr. Novoa. Estos *Tratados de legislación*, debidos á la iniciativa individual, auque generalmente deficientes y no siempre bien dispuestos, son los más apropiados para satisfacer las necesidades prácticas de los Maestros y las exigencias teóricas de los alumnos de las Escuelas Normales, para los que también se amolda, por la manera de estar expuesto el del Sr. Onsalo.

Apéndice V.

NUEVA ORGANIZACIÓN DE LAS JUNTAS PROVINCIALES Y LOCALES DE ENSEÑANZA

En el núm. **186** damos la organización que tenían estas Juntas al tirarse los pliegos del presente tomo en que de ellas tratamos. Habiendo sido modificada esa organización por Real decreto de 2 de Septiembre de 1902 (inserto en la *Gaceta de Madrid* del día 10), copiamos á continuación los artículos referentes á la constitución de dichas Juntas, á saber:

«Artículo 1.° El gobierno y vigilancia de la primera enseñanza en las provincias estará á cargo de las Juntas provinciales de Instrucción pública, y en los términos municipales, á cargo de las Juntas locales de primera enseñanza. Subsistirán las Juntas locales de Madrid y Barcelona, y se regirán por legislación especial que se dicte, determinando su organización y atribuciones.

En las capitales de provincia, las Juntas provinciales tendrán las atribuciones de las locales, quedando disueltas éstas. El Alcalde de la capital será Vocal nato de la Junta provincial.

Art. 2.° Para auxiliar á las Juntas provinciales en el desempeño de su misión, se establece en cada capital de provincia una Sección de Instrucción pública y Bellas Artes, cuyo Jefe y personal serán los actuales Secretarios y personal administrativo de dichas Juntas.

Art. 3.° Las Juntas provinciales de Instrucción pública se compondrán:

Del Gobernador civil de la provincia, Presidente nato de las mismas.

Del Alcalde Presidente del Ayuntamiento de la capital.

Del Juez de primera instancia.

Del Director del Instituto.

Del Director de la Escuela Normal Superior de Maestros, donde la hubiere.

De la Directora de la Escuela Normal de Maestras.

Del Arquitecto provincial.

Del Inspector de primera enseñanza.

De un eclesiástico, delegado del Diocesano.

De un individuo de la Comisión provincial y de otro del Ayuntamiento de la capital.

Del Subdelegado de Medicina que resida en la capital, y en su defecto, un Médico nombrado á propuesta en terna de la Acade-

mia de Medicina de la capital en que la hubiere, ó del Colegio Médico de la provincia.

De tres padres de familia, y

De dos madres de familia.

Será Secretario de la Junta, con voz, pero sin voto, el Jefe de la Sección de Instrucción pública y Bellas Artes. En ausencia y enfermedades le sustituirá el Oficial de Secretaría.

Art. 20. Las Juntas locales de primera enseñanza se compondrán:

Del Alcalde, Presidente.

De un Concejal, Síndico.

Del Cura párroco: si hubiera más de uno, el que designe el Diocesano.

Del Juez municipal.

De los Directores del Instituto y Escuelas superiores y profesionales.

Del Subdelegado de Medicina, si lo hubiere, y en su defecto, de un Médico municipal.

De tres padres de familia y de dos madres de familia en poblaciones que pasen de 10.000 habitantes, reduciéndose este número á dos y una, respectivamente, en las que no lleguen á dicho vecindario.

En las poblaciones en que no hubiere Subdelegado de Medicina, el Gobernador nombrará el Médico que ha de formar parte de la Junta local. La misma autoridad nombrará los Vocales en concepto de padres y madres de familia, en virtud de propuesta hecha por el Ayuntamiento. En la propuesta y en el nombramiento se aplicará á las Juntas locales lo dispuesto para las provinciales en el art. 4.º

El Vocal Concejal Síndico cesará cuando deje de desempeñar tal función en el Ayuntamiento, aun cuando continúe siendo Concejal.

El Secretario del Ayuntamiento lo será también de la Junta local de primera enseñanza».

* * *

Como se observará leyendo los artículos precedentes y lo que decimos en el núm. **186**, en la composición dada por el Sr. Conde de Romanones á las Juntas de enseñanza entran los elementos femenino y ténicos propuestos por nosotros en el lugar citado. Es de sentir que el Ministro no se haya atrevido á llevar á las nuevas Juntas el principio electivo (por sufragio, se entiende), propuesto también por nosotros, y que bien merece la pena de que, al menos, se le ensaye.

FIN DEL TOMO SEGUNDO

ÍNDICE

Páginas.

INTRODUCCIÓN. — Concepto, caracteres fundamentales é instituciones y agentes principales de la educación popular..... 5

CAPÍTULO PRIMERO. — *De la Escuela primaria en general.*

I. Caracteres y condiciones fundamentales de la Escuela primaria..... 20
II. De la cultura propia de la Escuela educativa y popular.. 38
III. Del procedimiento propio de la Escuela educativa y popular..... 55
IV. De las diversas clases de Escuelas primarias..... 68
V. Instituciones anejas á la Escuela primaria..... 87
VI. Instituciones auxiliares y continuadoras de la Escuela.. 113

CAPÍTULO II. — *De los medios de fomentar la concurrencia de alumnos á las Escuelas.*

I. De la asistencia escolar..... 135
II. La enseñanza obligatoria desde el punto de vista histórico..... 150
III. La enseñanza obligatoria desde el punto de vista jurídico..... 192
IV. La enseñanza obligatoria desde el punto de vista práctico..... 224
V. De la enseñanza gratuita..... 248

CAPÍTULO III. — *De la formación de los Maestros y de las instituciones pedagógicas.*

I. Las Escuelas Normales..... 279
II. Cultura necesaria á los Maestros y organización de las Escuelas Normales..... 307
III. Instituciones pedagógicas anejas, auxiliares y continuadoras de las Escuelas Normales..... 346
IV. Instituciones para la formación del Profesorado de las Escuelas Normales..... 395

Páginas.

Capítulo IV. — *De la educación de la mujer.*

I. Principios fundamentales y bases generales..... 406
II. Noticias de lo que se ha hecho y hace por la educación de la mujer, é instituciones que á ella cooperan en el extranjero y España..... 427

Capítulo V. — *De la intervención del Estado en la educación popular.*

I. Necesidad de esa intervención, y en qué debe consistir. 470
II. Instituciones por las cuales se hace efectiva la acción del Estado en la enseñanza..... 487
III. De la Inspección escolar..... 505
Epílogo..... 537

Apéndices:

I. Programa de instituciones de primera enseñanza..... 545
II. Las Escuelas Superiores de campesinos en Dinamarca, por Paul Passy..... 557
III. La instrucción primaria en el siglo XIX, por E. Levasseur..... 566
IV. Nota de las fuentes que pueden consultarse para el estudio relativo á la educación popular é instituciones de instrucción primaria á que se contrae este tomo..... 575
V. Nueva organización de las Juntas provinciales y locales de enseñanza..... 605

de los Inspectores se extiende á una ó varias provincias; la de los Vigilantes de distrito á uno de los distritos en que las provincias se dividen al punto de vista escolar, y la de los Vigilantes de partido á los partidos en que al mismo efecto se dividen los distritos. Los funcionarios de estas tres clases son nombrados por el Rey y retribuídos por el Estado.

Con esta Inspección las Escuelas son visitadas con frecuencia. Los Vigilantes de partido dirigen trimestralmente al del distrito de que dependen, y éste hace lo propio al año con el Inspector, que envía copia á la Diputación permanente de la provincia.

Los Inspectores se esfuerzan por mejorar y hacer prosperar la instrucción primaria, ya visitando personalmente las Escuelas de su jurisdicción, ya entendiéndose verbalmente y por correspondencia con los Vigilantes de distrito y de partido y las comisiones y las administraciones comunales. Anualmente hacen una información que remiten al Ministerio de que dependen.

191. ITALIA.—Los funcionarios más elevados de la Inspección eran antes tres Inspectores generales y hoy lo son los *Inspectores centrales,* de reciente creación (1881), que dependen directamente del Ministro y se hallan encargados por él de la vigilancia general de la enseñanza.

En cuanto á la de la primaria en particular, está encargada en las provincias, en primer término al Gobernador, que la ejerce en nombre del Estado, con el Consejo provincial escolar que preside. El Ministro de Instrucción pública está representado en cada provincia por un *Proveedor de los estudios (regio proveditore agli studi),* nombrado por el Rey y que de acuerdo con el Consejo provincial escolar dirige y vigila los establecimientos de enseñanza secundaria y primaria de su jurisdicción.

A las órdenes de ese funcionario están colocados los *Inspectores de distrito (ispettori di circondario),* cuya misión es visitar las Escuelas de su distrito (cada provincia se halla dividida en varios de éstos). En cada «mandement» (subdivisión del distrito), hay un *delegato mandamentale,* representante del Consejo escolar provincial y que ejerce la inspección de las Escuelas primarias y establecimientos de segunda enseñanza. Inspetores y delegados son nombrados por el Ministro.

Para ejercer las funciones de Inspector de distrito necesitan proveerse los aspirantes del correspondiente certificado de aptitud. Este certificado se obtiene mediante un examen que consta de un doble ejercicio escrito y otro oral consistente en preguntas sobre las materias del programa de las Escuelas Normales y particularmente sobre la Pedagogía y la legislación escolar. Sólo son admitidos á este examen los Maestros primarios, porque, según la disposición que lo ha instituído, son por experiencia adquirida en la Escuela, los más aptos para desempeñar las funciones de Inspector. Para presentarse á examen un Maestro debe estar provisto del título superior y de un certificado del Consejo provincial escolar en que se haga constar que el aspirante ha enseñado con provecho en las Escuelas públicas durante seis años consecutivos.

192. Antes de las leyes de 1868 y 1869, que consagran la separación de la Escuela y la Iglesia, en AUSTRIA la Inspección escolar pertenecía por completo al clero; después de esas leyes el derecho de inspección corresponde al Estado en todos los establecimientos de enseñanza que de él dependen, quedando al clero sólo el derecho de vigilar la instrucción religiosa que en ellos se da. Las atribuciones inspectoras que antes poseían las autoridades eclesiásticas han sido transferidas á las autoridades civiles creadas por la ley de 25 de Mayo de 1868 para la dirección é inspección de las Escuelas, á saber: un Consejo escolar provincial, otro de distrito y un comité escolar local.

Todas las disposiciones referentes á la composición y competencia de las autoridades escolares son dictadas por la legislación especial de cada provincia. De aquí que varíen de unas á otras, y que no pudiendo tratar de todas nos limitemos á dar á conocer, por lo que á la Inspección atañe, las que rigen en la de la Alta Austria.

En cada Municipio, y al lado del comité escolar local, hay un *Inspector local* nombrado por el Consejo escolar del distrito; sus funciones no son retribuídas. En cada distrito, hay un *Inspector de distrito,* nombrado por el Ministro; su acción se extiende á la enseñanza religiosa como á la civil, está retribuído por el Estado y dirige sus Memorias al Consejo escolar del distrito. En fin, la vigilancia de la enseñanza en toda la provincia está confiada á un *Inspector provincial,* nombrado también por el Ministro, de quien recibe las instrucciones; asimismo es retribuído por el Estado.

Organización análoga existe en las demás provincias austriacas, en las que por lo menos hay Inspectores provinciales y de distrito. En Hungría sólo existen *Inspectores reales,* nombrados por el Ministro y auxiliados por Subinspectores y por los comités escolares.

Prusia. Desde 1872 la Inspección de la enseñanza en todos sus grados depende del Estado, que la ejerce, aparte de la que corresponde á las autoridades académicas, mediante Inspectores que cuando son retribuídos por el Gobierno, los nombra éste ó confirma sus nombramientos. Todos, aun los eclesiásticos, dependen del Estado, del que reciben sus mandatos.

Los Inspectores son de dos clases: de *distrito* ó *círculo* y *locales;* ambos deben presidir las Conferencias y visitar sus respectivas Escuelas, incluso las privadas. Los Inspectores de círculo deben consignar los resultados de su visita en una Memoria circunstanciada que dirigen al Gobierno. Los locales dirigen un informe anual al Inspector del círculo respectivo. Ambas clases de Inspectores dependen directamente de la Comisión de negocios eclesiásticos y escolares que hay en cada Regencia (subdivisión de la provincia), que es la que determina, en un Reglamento particular, las atribuciones de aquellos funcionarios, quienes son nombrados por ella cuando ejerce sus funciones á título de cargo honorífico ó accesorio; en este caso no necesitan ser ratificados los nombramientos por el Gobierno.

193. La Inspección escolar ofrece en los Estados del Norte un tipo de organización que difiere bastante de cuantos hasta aquí hemos dado á conocer.

En *Suecia* tiene la Inspección un carácter eminentemente local. Al efecto se halla dividido el país en distritos escolares. Cada uno tiene una Comisión escolar compuesta del pastor, Presidente de derecho, y de cuatro miembros, al menos, nombrados por el Municipio. Compete á esta Comisión vigilar las Escuelas del distrito con la obligación de enviar á la autoridad diocesana una Memoria anual acerca del estado de ellas pedagógica y económicamente consideradas. A su vez el Obispo y el capítulo diocesano deben informar anualmente al Rey del estado de la instrucción en la diócesis. En relación con estas autoridades están los 47 *Inspectores de partido,* que son nombrados por cinco años y ejercen la inspección según instrucciones especiales emanadas del Ministro. Anualmente dirigen una Memoria al Consistorio del diocesano á que pertenece su distrito, y al terminar su período de inspección, otra al Ministro. Las Memorias publicadas por el Ministerio se reparten á las Comisiones de educación y á los Consistorios. Algunas grandes ciudades, como Estockolmo, tienen Inspectoros especiales para sus Escuelas primarias, nombrados y retribuídos por ellas.

En moldes análogos se halla vaciada en *Noruega* la Inspección, que en su grado superior está representada por los Directores de la instrucción primaria de cada diócesis, entre ellos el Obispo, el Deán, varios pastores y delegados del Consejo municipal.

Cosa parecida acontece en *Dinamarca,* donde la Inspección reside en Comisiones y Consejos escolares de carácter local, en los que entra por mucho el elemento eclesiástico.

194. La Gran Bretaña y los Estados Unidos de América ofrecen también un tipo particular de Inspección de la enseñanza primaria.

Inglaterra y el País de Gales se hallan divididos en 102 circunscripciones de inspección (*Inspectors' districts*) con un total de 268 Inspectores, divididos en tres categorías: Inspectores jefe (*Senior inspectors*) en número de 12, á cuyas ór-

denes están los demás y que se hallan encargados especialmente de las Escuelas Normales; los Inspectores ordinarios (*Her Majesty's inspectors of schools*) que se elevan á 134, y los Subinspectores (*Inspectors' assistants*) en número de 121. Todos son nombrados por el Rey á propuesta del Departamento de Educación. En Londres y otras grandes ciudades existen Inspectores locales, nombrados y retribuídos por el respectivo *School Board*.

En los *Estados Unidos de América* no existe un sistema de Inspección, con funcionarios especiales, tal como se entiende generalmente en Europa. Sin embargo, las Escuelas son inspeccionadas de un modo eficaz, sobre la base de las administraciones locales. «Pueden asimilarse hasta cierto punto á los Inspectores escolares de los países europeos—se dice en el *Diccionario* de Buisson—los *Superintendentes*, que son una rueda esencial de la organización de la instrucción pública en los Estados Unidos, con la diferencia, no obstante, de que esos funcionarios son Administradores á la vez que Inspectores. La mayor parte de las ciudades tienen su Superintendente local (*city superintendent*); en varios Estados hay Superintendentes de Condado (*county superintendents*); en fin, cada Estado, salvo raras excepciones, tiene un Superintendente general (*state superintendent*). Estos diversos funcionarios son nombrados: unos, por los Consejos escolares de las ciudades, y otros, por los electores del Condado ó del Estado y por la legislatura de éste».

195. Después de lo dicho respecto del extranjero, son obligadas algunas noticias referentes á la Inspección en España.

Como todas las instituciones de Instrucción pública, la Inspección de la enseñanza ha pasado en España por vicisitudes sin cuento. Contrayéndonos á la de la primaria, diremos ante todo que hoy la ejercen, con arreglo á las disposiciones legales vigentes, por sí ó por delegación, el Ministro, el Subsecretario y el Consejo de Instrucción pública; los Rectores y los Consejos universitarios; los Diocesanos y los Párrocos; las Juntas provinciales y las locales de instrucción, y,

en fin, los *Inspectores provinciales de primera enseñanza*, que constituyen la Inspección especial de las Escuelas y la más inmediata, salvo la que desempeñan las Juntas locales (que con frecuencia no pasa de ser nominal, cuando no contraproducente), y los *Inspectores municipales* que autoriza la Ley y que sólo existen en Madrid, que sepamos.

La verdadera Inspección escolar radica en el cuerpo que forman los Inspectores provinciales. De ella, pues, es de la que debemos tratar ahora al intento de dar á conocer la historia y el estado actual de la Inspección de primera enseñanza en España. A esta Inspección se refieren principalmente las vicisitudes á que nos referimos al comienzo del párrafo precedente y de que dan idea las indicaciones que siguen.

Las bases para organizar esta Inspección se echaron en el Plan de estudios de 21 de Julio de 1838 y el Reglamento de 18 de Abril de 1839. Por Real decreto de 23 de Septiembre de 1847 se dispuso que los Maestros de las Escuelas Normales que llegaran á suprimirse, quedaran de Inspectores de Escuelas en sus respectivas provincias, y que el Gobierno estableciera en las demás los Inspectores que juzgase necesarios, pagados todos con fondos del Estado. Así se realizó por el Decreto de 30 de Marzo de 1849, que á la vez que organizaba las Escuelas Normales, instituyó de una manera fija y estable la Inspección especial para la primera enseñanza, haciendo obligatorio un Inspector para cada provincia, pagado, como los gastos de visita, de fondos provinciales. Esto sirvió de norma á la Ley de Instrucción pública de 9 de Septiembre de 1857, según la cual, en cada provincia habrá un Inspector de Escuelas de primera enseñanza, pudiendo nombrarse hasta dos en todas, y tres en la de Madrid, en caso de necesidad reconocida y previa consulta del Consejo del ramo. Sobre estas bases han girado cuantas disposiciones se dictaron posteriormente acerca de la Inspección primaria, de las cuales son las más importantes: el Decreto-ley de 9 de Diciembre de 1868, confirmatorio de la Ley antes citada; el capítulo II del Reglamento para la Inspección de la enseñanza aprobado por Real decreto de 27 de Marzo de 1896, que des-