

BOLETIN DE LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas.—(Art. 15 de los Estatutos.)

Domicilio de la *Institución*: Paseo del Obelisco, 14.

El BOLETIN, órgano oficial de la *Institución*, es una Revista pedagógica y de cultura general, que aspira a reflejar el movimiento contemporáneo en la educación, la ciencia y el arte.—Suscripción anual; para el público, 10 pesetas; para los accionistas y los maestros, 5.—Extranjero y América, 20.—Número suelto, 1.—Se publica una vez al mes.

Pago, en libranzas de fácil cobro. Si la *Institución* gira a los suscritores, recarga una peseta al importe de la suscripción.—Véase siempre la *Correspondencia*.

AÑO XLII.

MADRID, 31 DE DICIEMBRE DE 1918.

NÚM. 705.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

Algunos valores educativos de la guerra, por G. Stanley Hall, pág. 353.—El movimiento pro-universitario para la preparación de los maestros en Alemania, por D. Lorenzo Luzziaga, página 357.—Bases para un programa de Instrucción pública, por «La Escuela Nueva», pág. 359.—Bases para reformar nuestra instrucción pública, por D. Juan Uña, página 363.—La vida y las obras de Elena Key, por D. S. Valentí Camp, página 364.—Sistematización nacional de la educación en Inglaterra (conclusión), por D. José Castillejo, pág. 370.—Revista de revistas: Francia: Revue pédagogique, por D. D. Barnés.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Giner de los Ríos, pág. 381.—Giner de los Ríos, por Psychanthéo, pág. 383.—Libros recibidos, pág. 383.

PEDAGOGÍA

ALGUNOS VALORES EDUCATIVOS DE LA GUERRA (1) por G. Stanley Hall,

Presidente de la Univ. de Clark (Worcester. Mass).

Esta guerra es el más tremendamente importante acontecimiento en toda la historia humana, y nos encontramos justamente ahora muy cerca de la mayor crisis que el mundo ha visto. La guerra y sus exigencias son la principal ocupación de casi una veintena de las principales naciones del mundo. La libertad contra la dominación de cualquier género ha sido la pugna en toda guerra desde los más remotos tiempos; pero ante la actual colosal contienda,

los fines de todas las guerras anteriores son sobrepasados.

Lo que acontecía en el mundo antes de 1914 ya empieza a parecer algo lejano, irreal e insignificante en comparación con los grandes sucesos que llenan lo actual y presente. Estamos haciendo historia, por decirlo así, de un siglo en un mes, y los cambios de sentimiento y de actividad, que antes exigían una generación, pueden ahora ocurrir en una semana. Así como Lincoln dijo que este país no permanecería medio libre y medio esclavo, así nosotros hemos decretado que el mundo no puede ser semiautócrata y semidemócrata, sino que necesita ser, por entero, o lo uno o lo otro. En la era antigua—cerrada hace cuatro años—¡qué abandonados, interesados, descuidados, negligentes, a veces miserables y sórdidos hemos sido! Pero ahora, los hombres realizan todos los días hazañas que igualan o sobrepasan las acciones más sublimes de los antiguos héroes que nuestros libros ensalzan. La más divina figura del pasado sufrió y dió su vida por los demás (nadie puede demostrar mayor amor que éste, dar un hombre su vida por su prójimo); pero cientos de miles están muriendo hoy justamente por el mismo objetivo.

Nosotros hemos ensalzado la unidad y la fraternidad; pero nuestro pueblo ha sido un conglomerado de una veintena de nacionalidades, para el que casi no ha habido un crisol que las fundiese en una; ahora, masa y clases, capital y trabajo, sectas, partidos, razas, colores, están uniéndose unos a otros en el campamento y en la trinche-

(1) Véase *The Pedagogical Seminary*, vol. XXV, número 3.

ra por los más fuertes de todos los lazos humanos, los de la fraternidad en las armas, de tal modo, que la nación está ahora realizando una nueva y más alta unidad. Y más que esto, y todavía mejor, sin embargo, es el compañerismo de nuestros soldados con los de todos nuestros aliados, de modo que venimos a estar unidos con gentes de Inglaterra, Francia e Italia por lazos más apretados que los de ningún tratado o liga de naciones, por ser esta ligadura la de una causa común, una vida común, un enemigo común, y acaso una tumba común en el mayor cementerio del mundo, que se extiende, en 400 millas, desde Suiza al mar del Norte. Ni nosotros ni ellos hemos soñado que estos hombres, en la tercera y pujante década de la vida, llegasen a ser, en un año, tan robustos de cuerpo y tan heroicos de alma; y como nosotros realizamos lo que han llegado a ser y están haciendo, y que sus sentimientos e ideales dominen este país en la próxima generación, nos sentimos tan satisfechos y orgullosos como seguros.

¡Oh, el esplendor y la gloria «del día» que nos ha llegado a los americanos. Nosotros tenemos nuestro «lugar al sol», pues a nosotros toca salvar a Europa y al mundo para la democracia. Observamos en Inglaterra cómo los hombres han olvidado si sus antepasados iban con Guillermo *el Conquistador*, o si sus compañeros eran ricos o pobres, educados o ignorantes; y así, nosotros preguntamos aquí, no si los hombres son descendientes de los Puritanos o caballeros de Mayflower, o son hijos de la Revolución, sino únicamente si tienen aquella cualidad que solamente hace al hombre completo: el valor y el temple para arriesgar su vida por algo más querido y más grande que la vida individual. Así, una nueva clase de nobleza y un mejor tipo natural de hombre está en puerta. Un aldeano francés, yendo del sur al norte de Francia, se impresionó de tal modo ante la belleza de sus campos y la magnificencia de las ciudades de su país natal, que escribió que para él sería un alto privilegio llegar a ser digno de morir por la gloriosa tierra de sus antepasados. Otro

juró que procuraría conservarse puro, y llegaría a ser todo lo perfecto posible en cuerpo y en alma, para que, en caso de ser llamado a realizar el supremo sacrificio, su ofrecimiento pudiese ser digno. Otro envió a su casa un poema-oración, dando gracias al querido Señor que le permitía vivir en un tiempo en que un año valía por un milenio, y especialmente por poder tomar parte en esta guerra, la más grande y noble de todas, en la cual su muerte, si llegaba a alcanzarla, arrojaría tanto esplendor sobre todos sus parientes. De «tres soldados» que alcanzaban una cumbre, uno, protestante, fué mortalmente herido ante el alambre espinoso que protegía las trincheras enemigas, y llamó a uno de sus compañeros, un joven sacerdote católico, rogándole que le administrase los últimos sacramentos antes de morir. El sacerdote se acercó al alambre maldito, y justamente cuando tenía extendido el crucifijo sobre su camarada, recibió también un tiro. El tercer compañero, un rabino judío, viendo la situación, se arrastró hacia el moribundo, y, asiendo el crucifijo, le dió la absolución; el judío absolviendo a un protestante mediante un rito católico, mostrando así la simpatía entre las diferentes religiones, la fraternidad que a todos une en esta gran causa. Los franceses han coleccionado miles de estos auténticos accidentes, nuevos *acta sanctorum*, y sobre esto basan su exhortación a la lucha ahora y a la regeneración gloriosa de Francia después, de modo que ninguno de estos sacrificios sea estéril, pues nunca habrá una causa tan digna de sufrir y morir por ella. El nieto de Renan Psichari, herido al frente de su batería, dejó una historia, una de las más populares en las trincheras francesas, ampliando el apólogo de Jesús y el Capitán romano, quien le rogó que curase a su hijo, declarándole su creencia de que para ello bastaría su palabra. Jesús, siempre opuesto a curar a los gentiles, lo hizo así, observando que en ninguna parte de Israel había hallado tal fe, mostrando así, decimos nosotros, que Jesús, mejor que nadie, conoció la mayor deferencia debida al verdadero soldado.

Pero escójase lo que quiera del pasado en la historia, y aun en la literatura, ¿cómo no encontrar en todo lo que ahora ocurre algo con que ser comparado y aun sobrepujado en calidad moral superior y en importancia?

Ahora toda nuestra energía necesita ser dirigida a ganar la guerra, apagando el fuego de esta mundial conflagración; pero así como Chicago, Baltimore, San Francisco y una vez Londres, reducidos a cenizas, han vuelto a ser reedificados, cuando venga la paz, emprenderemos la vasta y enorme tarea de reconstruir nuestras instituciones y vida industrial, económica, social, política, higiénica, moral y aun religiosa. Nunca hemos osado dudar de que estas cosas sean ahora problemas abiertos. Caminos trillados, que hemos reputado sólidos, son ahora plásticos, y nos vemos precisados a revisar, sino a reconstruir, una gran parte de la total estructura de nuestra civilización, y hacer más noble la mansión del espíritu humano. Es un nuevo cosmos que ahora va a surgir, y nuestra tremenda tarea consiste en aprovechar estas oportunidades e incentivos, para conseguir un mundo bastante mejor al anterior, que compense este horrible sacrificio, y dotar a la venidera generación de un nuevo reino humano, así como en el momento actual necesitamos alcanzar todas las virtudes y destruir todos los vicios del militarismo, y hallar, no uno, sino muchos equivalentes mortales de la guerra.

En esta situación, ¿cuál es, sobre todo y fuera de todo precedente, el principal deber de todo maestro? Es, en una palabra, utilizar hasta su último extremo y en todos los casos posibles la enorme energía de interés e incidentes para inundar nuestro sistema educativo, en todos sus grados y materias, con el espíritu más puro de lealtad, sacrificio, valor, atrevimiento, y de solidaridad nacional y racial, que tiene su culminación en las hazañas de nuestros héroes del frente. Son los muchachos y muchachas que ahora están en la escuela los que han de ganar o perder la gran guerra de después de la guerra. El espíritu de nuestros muchachos sobre esto es por sí mismo una

espléndida muestra, conocida y estudiada por todos los hombres, de lo que la escuela, entre otras instituciones, ha hecho por aquéllos. La nueva manera de graduar los méritos de nuestras escuelas y sistemas escolares radica ahora en apreciar lo que hacen en todo el complejo proceso de producción y conservación de alimentos, y en todas las otras modificaciones de las actividades escolares para la guerra, en lo cual nuestras estadísticas, muestran enormes diferencias de servicio en los diversos Estados y ciudades. Algunas escuelas y algunos maestros han demostrado algo próximo al genio pedagógico, utilizando los intereses de la guerra en la enseñanza de la Geografía, no solamente en todas las líneas de batalla, en todos los frentes, sino en cada centro de actividad militar y naval, y aun administrativa, en el oeste o en el este. Algunos maestros de historia han conseguido notables resultados utilizando el interés por la guerra, comprobando que la historia se hace ahora con una rapidez mucho mayor que antes, y que los actuales acontecimientos son más significativos para sus alumnos que todos los de un pasado lejano, de tal modo, que la conveniente y adecuada enseñanza de los actuales acontecimientos puede educar en un sentido que todo el resto del programa no llegaría a conseguir. Otras escuelas fundan museos de la guerra, patrocinan diarios, correspondencia, composiciones, debates, álbumes de guerra y aun poemas. Alemania anuncia que los muchachos y muchachas de sus escuelas han escrito entre dos y tres millones de poesías sobre la guerra, habiendo recompensado con premios e impreso las mejores de ellas, por reconocer que la poesía es lo natural del sentimiento, y que el sentimiento forma la aptitud y constituye las tres cuartas partes del espíritu. Varios de nuestros Estados, y más aun las ciudades, han organizado para los más jóvenes la enseñanza militar en las escuelas superiores; algunas sostienen que todo lo relativo al adiestramiento físico es la mejor escuela preparatoria para la educación militar, mientras otros creen que las moderadas actividades de los *Boy Scouts*

son lo mejor para desarrollar las cualidades militares en los jóvenes... Muy recomendables todos los demás trabajos que las escuelas pueden realizar, vendiendo lazos de la libertad, reuniendo estampas, haciendo ejercicios de la Cruz Roja, cantando y oyendo los mejores cantos del campamento, coleccionando carteles, leyendo algo acerca del Kaiser y de sus seis hijos, a quienes, si Alemania ganase, sentaría sobre seis tronos, siendo los Hohenzollern los más poderosos, y acaso los más consumados egoístas, entre todas las familias reinantes, de los Césares acá. Y todas las incontables actividades nacidas de los actuales acontecimientos, también muy bien. Concesiones tales como los requerimientos arriba indicados para la graduación y promociones en la escuela y en el colegio, están ampliamente justificadas, a juicio de todo el que realiza la más amplia educación, que viene cuando la vida de la comunidad, el país y el mundo flota sobre ella, e irriga la escuela de tal modo que le permita enseñar la vida como nunca había podido hacer antes. Nosotros necesitamos no hacer concesión alguna al estrecho jingoísmo, que quisiera abandonar ahora el estudio de la lengua y la historia alemana. Los pedagogos alemanes, únicos en su odio por todo lo inglés, convienen en que este lenguaje y literatura necesitan ser estudiados más que nunca, y esto mismo es cierto para nosotros; el alemán será más necesario aún que antes para la práctica, ya que no para empresas de cultura.

La guerra está trasformando más aún los colegios y Universidades. Los químicos dan cursos especiales y realizan investigaciones sobre los explosivos y gases de guerra, que acaso constituyan la guerra del porvenir; los físicos tienden a dirigirse hacia la electricidad, los proyectiles y los principios en que se basa el mecanismo de aeroplanos y submarinos; los biólogos atienden principalmente a la eugénica y la higiene; los geólogos ayudan a la construcción de trincheras; los sociólogos y economistas están dedicados a la reconstrucción que se aproxima de todas nuestras instituciones industriales y sociales. Teología,

Derecho y, sobre todo, la Medicina, se han hecho más prácticas, pues dondequiera la ciencia pura está cediendo el puesto a la ciencia aplicada, mientras que algunos departamentos académicos están siendo abandonados, como si los estudiantes presintiesen que deben ser condenados como industrias poco importantes. Nosotros no podemos moderar ni dirigir demasiado estos impulsos, que aumentarán en cada mes que la guerra dure. Es sencillamente de sentido común el aceptarlos y tratar de conseguir todo lo más y mejor de ellos.

Finalmente, el futuro es nuestra musa. Ella está investida de una esperanza y una potencia no sobrepujada nunca en ninguna edad profética. «Nuestros corazones, nuestras esperanzas, nuestras oraciones, nuestras lágrimas, nuestra fe, triunfante de nuestros temores, están todos con ella.» Las mejores cosas aun no han acontecido, y toda la historia anterior no es más que el preludio de la total salud del tiempo venidero. En este tiempo es realmente una gloria estar vivo; ser joven es sublime; los viejos están viendo visiones, y los jóvenes, soñando sueños, porque si todo este tremendo sacrificio y carnicería no ha de ser estéril, es necesario que surja un nuevo mundo, donde la libertad y la justicia para todos los hombres, mujeres y niños prevalezca; donde el derecho, y no la fuerza, reine; donde el kaiserismo, en todas sus formas, aun en las de *truts*, monopolios, ganancia y caciquismo, un superestado y superhombre, dogma, autocracia y militarismo sea expulsado, y el verdadero reino del espíritu humano se habrá asegurado por la derrota del militarismo alemán, y conservará su seguridad mediante uno u otro de los grandes proyectos, inglés o francés, o quizá mejor un plan americano, para una Liga de naciones.

EL MOVIMIENTO PRO-UNIVERSITARIO
PARA LA
PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS EN ALEMANIA

por D. Lorenzo Luzuriaga,

Inspector de Primera enseñanza agregado
al Museo Pedagógico.

La cuestión del estudio de los maestros en la Universidad no es nueva en Alemania. Aparece por primera vez en 1848, en un acuerdo tomado por la Asociación de maestros de Berlín, que decía: «La institución para la preparación de los maestros debe ser un Centro de la Universidad y debe dar una formación teórica y práctica.»

A partir de ese año, se manifiesta la aspiración del Magisterio alemán a incorporar sus estudios en la Universidad, en varias ocasiones; así ha ocurrido con motivo de las Asambleas celebradas en 1892 y 1898, si bien limitando el estudio universitario al perfeccionamiento de los maestros que voluntariamente lo solicitaran (1).

Pero la manifestación definitiva de esa aspiración no ha cristalizado hasta 1904 en la Asamblea de la Asociación de los maestros alemanes (*Deutscher Lehrerverein*), celebrada en Königsberg. En dicha Asamblea se aprobó la siguiente conclusión, que constituye hoy todavía la base del programa y de las campañas del Magisterio alemán en pro de la aproximación a la Universidad:

«1. Las Universidades, como centro que son del trabajo científico, constituyen los lugares más apropiados para la formación científica de los maestros (por consiguiente, no para el simple perfeccionamiento), y como tales, no pueden ser sustituidas por ninguna otra institución.

2. Para el porvenir, aspiramos, por consiguiente, a la formación universitaria de todos los maestros.

3. Para hoy exigimos, en cambio, que se conceda a todo maestro primario, sobre la base de su certificado de reválida

en la Escuela Normal, el derecho al estudio en la Universidad (1).»

A esta conclusión han prestado su apoyo también los más eminentes profesores de Universidad y pedagogos, entre los cuales se cuentan Natorp, Rein, Tews, Matthias, Ziegler, Kerchensteiner y Muthesius.

Desde 1904, la campaña en favor del estudio universitario de los maestros ha ido ganando cada vez más adeptos.

A este efecto, se puede citar la Asamblea de la Asociación de los maestros prusianos, celebrada en Posen en 1913, que, aunque menos radical que la Asociación general alemana, también ha manifestado su adhesión a las conclusiones de esta Asociación general.

Una fuerte minoría, representada por el conocido pedagogo Tews, pedía que en lo sucesivo todo maestro debería asistir primero a una escuela secundaria, y después cursar sus estudios en la Universidad. Así se tendría unificadas la cultura general y la preparación profesional. La mayoría aceptó la siguiente transacción:

«1. La séptima Asamblea del Magisterio prusiano confirma las proposiciones de la Asamblea de maestros alemanes celebrada en 1904, pidiendo:

»a) Para el porvenir, la preparación de todos los maestros en la Universidad.

»b) Para el presente, la facilitación para el estudio universitario a todos los maestros que lo deseen, sobre la base de su certificado de reválida de la Escuela Normal.

»2. La Escuela Normal se ha de basar en la escuela primaria y convertirse en una institución semejante a las actuales secundarias (2).»

Este movimiento ha ido poco a poco ganando terreno, y ha llegado también al Parlamentet. En efecto: la Cámara de los diputados (*Abgeordnetehaus*) de Prusia, se ha ocupado extensamente de este problema, de la formación universitaria de los maestros, que nosotros sepamos, dos ve-

(1) H. Barbel: *Zur Reform der Lehrerbildung* Päd. Zeituug. 41 Jahrgang (1912), número 52.

(1) *Pädagogische Zeitung*. 33. Jahrgang (1904), números 28-30.

(2) *Pädagogischer Jahresbericht* de 1913. VIII, 13.

ces durante los últimos años, a saber, en 1912 y 1914.

En el debate, sostenido en 1912, se presentaron dos proposiciones, la principal, del Dr. v. Campe (perteneciente al partido *nacional liberal*) decía así:

«El Gobierno es invitado, en interés de la escuela primaria, a tomar disposiciones por las cuales se proporcione a los maestros primarios una mayor posibilidad para su perfeccionamiento científico en las Universidades, con el fin de prepararlos para los cargos de las escuelas medias, Normales e inspección primaria.»

Para el caso en que se rechazara — como se hizo — esa proposición, el mismo diputado presentó la siguiente incidental:

«El Gobierno real es invitado, en interés de la escuela primaria:

»1.º A dictar medidas por las cuales se facilite a los maestros primarios la consecución de una educación universitaria completa.

»2.º A proveer en estos maestros las plazas de inspectores y profesores de Escuelas Normales; y

»3.º A dar más facilidades que hasta ahora para el acceso a los exámenes de las escuelas medias.»

Después de una amplia discusión, y por la oposición de los conservadores, ambas proposiciones fueron rechazadas.

En Mayo de 1914 se reprodujo en la misma Cámara de los Diputados de Prusia la discusión sobre el tema del estudio universitario de los maestros.

El partido nacional liberal presentó, por medio del mismo diputado, von Campe, la siguiente proposición:

«El Gobierno real es invitado, en interés de la escuela primaria pública:

»1.º A adoptar medidas por las cuales se facilite a los maestros la adquisición de una cultura universitaria completa.

»2.º A transformar rápidamente, desde este punto de vista, las Escuelas Normales en instituciones superiores de enseñanza.

»3.º A proveer con los maestros así preparados las plazas de inspectores y profesores de Escuelas Normales.

»4.º A tender hacia una unión orgánica

entre las escuelas primarias y los otros establecimientos de enseñanza para la consecución de una instrucción pública unitaria nacional.»

El partido demócrata hizo, por su parte, la siguiente proposición:

«Invitar al Gobierno real a que permita a los maestros primarios la entrada a los estudios universitarios, del mismo modo que lo hacen los demás Estados del Imperio.»

La de los conservadores proponía:

«Invitar al Gobierno, en interés de la escuela primaria, a transformar los actuales cursos universitarios (los de Berlín, Posen y Münster), de modo que se facilite a los maestros primarios una cultura universitaria que les capacite para el desempeño de las plazas de inspectores y profesores de las Escuelas Normales.»

Finalmente, el Centro católico presentó la siguiente proposición, complementaria de la anterior:

«Para la admisión a estos cursos debe bastar haber aprobado el primero y segundo examen del Magisterio, con la nota de bueno.

Cuando ésta falte, puede ocupar su lugar el certificado del examen para las escuelas medias.»

Como puede verse, en las cuatro proposiciones presentadas se pide que se facilite el estudio universitario, en una forma u otra, a los maestros. Sin embargo, en ninguna de ellas se recogen las aspiraciones de éstos, pues aquel estudio no se hace obligatorio para todos los maestros, como éstos piden, sino que constituye, más que una preparación, un perfeccionamiento.

Las proposiciones fueron rechazadas por una pequeña minoría.

Un matiz de este movimiento es la aspiración del Magisterio a que se difunda el estudio científico de la pedagogía.

Así, en 1911, la «Central pedagógica» de la Asociación de maestros alemanes publicó las siguientes declaraciones:

«1.ª La Central pedagógica de la Asociación de maestros alemanes ve siempre en el establecimiento de cátedras de peda-

gogía en las Universidades provistas de los medios modernos de la investigación, y especialmente de laboratorios pedagógico-psicológicos, bibliotecas especiales, escuelas de experimentación y el número suficiente de auxiliares científicos, el medio más apropiado para fomentar la ciencia de la pedagogía, y, consiguientemente, declara que es un deber inaplazable para el Estado el establecimiento de tales cátedras y medios auxiliares en las Universidades.

»2.^a La Central pedagógica tiene, además, por deseable que, precisamente en el dominio pedagógico, el representante ordinario de la totalidad y los representantes de las ciencias fundamentales y auxiliares que trabajan junto a él, trabajen y enseñen en estrecha colaboración.

»3.^a De introducirse cambios profundos en la constitución de nuestras Universidades, sería conveniente que se estableciera una sección de pedagogía independiente en la Facultad de filosofía.

»4.^a En tanto que no existan, o no existan en número suficiente, las cátedras numerarias de pedagogía, ve la Central pedagógica una compensación de ellas en la creación de academias independientes para el cultivo y perfeccionamiento de la ciencia pedagógica; sin embargo, cree que tales academias deben establecerse en donde se halle una Universidad, y que tenga con esta al menos una relación externa.

»5.^a Bosquejos de tales academias pedagógicas cree la Central que pueden ser los Institutos pedagógico-psicológicos de carácter privado y gremial que existen en Leipzig y Munich, y los que están proyectados en otras ciudades, y recomienda el uso y fomento de estos establecimientos.»

Aparte de esto, el movimiento alemán en favor de la preparación de los maestros en la Universidad gana más terreno cada día. La aspiración máxima de tal movimiento se ha concretado en la fórmula de la «escuela unificada», que, en lo que se refiere al magisterio, pide: 1.º, la constitución de un solo Cuerpo u organismo, con todo el personal docente, desde el de la escuela de párvulos al de la Universidad; 2.º, igual

formación universitaria para todos los miembros de este Cuerpo docente y, por tanto, para los maestros, con las únicas diferencias específicas de la especial misión de cada uno de esos miembros; 3.º, retribución igual para cada elemento de ese organismo docente, como consecuencia de la igualdad de preparación y de función.

Como un avance de esta unificación puede considerarse el régimen corporativo del personal docente americano, que en su totalidad, y sin distinción de clases ni grados, integra la *National Education Association* de los Estados Unidos.

BASES PARA UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1) por «La Escuela Nueva.»

Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone, no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta otra, igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.

No se trata aquí, naturalmente, de esa igualdad ficticia, convencional, reconocida hoy en la legislación de todos los países, incluso del nuestro, sino de una igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se dan a cada hombre los medios necesarios para poder educarse, y se suprimen los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana.

Un 95 por 100 de los españoles se ven reducidos hoy a no pasar—cuando llegan a ella—de la educación elemental. El acceso a la enseñanza secundaria y superior está prácticamente reservado a una reducidísima minoría, constituida casi exclusivamente por las clases más pudientes de la sociedad. Las demás quedan alejadas de aquéllas.

(1) Ponencia de enseñanza para el programa mínimo del partido socialista español, presentado por «La Escuela Nueva», en el Congreso que éste acaba de celebrar.

Las razones de esta exclusión son esencialmente económicas: las matrículas y derechos de examen, la carestía de los libros, las jornadas excesivas de trabajo, etc. Tal estado de cosas debe desaparecer rápida y radicalmente, facilitando a cada hombre el acceso a todas las instituciones de educación. Y si fuera necesaria una selección, ésta debe hacerse única y exclusivamente por las capacidades intelectuales y no por la situación económica.

Esto exige, no sólo la gratuidad absoluta de todas las instituciones oficiales de educación y de instrucción— como por lo demás ya ocurre en algunos países, los Estados Unidos, por ejemplo— y la provisión también gratuita de los libros y material de enseñanza necesarios, sino el establecimiento de becas de estudio numerosas y el acuerdo de los planes de enseñanza con las jornadas ordinarias de trabajo.

De otra parte, los establecimientos elementales de educación, que aspiran o deben aspirar a abrazar la vida entera de los alumnos, deben estar provistos de todos medios necesarios para atender a aquéllos fisiológica tanto como espiritualmente.

Todo esto se refiere a la educación desde el punto de vista social. Pero aun en el mismo aspecto técnico, pedagógico, es necesario marchar a la unificación de la enseñanza en todos sus grados, según la fórmula de la «escuela unificada». Esta supone la desaparición de todas las barreras que separan a la enseñanza primaria de la secundaria, y a ésta de la superior, y que hacen de ellas verdaderos compartimentos estancos. Y tal unificación debe hacerse tanto en los planes de estudio como en el personal docente.

La unificación no supone la uniformidad u homogeneidad absoluta de la enseñanza; por el contrario, hace posible la verdadera diversidad y variedad de las instituciones docentes, basadas en las condiciones intelectuales y técnicas de los alumnos y en las funciones sociales.

Aplicadas a nuestra organización pedagógica actual estas ideas, podrían establecerse las bases siguientes:

Asistencia infantil preescolar.— 1.^a

Para los niños menores de dos años, cuyas madres no puedan atenderlos debidamente durante el día, bien por su trabajo fuera de la casa, bien por otras circunstancias cualesquiera, se crearán *salas de cuna*, en las que aquéllos serán cuidados debidamente.

2.^a Asimismo para los niños de dos a cuatro años y de cuatro a seis se instituirán *refugios infantiles* («nurseries») y *jardines de la infancia* («Kindergarten»). Los primeros, organizados como lugares de custodia y recreo, y los segundos, como instituciones en las cuales se inicia una labor educativa, no sistemática ni literaria, sino basada enteramente en la acción ya coordinada.

3.^a En todas estas instituciones preescolares se proporcionará gratuitamente alimentación, vestidos, juguetes, etc., a los niños a ellas confiados; pero sin que en modo alguno adquieran tales instituciones carácter de asilos benéficos.

4.^a Todos aquellos establecimientos correrán a cargo de personal femenino seglar especialmente preparado para este fin y con gustos y aptitudes maternas.

5.^a Los patronos de las grandes explotaciones o Empresas industriales, comerciales y agrícolas que den ocupación a mujeres con hijos pequeños, estarán obligados a sostener o contribuir al sostenimiento de estas instituciones. También contribuirán a él los Sindicatos obreros y los Ayuntamientos, los cuales tendrán participación en su administración. Al Estado debe reservarse sólo la alta inspección de aquéllas.

Educación primaria.—6.^a La escuela primaria pública será gratuita, alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas, y obligatoria para todos los niños y niñas comprendidos entre los seis y los catorce años,

7.^a En la enseñanza primaria se darán, juntamente con los fundamentos de la cultura general, los elementos de la educación profesional, aunque sin referencia a un oficio o profesión determinados.

8.^a La coeducación será establecida en todas las escuelas primarias, las cuales

serán todas graduadas, aun en los pueblos más pequeños, introduciendo, si es necesario para ello, el sistema alternativo de clases.

9.^a Toda separación por motivos económicos, sociales, políticos o religiosos será alejada de la educación primaria.

10. Cada escuela estará provista, además de las salas ordinarias de clases, de talleres en embrión o de campos agrícolas, en los que pueda iniciarse la cultura profesional, y de campos de juego para la educación física de los niños.

11. Para los niños que lo necesiten se establecerán en las escuelas las instituciones necesarias de asistencia infantil (comedores escolares, roperos, clases de guarda, duchas, etc.).

12. La inspección y el tratamiento médicos se extenderán a todas las escuelas, de modo que los niños puedan ser reconocidos médicamente, por lo menos, una vez al año y sometidos al correspondiente tratamiento.

13. En la protección de la enseñanza primaria y en el fomento de la asistencia escolar tendrán intervención representantes de las diversas agrupaciones sociales de la localidad, respetando, naturalmente, la necesaria autonomía de la escuela y del maestro.

14. Siendo uno de los fines fundamentales de la educación primaria la formación de ciudadanos independientes y sociales, a la vez, se concederá a los niños de los últimos grados cierta autonomía e intervención en el régimen de la escuela.

15. Con este fin también, se fomentará entre los niños el espíritu de asociación mediante agrupaciones deportivas, de auxilio mutuo, de consumo de materiales escolares, etc.

Educación ampliada.—16. Habrá de suprimirse la actual separación entre la primera y la segunda enseñanza, juntamente con los obstáculos que dificultan el acceso a ésta.

17. Con tal objeto, a la terminación de la educación primaria, y no antes, a los 14 años, los muchachos y muchachas proseguirán su formación hasta los 18, en dos

clases de instituciones, según sus aptitudes y sus gustos:

a) Las escuelas de segunda enseñanza; y

b) Las escuelas profesionales de perfeccionamiento.

18. La asistencia a unas u otras de estas instituciones será obligatoria para todos los muchachos y muchachas comprendidos entre los 14 y los 18 años. Para facilitar esta asistencia, las horas de clase necesaria serán tomadas—cuando aquellos tengan una ocupación—de la jornada ordinaria del trabajo, sin que por esto sufran reducciones sus jornales. Asimismo se instituirán becas de estudio para aquellos muchachos de excepcionales condiciones, a fin de que puedan consagrarse plenamente al estudio.

19. Las escuelas de segunda enseñanza serán de carácter general, y se establecerán a base de los Institutos actuales; pero ampliando su número, seleccionando su personal, reduciendo a cuatro los años de estudio—sobre los ocho de las escuelas primarias—e introduciendo el principio de la elección y especialización de los estudios.

20. Como mínimo, se establecerán tres sistemas de estudios, electivos, en las escuelas de segunda enseñanza: los humanistas o clásicos, los realistas o modernos y los clásicos realistas.

21. Las escuelas de perfeccionamiento tendrán un carácter técnico, y podrán ser establecidas a base de las actuales Escuelas de Artes y Oficios e Industriales. Estas, sin embargo, deberán ser radicalmente reformadas, mejorando sus planes de estudios, métodos de trabajo y personal, y dando intervención en ellas a los gremios y sindicatos existentes en cada localidad.

22. En las escuelas de perfeccionamiento se enseñarán—basándose en la iniciación profesional de la escuela primaria—los oficios y profesiones más importantes de la localidad y de la comarca. Cuando las escuelas no dispongan de medios para talleres, maquinaria, etc., los alumnos asistirán, para practicar, a las mejores explotaciones industriales, agrí-

colas o comerciales existentes en cada localidad.

23. *Educación superior.*—Una vez terminados los estudios de carácter obligatorio en las escuelas profesionales de perfeccionamiento y en las escuelas de segunda enseñanza, los muchachos y muchachas que por sus aptitudes—y no por su posición económica—estén capacitados para ello, pasarán a la enseñanza superior, que se dará también en dos géneros de establecimientos, correspondientes a los de la educación ampliada: *a)* las escuelas especiales superiores (de ingeniería, comercio, arquitectura, agricultura, etc.), y *b)* las Universidades.

24. Todas estas instituciones serán gratuitas, y estarán provistas de numerosas becas de estudio para los alumnos no pudientes y capacitados.

25. Las escuelas especiales superiores basarán sus planes de estudio en las de perfeccionamiento, de la cuales serán la natural continuación, y radicarán en aquellas localidades donde más desarrolladas se hallen las industrias o explotaciones a que se refieran.

26. Las Universidades, a su vez, partirán en sus estudios de las escuelas de segunda enseñanza, y su número actual será reducido a la mitad, distribuyendo las que queden en las localidades de mayores facilidades de comunicación.

27. A unas y otras instituciones se les concederá una amplia autonomía económica, pedagógica y científica. Esto no impedirá que los representantes de las Corporaciones científicas y de los gremios y sindicatos profesionales tengan una intervención en ella, sobre todo desde el punto de vista social.

28. Una de las misiones esenciales de las Universidades y escuelas especiales superiores será la de difundir su labor hasta aquellos que, por una u otra circunstancia, no puedan asistir a ellas, por medio de conferencias y de cursos de extensión universitaria.

29. Los títulos que capaciten para el ejercicio de una profesión determinada, sólo podrán ser concedidos mediante prue-

bas especiales, en las que tendrán también intervención el Estado y los gremios y sindicatos respectivos.

30. *Instituciones complementarias de la cultura.*—Para acentuar e intensificar la desaparición del analfabetismo, las actuales escuelas de adultos serán convenientemente reformadas, y se hará obligatoria la asistencia a ellas a los analfabetos. Con el mismo fin se establecerán escuelas de adultas en todas las escuelas desempeñadas por maestras, para las mujeres analfabetas, haciendo asimismo obligatoria su asistencia.

31. En todos los pueblos de España, por pequeños que sean, se establecerán bibliotecas populares o secciones de ellas, en conexión con las escuelas primarias y a cargo de los maestros de éstas.

32. En los pueblos de mayor vecindario y en las ciudades se instituirán bibliotecas más completas, con salas de periódicos y revistas y secciones circulantes. En ellas se darán también cursillos, conferencias y lecturas públicas, para despertar el amor a la lectura y para orientar a los lectores.

33. En ninguna de estas bibliotecas debe faltar un departamento para los niños y niñas, a cargo de mujeres, y en el que se darán frecuentemente lecturas comentadas.

34. Los Museos locales y nacionales serán absolutamente gratuitos, y en ellos se darán también cursillos y conferencias de iniciación por personas competentes. Especial atención deberá prestarse a los Museos de artes industriales, comerciales, etcétera, que deberán ponerse en conexión con la vida local.

35. *Personal docente.*—El personal docente de todas las instituciones educativas—desde las primarias a las superiores—formará un Cuerpo único, con una preparación análoga en cuanto a su intensidad, diferenciándose sólo por la especialidad a que se dedique.

36. Para la formación de este personal se creará en las Universidades la Facultad de Pedagogía, que tendrá las instituciones escolares necesarias anejas para las prácti-

cas del personal que aspire al Magisterio y profesorado.

37. La remuneración del personal así seleccionado será la misma — desempeñe una escuela de párvulos o una clase de una Universidad —, diferenciándose sólo por sus condiciones personales o por los años de antigüedad.

38. El régimen de la enseñanza correrá a cargo del mismo personal docente, sindicado y representado en Consejos académicos. Al Ministerio de Instrucción pública sólo corresponderá la ejecución de los actos acordados por los Consejos.

39. El Parlamento será el único organismo ante quien responderán los Consejos, a los cuales podrán también ser llamados los sindicatos y gremios profesionales cuando se trate de asuntos que trasciendan a la vida profesional.

40. En tanto que este régimen sindical no pueda establecerse plenamente, los actuales representantes del personal docente en el Parlamento, Consejo de Instrucción pública, etc., serán elegidos por todo el personal docente, y únicamente por él.

BASES PARA UNA REFORMA DE NUESTRA INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1)

por D. Juan Uña,
Diputado a Cortes.

1.^a La obra de la educación nacional ha de ser realizada hoy por el Estado. A robustecer e intensificar su acción ha de tender toda nuestra política en materia de enseñanza. Esta doctrina no prejuzga la estructura del Estado, y es, por tanto, compatible con la posibilidad de que la acción educadora se ejerza por organismos comarcales y autonómicos, con tal de que ellos, en su respectivo territorio, representen la totalidad de la comunidad social. Tampoco implica la supresión del principio de libertad establecido en el artículo 12 de la Constitución aún vigente.

2.^a La educación general humana, las

enseñanzas especiales hasta sus grados superiores, y la adquisición de la cultura más elevada, han de ser, no sólo de derecho, sino de hecho, accesibles a todo ciudadano. La falta de medios económicos no puede ser causa de que el ciudadano no se eduque.

3.^a Entre la enseñanza primaria del Estado, que es popular, y la enseñanza secundaria, que hoy es característicamente burguesa, existe en la actualidad una separación absoluta. El ideal y el propósito de nuestra política consisten en organizar una educación general *continuada*, prolongando y ampliando la primaria con grados superiores, que se confundirán con el Bachillerato, o lo sustituirán, dándole un carácter democrático, y haciendo que la escuela pública, verdaderamente nacional, llegue hasta las puertas de las Universidades y profesiones superiores. Todo ciudadano tiene, en principio, derecho a la plenitud de la educación humana.

4.^a Para ello, en la práctica es indispensable una legislación social que, partiendo de esta necesidad de prolongar la educación general del obrero joven y de facilitar su especial preparación técnica, le proporcione los medios de lograrlo. Gratuinidad completa en todas las ramas de la enseñanza, pues la educación no debe ser fuente de ingresos para el Estado: becas, pensiones y subvenciones para estudios, alimentación y vestido a los escolares, colonias, etc.; pero todo ello, no como obra complementaria de beneficencia, sino como medios esenciales que la escuela emplea para garantizar con eficacia el derecho de todos a la instrucción.

5.^a El Estado tiene que facilitar y estimular decididamente la obra de la educación de la mujer, tan completa como la del hombre.

6.^a El gran esfuerzo inmediato, urgentísimo, ha de realizarse en la enseñanza primaria. Campaña esencial, muy vigorosa y decisiva, para extinguir el analfabetismo. Aumento indefinido de las escuelas nacionales y de la Inspección, hasta ponernos rapidísimamente al nivel europeo. Reforma interna de la educación primaria general,

(1) Ponencia presentada a la Asamblea del partido reformista.

mediante la adecuada preparación del Magisterio, para que la escuela, a la vez que atiende a la salud y cultura física, eduque más por la formación intelectual que por el recitado de lecciones, y más por la acción y el trabajo personal de los niños que por el mismo ejercicio aislado de la inteligencia, teniendo de esta suerte menos de aula que de laboratorio, y menos de laboratorio que de taller.

7.^a Esta orientación no debe hacernos olvidar la necesidad de desenvolver la enseñanza técnica y profesional, y de perfeccionar el aprendizaje de los oficios y prácticas industriales y agrícolas, a fin de que el obrero produzca más y mejor para la sociedad y obtenga mayor retribución por su trabajo.

8.^a A la vez que se fomenta la educación primaria general y profesional, hay que atender solícitamente al ciudadano y al desarrollo de los pequeños núcleos de cultura superior e investigación científica que ya va habiendo en nuestro país, y en los que lo mejor de España tiene puestas sus esperanzas. Ambas obras se completan.

9.^a No menos urgente es la educación estética. Hay que llevar a las escuelas un elevado sentido de belleza, y, a la vez, hay que impedir que continúe la ruina y el expolio de los tesoros artísticos de España.

10. Urge también multiplicar las pensiones para estudios en el Extranjero, y los Centros españoles de labor científica o artística en Europa y América, lo mismo que los de las otras naciones en España, manteniendo un cambio y relación constante con la cultura de los pueblos más avanzados, remediando el aislamiento espiritual en que vive el nuestro.

11. En todas las escuelas y establecimientos del Estado o subvencionados con fondos públicos, de acuerdo con los principios que fije la Constitución, quedará para todos plenamente garantida la libertad de conciencia.

12. Es preciso interesar al país en la obra de la educación nacional, no limitándose a legislar sobre ella, sino procurando la cooperación de los padres de familia que tengan hijos en las escuelas públicas, y fis-

calizando constantemente la acción del Gobierno por medio de la creación de Comisiones parlamentarias.

13. Muchos más puntos habría de abarcar una reforma de la instrucción pública. No se debe, sin embargo, engañar al país hablándole de transformaciones súbitas de lo actual, de codificaciones sobre el papel y de recetas y panaceas puramente legalistas. Conviene realizar, en cambio, modificaciones parciales en la legislación; ensayos concretos de autonomía en establecimientos realmente preparados para ella; reducción y fusión de Centros de enseñanza, hoy excesivos en número y deficientes en calidad; creación de organismos y Centros de tipo nuevo, como tanteos y experiencias, aprovechando los elementos útiles existentes e introduciendo otros factores de transformación y progreso. Aunque sea fundamentalmente obra del Estado, es necesario que éste la sustraiga a la política y la confíe a la ciencia y a la competencia. Al mismo tiempo debe cambiar toda la orientación actual, abandonando la idea de que la educación es un don del Estado, y asentando, por el contrario, el principio de que es un derecho del ciudadano tan esencial, que ni aun puede renunciarse.

LA MUJER DE MAÑANA

LA VIDA Y LAS OBRAS DE ELENA KEY (1) por D. Santiago Valentí Camp.

(Conclusión.)

Por aquella misma época, aproximadamente, fundó Elena Key, en colaboración con otras damas altruistas, entre ellas su fraternal amiga Sofía Adlersperr, una de las más entusiastas vindicadoras de los derechos femeninos, la Sociedad *Tolfterna*, (Las Doce), que tanta celebridad alcanzó. Congregábanse allí, en las veladas nocturnas, gran número de obreras y se platicaba, se leía y se suscitaban controversias acerca de los problemas pedagógicos, éti-

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

cos y sociales. Prosiguiendo su campaña educadora, que venía a ser un hermoso apostolado, inauguró Elena Key una serie de conferencias de vulgarización hasta en las más insignificantes aldeas de la península escandinava, sedienta de difundir sus levantadas ideas entre las mujeres y los niños campesinos. Su ya citada amiga Sofía Adlersperr fué quien, descubriendo las altas cualidades de escritora que atesoraba Elena Key, le aconsejó que firmara sus trabajos con el nombre propio en vez de hacerlo modestamente con el de su padre.

A partir de 1884 tomó activa participación en las violentas discusiones que se entablaron con motivo de las persecuciones judiciales realizadas contra la juventud ilustrada que, llevada de su entusiasmo y sintiéndose vigorosa, atacaba principios, al parecer incommovibles, porque basábanse en la tradición en que se apoyaban la Iglesia y el Estado. Una vez más demostró Elena Key en aquella ocasión la energía de su carácter, defendiendo, al propio tiempo, a los obreros, a quienes se negaba el derecho de asociación y de huelga. Cuantas veces creyó ver en peligro un principio de justicia, se lanzó resueltamente a la lucha, sin que hicieran mella en su ánimo varonil ni los ataques ni las calumnias de que fué objeto, ni la muerte de su madre, ocurrida aquel mismo año en Helsingborg, ni el haber perdido su padre toda su fortuna, viéndose obligado a renunciar a la vida política para aceptar un modesto destino de funcionario. Su entereza era tal y tanto su amor por toda causa que estimase justa, que en su folleto acerca del patriotismo sueco atrevióse a sostener, en las rivalidades que motivaron la querrela entre Suecia y Noruega, el derecho que asistía a la última para conquistar su independencia.

A pesar de lo intenso de su acción social, no por eso dejó Elena Key de aprovechar los escasos momentos que le dejaba libres el ajetreo de las luchas candentes, y en cuanto disponía de un intervalo de seis a ocho días, los aprovechaba para hacer algún breve viaje y disfrutar de la quietud sedante de la vida campestre, que devolvía a su espíritu la energía indispensa-

ble para reanudar la propaganda. En 1892, nuevas desdichas vinieron a cebarse en el corazón de esta mujer heroica. Su padre falleció a consecuencia de un ataque de apoplejía. Sus fraternales amigas Ana Carlota Leffler y Sofía Kowalewski murieron también en el transcurso de pocos meses.

Además de las hondas amarguras que sufrió desde 1844 a 1892, experimentó una crisis afectiva que le obligó a sostener consigo misma una lucha de índole moral, que se prolongaba, no obstante su propósito de reobrar ante los rudos y reiterados golpes de la adversidad. Estas tristes circunstancias forzáronla a abandonar la hermosa residencia campestre de Sündsholm, donde hasta 1889 había pasado todos los veranos, y a dedicarse en cuerpo y alma a la educación de su pueblo, respondiendo de este modo a la obligación que a sí misma se impuso al cumplir los 16 años. Después de una lucha tan tenaz y sostenida, bien merecido tenía el reposo, y Elena, que siempre vivió en la afectuosa intimidad del hogar, desde el otoño de 1903 habita, de ordinario, en una casa de campo, propiedad de su hermano, en Smaland, cerca de su antigua residencia de Sündsholm, durante el tiempo en que pone un paréntesis a sus viajes.

La labor literaria que ha realizado Elena Key es muy considerable; tanto más cuanto que la mayor parte ha debido llevarla a cabo en condiciones singulares: unas veces, en la soledad de los bosques umbrosos; otras, en el apacible silencio que se goza en las orillas de los lagos suecos o, por el contrario, en medio de la agitación de la vida política y social.

Las obras que lleva escritas la gran pedagoga sueca son: *Del derecho de propiedad de la mujer y su emancipación del poder marital* (1887); *De la infancia de la especie humana* (1888); *Consideraciones acerca de las causas de las reacciones* (1889); *Ernest Ahlgren* (1889); *Narraciones históricas* (1889); *Desarrollo de la moral, según las teorías de Letourneau* (1891); *Ana Carlota Leffler, duquesa de Cajanello* (1893); *Individua-*

lismo y socialismo (1895); *Mal uso de las fuerzas femeninas y cuál es la esfera de trabajo de la mujer* (1896); *Psicología de la mujer y lógica femenina* (1896); *C. L. Almquist* (1897); *Poetas modernos de Suecia* (1897); *Ensayos* (1898); *Figuras mentales* (1898); *En Finlandia y Rusia* (1899); *El siglo de los niños* (1900); *Los pocos y los muchos* (ignoramos la fecha exacta de su aparición; la cuarta edición alemana vió la luz en 1905); *La fe en la vida* (1903), y, por último, *Amor y matrimonio* (1903).

En cuanto ha salido de la pluma de Elena Key se advierte un mundo de ensueños, de idealidades, producto de la inquietud que de continuo promueve en su espíritu la contemplación de la realidad. Si se exceptúan algunos trabajos artísticos o biográficos y los relatos de sus impresiones de viaje, la mayoría de los estudios de Elena Key son opúsculos o ensayos extensos aparecidos en revistas suecas, alemanas y francesas, en los cuales trata temas filosóficos, pedagógicos, religiosos, críticos y sociológicos, siempre relacionándolos con problemas de actualidad. Donde ha vertido los conceptos más profundos y atrevidos es en los volúmenes *Psicología de la mujer y Lógica femenina*, *El siglo de los niños*, *Amor y matrimonio* y *La fe en la vida*. Estos tres últimos son, seguramente, lo más sazonado de cuanto ha producido Elena Key. Constituyen esta trilogía colecciones de ensayos expositivos y críticos que, aunque no fueron escritos sucesivamente, sino mediando intervalos de meses y años, ofrecen una característica especial, puesto que tienen la misma vibración, análoga movilidad y la frescura propia de la disertación. A pesar de que ninguna de las tres obras de la pensadora sueca puede calificarse de construcción arquitectónica, revelan la espontaneidad y la galanura que, en general, caracterizan cuanto escribe. No responden al modo de hacer metódico de un filósofo sistemático, porque Elena es una pensadora dueña siempre de sí misma, que sabe manejar el estilo admirablemente y responde en sus libros a algo más que un proceso reflexivo: al impulso de un cora-

zón impetuoso, que subyuga irresistiblemente, por la sinceridad, por la nobleza y por la hidalguía, llevadas a su más alto grado. De ahí que, aun siendo una escritora que propende al ataque, conserve en el fondo de su alma un sentido ecuánime.

Investigando, con verdadero método científico, quiénes fueron los autores que más contribuyeron a la formación del espíritu de esta mujer excepcional, es probable que le hallásemos más puntos de coincidencia con Rousseau que con el autor de la *Genealogía de la Moral*. Aunque Elena, en más de una ocasión, ha protestado de que se le atribuyese el haber prestado asentimiento a la afirmación de la bondad natural del hombre, es cierto que en el fondo está convencida de ello, y repetidamente se refleja en muchas de sus páginas la creencia de que con sólo facilitar el desenvolvimiento mental y la libre expansión de la personalidad, basta para que ésta contribuya al bien y a la felicidad humanos. No es otra la conclusión que se desprende de su libro *La fe en la vida o de la vida*. Para el hombre constituye algo así como una autoimposición, síntesis de todos sus deberes, el ser dichoso; o, en otros términos: la aspiración constante de sustituir la rígida moral de la obligación, por el deseo de gozar la felicidad. En este respecto tiene grandes analogías con el malogrado filósofo francés Juan M.^a Guyau. Sea cual fuere el punto de vista en que nos coloquemos para observar a la humanidad, no cabe poner objeciones al optimismo que Elena Key defiende en sus obras. Por esto, al dirigirse a la juventud, que le interroga, ansiando vivir, qué debe hacer para no malgastar el esfuerzo en estériles divagaciones, contesta resueltamente: «¡Hazte dichosa!» Y luego añade: «Coloca muy en alto tu dicha; desenvuelve todas las fuerzas de tu espíritu y de tu cuerpo; evita todos los ejercicios, todos los placeres, todos los esparcimientos que disminuyan las fuerzas físicas y morales, que degradan e inficionan el alma». Y después: «Ningún individualista debe proponerse otro objeto que el de avalorar y exaltar todas las energías de su ser; pero cuanto más haya desen-

vuelto su propia actividad, más sentirá en sí mismo la colectividad; las alegrías y las penas de otros le embargarán como las suyas propias»...

El desenvolvimiento mental del individuo y la evolución del Universo están concatenados y significan una representación objetiva, que sólo cabe diferenciar, pero que no es posible concebir separadamente. Este criterio filosófico, inspirado en el monismo, informa la primera de las obras citadas de Elena Key; sobre este eje de acero giran todos sus ensayos. Y esta manera especial de considerar los fenómenos, le llevó a intentar su aguda crítica—que algunos escritores franceses califican de atrevida—respecto a la institución del matrimonio tal como hoy se realiza, abordando con gran dominio del asunto lo concerniente al proceso genético de la moral de los sexos y haciendo afirmaciones que, sobre apoyarse en los datos de la experiencia, evidencian la serenidad de juicio y la recta intención con que señala el sinnúmero de lacras que corroen el organismo de la familia.

A las gentes timoratas y bienhalladas, es posible que les escandalice la manera franca y leal con que expone sus argumentos la infatigable propagandista; mas fuerza es reconocer que en el pensamiento capital de Elena, el más descontentadizo no puede hallar absolutamente nada que no esté en perfecto acuerdo con los dictados de la rectitud y del honor. Como todos los caracteres nobles, asombróse Elena del embotamiento que en la hora presente domina las conciencias, hasta el punto de que se considere, con harta frecuencia, el matrimonio, en nuestra sociedad, como un acto en el que continúan los hombres el aprendizaje comenzado anteriormente en relaciones mantenidas con el exclusivo propósito de satisfacer los apetitos de la carne. ¡Con qué gallarda indignación fustiga Elena Key las vergüenzas de una organización social que convierte a algunas mujeres en viles instrumentos de placer! ¡Con qué distinción pone al descubierto los móviles menguados que inducen a tantos hombres que al llegar a la virilidad o a la madurez

se casan, no porque sientan inclinación irresistible hacia la que eligen por compañera, sino obedeciendo al señuelo de la codicia, que redondea su posición y les da mayor influjo en esta o aquella esfera de la sociedad! ¡Con cuánta sagacidad señala la injusticia y la falta de rectitud en la intención que revelan no pocos individuos que, llegando al matrimonio hastiados y avejentados, exigen a las jóvenes que han de ser sus esposas una pureza inmaculada, un desconocimiento absoluto de los secretos del trato sexual!

Elena Key, que ha tenido siempre aquel civismo que enaltece a quien vive las ideas y nunca hace traición a lo que estima en más, la convicción sinceramente mantenida, expone con elocuencia pocas veces igualada la inmensa gravedad que reviste en nuestros días la falta de solicitud de los padres cuando confían a manos mercenarias la misión más augusta, la más inherente a la paternidad: la educación de sus hijos. Otro dualismo funesto combate también: el que se empeña en diferenciar en el matrimonio la satisfacción de los sentidos, de los impulsos del espíritu y de la cordialidad. A su juicio, las dos tendencias que arrastran a los hombres, el ascetismo y la sensualidad, son igualmente nocivas y contrarias al equilibrio orgánico y al pleno bienestar de la personalidad. Elena Key, prototipo de espíritus escudriñadores, tiene frases de justa condenación para las farsas sociales que implican la organización actual del matrimonio; discurre muy acertadamente al examinar las tristes consecuencias, a menudo irreparables, que ocasiona la oposición irreductible entre la moral masculina y la femenina. No se le oculta la trascendencia capitalísima que los sentimientos individuales, las conveniencias éticas y sociales y la actitud física revisiten en la formación de la familia, ni el peligro que suponen la irreflexión y la intemperancia con que la mayoría de los matrimonios se abandona a las contingencias del azar.

Atribuye resueltamente más alcance que a las leyes a la idiosincrasia y a la educación de los individuos, obedeciendo en esta

ardua cuestión, como en muchas otras de importancia, a su criterio amplio esencialmente científico y exento de toda idea preconcebida. Se expresa Elena Key con gran claridad cuando trata de los medios que debieran emplearse para regenerar la vida conyugal, y espera esta regeneración del perfeccionamiento mutuo, como condición indispensable a la ley única de las uniones. Entiende que el no facilitar la ruptura cuando el amor ha cesado de santificarla, es no sólo peligroso, sino criminal. La sociedad no tiene el derecho de hacer infelices y negar las puertas de la liberación a quienes, convencidos de su error, pueden buscar la redención viviendo aisladamente o contrayendo una nueva unión. Tampoco cabe poner en duda—afirma Elena Key—que el ideal ético y los principios pedagógicos en que se apoyaban la educación y unión de los sexos atraviesa en la actualidad una crisis que va exacerbándose por momentos. Todas las instituciones sociales se hallan ahora en plena transformación. La educación de los jóvenes va paulatinamente modificándose; la indisolubilidad del matrimonio está condenada a desaparecer; cuantos problemas morales se relacionan con la condición de la mujer, con las distintas formas de la unión sexual y hasta con la maternidad misma, se reflejan en el teatro, la novela, los Tribunales y los Parlamentos; son objeto de estudio para moralistas y jurisconsultos; constituyen motivo de honda preocupación para los espíritus íntimamente inquietados por el porvenir de la raza y los destinos de la humanidad.

Incluso el divorcio, que, a juicio de Elena Key, debiera obtenerse con la demanda de uno solo de los cónyuges, habría de estar rodeado de determinadas garantías, ya que representaría una institución semejante al consejo de familia. Algunas de las soluciones que preconiza al final de su libro *Amor y matrimonio* son preferibles a las que actualmente prescriben los Códigos civiles de las principales naciones europeas.

Aunque la genial escritora ha permanecido soltera, su alma está henchida de aquellos puros sentimientos en cierto modo

exclusivos de la maternidad. El hecho de que pertenezca a una estirpe aristocrática por parte de su madre, no le impidió practicar los ideales de justicia social que suscita el socialismo, y como educadora y consejera de su pueblo, ha puesto su pensamiento y su actividad al servicio de la causa de los humildes. Nunca, aun gozando de la más alta reputación, vaciló en intervenir en las contiendas de carácter político y religioso. Por esto su dilatada y gloriosa labor le conquistó la confianza de sus compatriotas, que nunca la han abandonado. En determinados instantes, los desheredados, las víctimas de la plutocracia, se acercaban a ella para exponerle sus dudas, sus aflicciones, sus angustias, sus escrúpulos de conciencia. Cuando una gran desdicha les atenazaba el espíritu, se dirigían a Elena Key, implorando una palabra de consuelo o un auxilio pecuniario que devolviera la paz a su existencia, conturbada por el desvalimiento o por el dolor. El concepto que tiene Elena Key del socialismo está exento del criterio de parcialidad y por esto siempre rechazó sin vacilación sus efectos igualitarios...

Es, realmente, asombrosa la suma de argumentos sólidos que aporta Elena Key para determinar los caracteres de la pedagogía de nuestro tiempo, inspirada en los datos que la ciencia experimental nos ha demostrado que son positivamente ciertos.

En su volumen *El siglo de los niños*, con ingenio y dominio de los más trascendentales problemas, va desvaneciendo, una por una, las conjeturas que los espíritus superficiales fueron oponiendo a las concepciones laicistas. Su exposición de la actual situación, hartamente defectuosa, de la estructura social, constituye una muestra palmaria de la agudeza y perspicacia que distinguen a esta eminente escritora. Con tanta delicadeza como fidelidad refleja su pensamiento respecto al porvenir que aguarda a la mayoría de las naciones europeas, escribiendo con gran vigor en el trazo los derroteros que hubiera sido preciso seguir, lo mismo que la intensidad del esfuerzo que habría debido emplearse para libertar a los pueblos, víctimas, entonces

como ahora, de la avaricia en la acción social, que constituye una fuerza restrictiva que cohibe y coarta las impulsiones más elementales.

Entre el sinnúmero de mujeres que alcanzaron los honores de la fama y cuyos méritos el tiempo ha sancionado, depurándolos de los estigmas que impone el encono de las luchas propias de los períodos de intensa agitación, en que el choque de las pasiones no deja lugar a que resplandezca la crítica serena y reflexiva, hemos de citar a la baronesa Berta de Suttner, Ana Carlota Leffler, Sofía Kowalewski, Clemencia Royer y nuestra compatriota Concepción Arenal. A estos nombres gloriosos de mujeres célebres, por su gran inteligencia y por sus virtudes ejemplares, hemos de unir el de Elena Key, que con arte tan admirable ha laborado por el expansionamiento de los ideales de reivindicación, que se encaminan a que la vida social armonice cada vez más con los principios morales guiados por el sentimiento purísimo de la verdad...

No podemos resistir a la tentación de reproducir algunos párrafos en que Elena Key traza con mano maestra el retrato de la mujer del porvenir. Son párrafos en los que concentra sus esperanzas y sus ansias relativas a la sociedad futura, en la cual los hombres y las mujeres vivirían unidos en el sagrado culto de un ideal, saturado el ambiente de cordialidad suprema, y dignificados por el grande amor. He aquí cómo se expresa la insigne pensadora: «La imagen que me formo de la mujer del porvenir—cuando se evoca un ideal nada debe negársele—es la de un ser cuyos contrastes profundos se hubiesen trocado en armonía, que ofreciese una infinita diversidad y una unidad íntima y firme; una rica plenitud y una perfecta sencillez; una cultura refinada y una naturaleza primitiva; una individualidad acentuada energicamente unida a la más profunda feminidad. Tal mujer sabría apreciar la trascendencia de un trabajo científico, de la ardua investigación de la verdad, de la libertad de pensamiento y de la creación artística. Comprendería la necesidad de las leyes natu-

rales; poseería el sentimiento de la solidaridad y de los intereses sociales.

»Por lo mismo que sería más culta y reflexionaría con mayor claridad que la mujer actual, sería mejor, más dulce y más prudente. Contemplaría las cosas en conjunto y en detalle, lo cual la libraría de muchos prejuicios denominados todavía virtudes, y sería la encargada de formar las costumbres. No buscaría apoyo en los convencionalismos sociales, sino en las leyes de su propia naturaleza. Tendría valor para sustentar sus ideas personales y para apreciar las nuevas ideas de su tiempo. Se atrevería a manifestar los sentimientos que hoy ahoga y disimula. La plena libertad de acción y el pleno desenvolvimiento de sus facultades personales le permitirían audaces tentativas, enérgicos esfuerzos, encaminados hacia una vida conforme a la esencia íntima de su ser, siendo guiada en esta exploración por un instinto más seguro que el que la dirige actualmente. Podría entregarse a un trabajo más profundo y gozar con más intensidad que la mujer de hoy las alegrías que brotan de los sucesos más íntimos y sencillos.

»Así, para la mujer nueva; el sentimiento de la vida será más fuerte; su experiencia, más profunda; su vida moral, sus sentidos, sus anhelos de belleza, se desenvolverán y perfeccionarán prodigiosamente. Poseerá una sensibilidad muy delicada y vibrante y por esto podrá gozar y sufrir mucho más que las mujeres de hoy...»

Es indudable que Elena Key halló en su propio corazón los rasgos culminantes de la mujer de mañana y es probable que al crear este tipo, pusiera en él sus ensueños de mística a la moderna. Tal vez hiciera su propio retrato, idealizado por la inspiración de su arte admirable; pero, ¿qué importa esto? Guarde o no parecido con la autora, el mérito será el mismo; el valor intelectual, el alcance ético y la trascendencia social que pueda revestir en el transcurso del tiempo no es ahora ocasión de averiguarlo.

De todos modos, se comprende que esta mujer haya realizado en la Europa septentrional una acción tan fecunda en benefi-

cios de índole social y tan fortalecedora del carácter en el orden individual. ¡Ojalá cundieran en España sus ideas y llegaran a las últimas capas de la sociedad, llevando a ellas su influjo bienhechor, que les redima de las funestas supersticiones y del odioso fanatismo! Nada tan eficaz como los libros de Elena Key para despertar la atención de la mujer española, que desde el punto de vista intelectual ha permanecido secularmente alejada de toda acción que signifique obra reformadora, limitándose a aceptar una felicidad egoísta y que colectivamente sólo se ha preocupado de ejercer la beneficencia con mejor deseo que conocimiento de las necesidades de nuestro tiempo y de la misión que en las sociedades contemporáneas debe realizar la bella compañera del hombre. Laboremos por reconstituir en España la idealidad femenina, como germen de la regeneración de nuestra raza. Renovemos el culto a nuestra insigne pensadora Concepción Arenal, injustamente caída en el olvido, inspirando nuestra actuación en sus sabias enseñanzas respecto a la mujer del porvenir, tan bellamente definida también por esa otra mujer ilustre del Norte, por la gran pedagoga sueca Elena Key.

SISTEMATIZACIÓN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN INGLATERRA (1)

por D. José Castillejo y Duarte,

Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.
(Conclusión.)

§ 8.

En el problema de la educación primaria se había llegado a un límite, y las exigencias de la opinión no admitían aplazamiento. Los científicos urgían la necesidad de una reforma. La Exposición de París de 1867 mostraba la ignorancia como causa del atraso material de Inglaterra. La Comisión Newcastle había recogido datos elocuentes acerca del estado de las escuelas: a favor de las subvenciones, se habían

dedicado a abrirlas todos los fracasados y eliminados de las demás profesiones, gentes ignorantes que daban una enseñanza defectuosa o absurda.

La guerra civil en América (1861-1865), y la guerra entre Prusia y Austria (1866), habían dado la victoria a los Estados de más eficiente educación primaria.

El sistema de subvencionar la enseñanza privada, que alcanza su más elevada forma bajo Mr. Forster, no había podido conseguir que la instrucción primaria fuera ni general ni eficiente, porque el auxilio del Estado suponía la iniciativa privada, y ésta era, a todas luces, insuficiente. La instrucción elemental es demasiado cara para que pudieran los particulares encargarse de ella, dándole la extensión e intensidad debidas. Los padres, a su vez, libres de toda obligación legal, no atendían a veces bastante la educación de sus hijos y dejaban de enviarlos a la escuela.

La conciencia pública había ya abandonado la idea del monopolio confesional e interesado, o de la lucha de escuelas sectarias que dividían la población escolar en bandos combatientes, en esa edad tan propicia a la tolerancia y al amor. Pero el ideal de la plena secularización de la enseñanza, que representaba la *Birmingham Education League*, no había conseguido una mayoría de opinión, ni el plan de un sistema completo de instrucción primaria del Estado podía vencer la repugnancia del sentido abstencionista inglés. Tampoco se quería desaprovechar el tesoro de recursos, de fuerzas vivas y de tradición acumulado en las escuelas fundacionales.

Se vino a una transacción expresada en la ley de Educación elemental de 1870, obra del Gobierno presidido por Gladstone, que se inspiró en las reformas políticas liberales de 1867 y recogió los resultados de la información sobre instrucción primaria hecha por la Comisión Newcastle.

Quiso fundamentalmente esa ley garantizar, en nombre del Estado, una educación elemental para todos los ciudadanos, preparar el camino para hacerla obligatoria y

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

resolver la lucha de propagandas religiosas.

La ley dejaba subsistentes, y computaba en el arreglo escolar, cuando ofrecieran garantías de eficiencia, las escuelas elementales sostenidas con fondos de fundaciones o con recursos privados, las cuales podrían recibir subvenciones del Gobierno central, pero no de las autoridades locales, es decir, de fondos municipales o provinciales. Estas escuelas se llamaron escuelas voluntarias (*Voluntary Schools*), en el significado de voluntaria y privadamente establecidas y sostenidas.

Allí donde ese esfuerzo privado no alcanzase, o donde, aun alcanzando, lo solicitara la mayoría de los contribuyentes, prescribía la ley que se establecerían Comités de Escuelas (*School Boards*), designados por elección de los contribuyentes, con la obligación de fundar y sostener el resto de las que fueran necesarias en el área de cada uno (escuelas que se llamaron *Board Schools*) (1), autorizándolas para obtener los recursos indispensables mediante impuestos locales y empréstitos, sin perjuicio de la subvención que esas escuelas podían recibir del Gobierno central. También autorizó a los Comités para que, con el consentimiento del Departamento de Educación, impusieran en su distrito la obligación escolar a los niños entre 5 y 13 años, dentro de las condiciones de la legislación industrial, y para que condonasen en las *Board Schools* las retribuciones escolares de los niños pobres, o las abonasen por ellos, cuando se tratara de escuelas voluntarias. Regulaba también, en un sentido de respeto a las conciencias, el problema de la instrucción religiosa.

De ese modo quedaban: libre y preferente, la iniciativa privada; supletorias y responsables de la total eficiencia, las autoridades locales de educación que por vez primera se establecieron; implantada la paz religiosa en sus escuelas, sin opresión

de ningún credo (aunque todavía sin neutralidad plena y obligatoria) mediante la cláusula llamada *Cowper Temple*, que fué un compromiso entre los confesionalistas y la Liga de la Educación de Birmingham; y abstenida de toda acción directa docente la autoridad central (Departamento de Educación) para ejercer su influjo solamente mediante subvenciones, en virtud de las reglas que trazara para optar a ellas, y especialmente supliendo la falta de recursos en aquellos distritos escolares en que los impuestos locales no alcanzasen a dar por cada niño una cierta suma que fijó la ley (1).

En 1876, el Gabinete Disraeli completó la obra de esa ley mediante otra, que impuso, por vez primera, a los padres la obligación de proporcionar a sus hijos, entre los 5 y los 14 años, la instrucción elemental (lectura, escritura y aritmética), y estableció las condiciones para hacer efectiva la asistencia a la escuela (multas a los padres, recogida de los niños en una escuela correccional (2), y acción de los Comités de Asistencia que se crearon para hacer cumplir los reglamentos allí donde no existieran Comités de Escuelas). Esa ley suprimió también la limitación de que las subvenciones a escuelas no pudieran traspasar la cuantía de los recursos de cada una procedentes de otros orígenes, para todos los casos en que se tratara de subvenciones menores de 17 1/2 cheelines por niño; pero mantuvo aquella limitación para subvenciones que excedieran de esa cuantía.

Una ley de 1880 prescribió que las autoridades locales harían reglamentos para hacer efectiva la asistencia a la escuela y prohibió que se concediese exención, ni total ni parcial, a los menores de 10 años. Después, esa edad límite de obligación plena escolar se fijó en los 11 años (1893), y más tarde, en los 12 (1899). La ley de Educación elemental de 1900 facultó a las autoridades locales para elevar en sus re-

(1) Si un Comité de escuelas no establecía, dentro del plazo de un año, todas las necesarias en su área, el Departamento de Educación ordenaría su deposición y lo sustituiría con otro Comité designado por el Departamento y con plenos poderes.

(1) La ley no alteró el sistema de subvenciones. Continuó rigiendo el «pago según los resultados», de que antes hemos tratado.

(2) Llamadas «escuelas industriales».

glamentos hasta 14 años la edad de asistencia obligatoria (1).

La gratuidad de la escuela elemental no podía alcanzarse directamente, puesto que las escuelas no eran sostenidas por el Gobierno, ni tampoco lo eran todas (sólo las *Board Schools*) por las autoridades locales. Se llegó a ella, si no en todos, al menos en la gran mayoría de casos, mediante una ley de 1891, que concedió a las escuelas elementales una subvención de 10 chelines (12,50 pesetas) anuales por cada niño entre 3 y 15 años que asistiera de un modo normal, a condición de que fuera eximido de todo pago de honorarios o, si éstos habían sido mayores que aquella suma, fueran reducidos a lo que excediera de ella (2).

El plan de estudios se había ensanchado desde 1890 con dos enseñanzas que habían de adquirir una importancia extraordinaria: el dibujo y los trabajos manuales (3).

Ante el conflicto de que el aumento en el coste de la educación elemental hacía imposible que la dieran eficiente las escuelas privadas y de función (*Voluntary Schools*), computadas en el arreglo escolar, y algunas *Board Schools* que eran demasiado pobres, se les concedió, por dos leyes de 1897, auxilio del Parlamento (4). Una de ellas, la *Voluntary Schools Act*, suprimió totalmente el sistema, que ya desde 1876 había sido atenuado de hacer proporcional la cuantía de la subvención del Parlamento dada a cada escuela a la renta que ésta tuviera procedente de otras fuentes. Quizá con ello se

quitó un estímulo a los donativos, suscripciones y fundaciones para escuelas elementales; pero en cambio se abandonaba un punto de vista utilitario, se renunciaba a una filantropía algo forzada y se introducía el criterio de atender, ante todo, a las necesidades reales de la educación. Era, en suma, un nuevo paso en la conciencia de la responsabilidad del Estado.

Esa fecha de 1897 marca también la desaparición total del funesto sistema del «pago según los resultados», y con ello, el cambio del objeto, método y espíritu de la inspección de las escuelas.

La tutela de los niños anormales se consagró en dos leyes: una, de 1893, encargando a los Comités de Escuelas la provisión de las especiales que fueran necesarias para niños ciegos sordomudos; otra, de 1899, con disposiciones semejantes, pero de carácter permisivo, no prescriptivo, para los anormales mentales.

Desde 1900, el Ministerio de Educación reconoció un nuevo tipo de escuelas, las primarias superiores (*higher elementary*), con estudios de cuatro años para niños entre 10 y 15 de edad.

§ 9.

La transformación industrial de fines del siglo XVIII y la Revolución francesa coincidían en reclamar la educación de los adultos. Y desde aquella época aparecieron las escuelas nocturnas y las dominicales (Nottingham, 1798; Bristol, 1812), muchas de ellas sostenidas por los cuáqueros.

Desde mitad del siglo XIX, las escuelas nocturnas comenzaron a recibir subvenciones. Con variedad de criterios, unas veces se fomentó, otras se prohibió a los maestros de las escuelas públicas elementales que dieran enseñanzas en las escuelas nocturnas. Desde 1861, cuando dominó el criterio del «pago según los resultados», muchos maestros hallaron un suplemento a sus sueldos dando clases de adultos y pidiendo subvenciones al Departamento de Ciencias y Arte.

Los límites de edad que se impusieron para que los concurrentes a las clases

(1) El origen de la legislación que ha hecho obligatoria la asistencia a la escuela se halla, en Inglaterra, en la legislación reguladora del trabajo.

(2) Las estadísticas de 1902, fecha de la ley vigente, acusaban que había en las escuelas públicas elementales más de cinco millones de niños recibiendo educación gratuita; pero todavía pagaban retribución más de 600.000.

(3) El Departamento de Ciencias y Arte venía ya subvencionando la enseñanza del dibujo y los trabajos manuales, y continuó hasta 1898, en que pasó íntegramente ese servicio al Departamento de Educación.

(4) Régimen que subsiste hasta la ley de Educación vigente de 1902. Desde esta fecha las *Voluntary Schools* reciben, además de la subvención del Parlamento, subvención de las haciendas locales.

nocturnas fueran computados, a los efectos de la subvención, fueron variables. Eran entre los 12 y los 18 años en 1871; entre los 14 y los 21, en 1882; sin el límite de los 21 desde 1893.

La ley de Educación de 1870 había exigido que el núcleo principal de las enseñanzas en las escuelas nocturnas fuera de grado elemental; pero desde 1890 desapareció esa restricción.

Las subvenciones dejaron, en 1893, de computarse según los resultados de los exámenes de cada alumno, y comenzaron a darse teniendo en cuenta el número de horas de clase recibido por cada uno y los informes de los inspectores.

La asistencia, que había decrecido notablemente en los últimos años de la octava década, aumentó rápidamente al finalizar el siglo.

El dualismo que se produjo cuando coexistían los Comités de Escuelas creados en virtud de la ley de 1870 como autoridades locales a cuyo cargo se puso la enseñanza elemental y los Consejos de Condado, a quienes la ley de Enseñanza técnica de 1889 encomendó aquellas ramas de enseñanza subvencionadas por el Departamento de Ciencias y Arte repercutió naturalmente en las escuelas nocturnas de perfeccionamiento, a las cuales fué aplicable la sentencia Cockerton quedando, por consecuencia, imposibilitadas de recibir subvenciones del Ministerio de Instrucción pública, excepto para enseñanzas del grado elemental y para niños menores de 15 años. Pero en seguida una ley de 1901 facultó a las autoridades locales para continuar sosteniendo por un año (que luego se prorrogó por otro) las escuelas que existieran fuera de las condiciones de la ley.

Por último, la ley de Educación vigente de 1902 ha clasificado las escuelas de perfeccionamiento bajo la categoría de secundarias, siempre que sean nocturnas; porque, según esa ley, es secundaria toda instrucción dada después de las cuatro de la tarde, aunque su contenido sea el más elemental; y es, en cambio, clasificada como elemental toda instrucción que se dé

en las escuelas primarias a las horas de clase ordinarias, aunque consista en lenguas modernas, fisiología o mecánica.

§ 10.

La Beneficencia depende hoy del Ministerio de Administración local. Las «leyes de pobres» iniciaron la tutela educativa de los niños desamparados, desde 1601.

Desde 1834 se confió la Beneficencia a unos Comisarios de pobres que ordenaron la instrucción elemental, de tres horas diarias al menos, para los niños acogidos en las «Casas de trabajo» (*Workhouses*) (1). Poco después se forma con esos servicios centrales un departamento ministerial, el *Poor Law Board*, que queda encargado de las escuelas y de la educación en las «Casas de trabajo». Al crearse en 1871 el Ministerio de Administración local (*Local Government Board*) pasaron a él esas atribuciones. Desde 1878 comienzan las escuelas de niños pobres a alcanzar el nivel de las escuelas primarias dependientes del Departamento de Educación. Después, se ha acentuado una tendencia, cada vez mayor, hacia la educación de los niños pobres mezclados con los demás en las escuelas elementales ordinarias. Favoreció mucho ese movimiento la ley de Educación de 1891, que señalaba a esas escuelas una subvención de diez chelines por cada niño que asistiera de un modo regular, y la ley de Educación elemental de 1900, que autorizó a los Comisarios de pobres para contribuir a los gastos de las escuelas frecuentadas por los niños acogidos a la Beneficencia.

Una acción de otro tipo, sobre un sector de la enseñanza primaria, procede de la legislación industrial. Su huella atraviesa todo el siglo, y aunque forma como un capítulo separado y se desarrolla en departamentos especiales de la Administración

(1) Es sabido que en Inglaterra no se intenta remediar la mendicidad como en España, dando limosnas, es decir, con la medida que más la fomenta, sino que se la suprime ofreciendo trabajo organizado y obligatorio. Para que esto no se convierta en servidumbre no hay otras garantías que la educación y el sentido de justicia de la raza.

pública distintos de la Educación, trasciende a la corriente general pedagógica.

La ley de 1802 (*Health and Moral of Apprentices Act*) inicia la legislación protectora de la infancia, mediante la limitación de las horas de trabajo y la obligación pública de velar por la educación de los niños obreros. Impuso esa ley a los patronos el deber de proporcionar a cada aprendiz instrucción elemental en la fábrica donde prestara su servicio, durante los cuatro primeros años al menos. Siguen otras leyes, de 1819, prohibiendo emplear menores de nueve años en ciertas fábricas; de 1833, limitando las horas de trabajo de los menores de 13 años y declarando la obligación de asistencia a la escuela dos horas diarias; de 1844, exigiendo que los niños empleados en fábricas asistieran a la escuela tres horas cada día laborable, y los empleados en días alternativos, cinco horas cada día libre de trabajo, y las de 1874, 1891 y 1901 elevando a 10, 11 y 12 años, respectivamente, la edad mínima para la admisión en fábricas y exigiendo la asistencia a la escuela. Para las minas, la edad mínima es de 13 años para trabajos subterráneos (ley de 1900). Esa elevación de la edad legal para el trabajo fabril ha hecho que disminuya rápidamente el número de niños que dividen su tiempo entre el taller y la escuela (sistema llamado del *half time*). La inspección del trabajo depende del Ministerio del Interior (*Home Office*).

La historia de las escuelas de las prisiones, que existen de un modo oficial desde la ley de 1865 y dependen del Ministerio del Interior, excede los límites de este resumen. Los reformatorios para niños delincuentes se desarrollaron en el primer tercio del siglo; recibieron entre 1846 y 1857 subvenciones del Comité de Educación y pasaron en esa fecha a depender del Ministerio del Interior. Han sido objeto de varias leyes en 1854, 1856, 1866, 1893, 1899 y 1901, cuyo contenido es demasiado especial para ser examinado aquí.

Las llamadas «escuelas industriales», que son internados para niños vagabundos y viciosos, habían aparecido por iniciativa

de la beneficencia privada, y el Departamento de Educación las subvencionó, desde 1846, para que pudieran alquilar campos para jardinería y montar talleres, lavaderos, etc. La ley de 1857 determinó qué niños habían de ser enviados a ellas. En 1860 pasaron a depender del Ministerio del Interior. Las leyes de 1861 y 1866 volvieron a regular los casos y condiciones en que los niños son llevados a las escuelas industriales (niños vagos, mendigos, los que frecuentan malas compañías, los presentados a las autoridades como incorregibles por los padres, los huérfanos abandonados, los hijos de padres que sufren condena, los hijos de madre criminal reincidente y los que viven con prostitutas). La ley de Educación elemental de 1870 dió facultades a los Comités de Escuelas para fundar y contribuir el sostenimiento de «escuelas industriales». La ley de Educación elemental de 1876 introdujo el tipo de semi-internados en las escuelas industriales para unir, en los casos en que sea posible, la corrección y la mejora que la escuela produce, con las ventajas de la vida de familia.

La parte de enseñanza primaria que corre a cargo de los Ministerios de Guerra y Marina no entra, por su carácter especial, dentro de los límites de este libro. Basta indicar, para que el cuadro general resulte más completo, que desde 1811 existen escuelas en los regimientos, y desde 1846 hasta 1888 existió una escuela normal militar, a la cual sirvió de escuela práctica modelo la de un asilo para hijos de militares que existía desde 1803.

El Ministerio de la Guerra (*War Office*) sostiene, lo mismo en Inglaterra que en las colonias, escuelas: *a*) para los soldados, en las cuales se da educación elemental y algunas enseñanzas voluntarias (lenguas modernas, europeas y orientales, topografía militar, fortificaciones, táctica), y *b*) para hijos de soldados, que reciben la educación elemental como en las escuelas públicas ordinarias.

La educación elemental en la Marina ha sido reorganizada desde 1862. El Almirantazgo sostiene escuelas: *a*) para mucha-

chos y adultos al servicio de la Marina, lo mismo en los barcos que en tierra y en las prisiones de Marina, y *b*) para los hijos de marinos y de personas que prestan sus servicios en el Almirantazgo.

La enseñanza agrícola depende del Ministerio de Agricultura, y aunque tendrá su lugar en los capítulos siguientes, no figura en éste, porque su desarrollo no va ligado al proceso general de la educación que hemos querido reflejar aquí. La intervención del Poder central es reciente, y toma igual forma indirecta que hemos visto tantas veces. Ha sido en 1889 cuando se convirtió en Ministerio de Agricultura (*Board of Agriculture*) un Comité creado el año anterior, y se le encomendó la distribución de subvenciones votadas por el Parlamento para fomentar la educación agrícola.

§ 11

La última etapa en el advenimiento de un sistema nacional de educación en Inglaterra comienza con la unificación de los organismos centrales, llevada a cabo en 1899, al crearse el actual Ministerio de Educación (*Board of Education*). Pasaron a él las atribuciones que tenían hasta esa fecha el Departamento de Educación y el Departamento de Ciencias y Arte y casi todos los que correspondían a la Comisión de Beneficencia, quedando así como autoridad central para la educación primaria, secundaria y técnica (1).

Poco después, el Gobierno conservador presidido por Balfour, obedeciendo a la presión del clero y de las derechas, presentó un proyecto de ley de Educación, que, tras una larguísima discusión y violenta oposición por parte de los radicales y los disidentes, se convirtió en ley en 18 de Diciembre de 1902. Fué seguida, en 1903, de otra especial para Londres. Ambas leyes son vigentes y constituyen el fondo del

sistema actual, al cual se han hecho después ciertas adiciones.

Quiso aquella ley establecer en la enseñanza primaria una coherencia que la ley de 1870 no había conseguido, y una cierta unidad que el sistema de «pago según resultados» había llevado solamente a los programas y métodos; es decir, precisamente donde podía herir la originalidad y el progreso pedagógico.

Suprimió los Comités de Escuelas (*School Boards*), que eran, como se ha visto, organismos elegidos *ad hoc*, y atribuyó a las autoridades administrativas locales ordinarias (Consejos de Condado, de *Borough* Condado, etc.) el cuidado de la educación en su zona, pero con un concepto más amplio que la ley de 1870, porque les encomienda el sostenimiento de la enseñanza primaria y secundaria (1), aprovechando las escuelas ya existentes, mejorando las que lo necesiten y creando las que falten, a cuyo fin quedan autorizadas para establecer impuestos municipales y provinciales (2) y para levantar empréstitos.

Ha sido, pues, esa ley un avance considerable intervencionista, que ha dado a los organismos de la administración local atribuciones incluso sobre las escuelas privadas, cuando son incluidas en el arreglo escolar, y las ha autorizado a promover el sostenimiento y creación de escuelas secundarias, técnicas y nocturnas. Ha significado, en cambio, un retroceso respecto a la de 1870, por lo que se refiere a la neutralidad religiosa de la escuela, aunque subsiste la tolerancia y el respeto a las conciencias.

El Gobierno central, por su parte, mediante el Ministerio de Educación, sigue subvencionando escuelas, sean privadas, sean de las autoridades locales, siempre

(1) La ley del 70, combinada con la decisión judicial en el caso *Cockerton*, de 1901, había restringido la competencia de los *School Boards* para dotar escuelas de tipo secundario.

(2) Sin más limitación que la de no poder, sin la aprobación del Ministerio de Administración local, cobrar impuestos que excedan de dos peniques en libra esterlina con destino a educación secundaria o superior. Londres está exento de esa limitación.

(1) En la educación primaria había habido mucho menos fraccionamiento de la autoridad central que en la secundaria, porque apenas intervinieron en ella el Departamento de Ciencias y Arte ni la Comisión de Beneficencia.

que cumplan los requisitos que el Ministerio prescribe.

El contenido y consecuencias de la ley de 1902, en los diversos grados de la educación y en el sistema de los organismos centrales y locales que la gobiernan, serán tratados en los capítulos siguientes.

Pueden mencionarse, entre las más importantes leyes que han seguido a la ley fundamental de 1902, y acusan la continuada presión del Poder central: la de 1906 sobre provisión de comidas para los niños en las escuelas; la de 1907 sobre empréstitos para educación, becas en las escuelas, escuelas de vacaciones y Centros de recreo, asistencia médica de los niños y otras materias administrativas; y la de 1908 sobre reformatorios, niños vagabundos, limpieza y vestidos de los niños que asisten a las escuelas.

Ha habido en los últimos años algunos intentos, fracasados, de modificar la ley de 1902. Tales son:

Un proyecto de ley presentado en 1906 por el ministro Mr. Birrell, del Gabinete Campbell-Bannerman, en el cual se quería restringir en lo futuro la declaración de escuelas públicas elementales a las establecidas (*provided*) por las autoridades locales y transferir a éstas los edificios de las escuelas de fundación, medida que significaba un avance hacia el monopolio de la educación elemental por las autoridades locales. Tocaba también el proyecto al problema de la instrucción religiosa, y ello fué causa de que fracasara en el Senado.

Otro proyecto, presentado por el ministro Mr. Mc Kenna, y una proposición de ley del obispo de Saint Asaph, en 1908, tampoco tuvieron éxito.

En el mismo año, el ministro Mr. Runciman, del Gabinete Asquith, presentó otro proyecto que intentaba limitar a las escuelas sostenidas por las autoridades locales el auxilio económico procedente de sus arbitrios y dar un avance liberal de tono conciliador en la cuestión de enseñanza religiosa; pero el proyecto fué combatido por izquierdas y derechas y tuvo que ser abandonado en la Cámara baja.

El más reciente entre los intentos de re-

forma de cierta importancia es el proyecto de ley de Educación, presentado al Parlamento por el ministro Mr. Fisher en Agosto de 1917. Nótase en él el influjo de la guerra. Trata de corregir las deficiencias que ella ha acusado y reparar de algún modo el desgaste de hombres que ha producido. El ministro deja a un lado la cuestión religiosa, para evitar que revivan las controversias de partidos, aunque reconoce que habrá que resolverla, acaso, a favor de la unión espiritual, consecuencia de la guerra.

No toca el proyecto a las bases de la organización administrativa de la enseñanza, ni a Universidades, Escuelas Normales, sistema de becas, etc. Trata principalmente de mejorar la educación de las clases obreras, a las cuales se les pide en la guerra nada menos que la vida, y no quedan pagadas con que se les conceda el derecho del sufragio. «Hay que darles también — decía el ministro ante el Parlamento — una educación. Y no una educación para hacer mejores obreros o para facilitar a unos pocos el ascenso a otra clase social, sino educación para el goce puro, para el recreo del espíritu, como refugio donde recogerse tras la ruda lucha de la existencia.»

Las aspiraciones del proyecto son: 1.º Mejorar la organización administrativa de la educación. 2.º Prohibir que la educación elemental obligatoria de los niños y niñas, entre los cinco y los 14 años, sea perturbada, por simultanearla con trabajo industrial, para lo cual propone restricciones al empleo de los niños que frecuentan las escuelas primarias. 3.º Establecer escuelas diurnas y gratuitas de perfeccionamiento (*continuation schools*), obligatorias para todos aquellos jóvenes entre 14 y 18 años que no estén recibiendo o hayan recibido educación completa escolar hasta los 16 años. La asistencia a las escuelas de perfeccionamiento se alternará con el trabajo, de modo que serán exceptuados de éste todos los jóvenes entre 14 y 18 años que no hayan recibido hasta los 16 educación completa, a fin de que asistan a ellas, durante el día, un mínimo de 320 horas al año. Esas escuelas de perfeccionamiento serán

establecidas, o por las autoridades administrativas locales o, para obreros de las fábricas, por los patronos. 4.º Desarrollo de la educación primaria superior, creación de escuelas de párvulos y mejora en el cuidado físico de los niños. 5.º Consolidación de las subvenciones para escuelas elementales, de modo que se den en consideración a las áreas, y en globo, a las autoridades locales, en vez de dar subvenciones por conceptos múltiples. 6.º Formación de un inventario de todas las instituciones de educación del país y relación más estrecha entre las escuelas privadas y el sistema de educación nacional. Para ello se propone la inspección gratuita por el Estado de aquellas escuelas que así lo deseen.

El propósito de mayor trascendencia del *Bill* es, pues, la instrucción obligatoria entre los 14 y los 18 años. Es un intento de avance hacia el sistema alemán. Y tropezará probablemente con dos oposiciones: una de la concepción liberal genuinamente inglesa, que no verá con buenos ojos un atentado a la libertad individual y una intromisión estatista; otra de los obreros, a quienes parece el intento tímido e insuficiente en su contenido e inaceptable en su método, en cuanto confía, a veces, a los patronos el establecimiento de escuelas que son otras tantas cadenas de servidumbre con que el obrero se sentirá atado a la fábrica.

De todos modos, el *Bill* es muy representativo de la crisis por que atraviesa, durante los años más angustiosos de su existencia, el pueblo inglés, y de su ecuanimidad para abordar en tales instantes semejantes problemas.

§ 12

De la rápida enumeración que antecede se desprende que la intervención del Estado se ha dirigido muy principalmente a la enseñanza primaria y ha tenido dos dificultades capitales que vencer: la enseñanza de la religión en las escuelas y la exacción por las autoridades locales de impuestos para sostenerlas.

Suavizadas, si no totalmente vencidas, ambas resistencias, ha comenzado también en los últimos años un movimiento, apoyado cada vez con menos timidez por el Estado, para poner al alcance de las clases desheredadas la enseñanza secundaria y hasta la superior.

Sostiénese, pues, el edificio complicado de la educación inglesa sobre estas bases económicas: 1.ª Los bienes de las antiguas fundaciones, los recursos de los gremios y Corporaciones profesionales y los fondos que la generosidad privada ofrece a escuelas y Universidades existentes o a nuevas que se abren. 2.ª Los fondos, procedentes en su mayor parte de impuestos locales que las Corporaciones municipales y provinciales, directamente responsables del estado de la educación en su área, destinan a mejorar y completar el cuadro de la educación primaria, secundaria y superior, ya subvencionando las escuelas existentes, ya fundando y sosteniendo otras nuevas, ya mediante becas. 3.ª Las subvenciones que el Parlamento destina a las Universidades (pagadas, unas, directamente por la Tesorería, y otras, por los departamentos ministeriales) y a las escuelas primarias y secundarias, técnicas, de arte y ciencia y nocturnas (pagadas por el Ministerio de Educación a aquellas que cumplan las condiciones que prescribe).

Ahora bien: cada uno de los órganos de donde se nutren económicamente o reciben su orientación las escuelas y Universidades, ejerce sobre ellas un influjo proporcional, generalmente, al apoyo que les prestan, y así se entrelazan en proporciones diferentes las fuerzas que dan vida a aquel vasto cuerpo, puesto que Inglaterra no tiene la concepción de una enseñanza oficial y monopolizada, sino solamente: la prescripción por el Estado de una cultura mínima, que él no se encarga de dar y cada cual puede coger donde quiera; el auxilio a cuantos organismos contribuyen eficazmente a la obra de la educación, y la exigencia a las autoridades locales de que velen por que en sus distritos la red de esos organismos sea completa y eficaz.

Esos varios factores han aportado al sis-

tema de la educación nacional sus notas características.

Los gremios mantienen el sentido conservador, la continuidad de la tradición en el trabajo, la simplificación instrumental, la adherencia a la realidad, el predominio de la aplicación, el profesionalismo y la especialización.

Las antiguas fundaciones, también conservadoras, representan el ideal aristocrático, la riqueza, el medioevalismo y humanismo combinados, el vigor no exento de cierta rudeza, los estudios clásicos, el apego a la tradición religiosa, el culto al tipo nacional inglés, el lugar secundario dado a la instrucción y el deseo de inspirarse, para la formación del carácter, en las virtudes del caballero cristiano.

Los organismos administrativos locales han introducido el sentido democrático templado, la preocupación por las clases pobres y por los problemas que ha planteado el industrialismo, y la diversificación regional que pone cada escuela al servicio de los intereses peculiares de su área.

La iniciativa privada aporta una gran parte del elemento renovador, desempeña el papel de minoría, establece ensayos en contra de los cánones oficiales, abre horizontes por cima de toda traba, y se nutre, en general, de los descontentos.

El Gobierno central quiere ser organismo regulador para mantener las otras fuerzas en sus límites. No renuncia a una concepción pedagógica; la tiene realmente. Es de un nivel no muy diferente al de las principales concepciones gubernamentales de Europa, pero mucho más flexible, menos pretenciosa, menos formalista, cercana cual ninguna a la conciencia y a la idiosincrasia nacionales. Y, sobre todo, no impuesta, sino ofrecida al país; llevada con sutil penetración a lo más profundo de sus instituciones.

El avance intervencionista de los últimos 15 años, aunque realizado con el tacto y respeto que hemos visto, no ha dejado de despertar alarma. Se teme que el predominio de la orientación oficial atente en cierta medida contra la individualidad del método. La administración de la enseñanza

por el Estado puede matar la variedad de iniciativas y la riqueza de experimentos pedagógicos.

Por otra parte, aquella intervención se muestra indecisa, como no puede menos de ocurrir, en ciertos problemas trascendentales. No se ve claramente cuál debe ser la naturaleza de su acción respecto a las grandes fundaciones de enseñanza, aunque hasta ahora parece que se ha contenido en los límites prudentes para salvar la originalidad, tradiciones e independencia de cada una.

Ha dado a las mujeres participación en la administración local y central de la enseñanza; pero se la ha negado, hasta fecha recientísima, en la formación de las leyes que han de regirla.

No quiere oponerse totalmente a las escuelas de las confesiones religiosas ni pacta con ellas concordatos, sino que sortea las dificultades con fórmulas de transacción (1).

Por último, después de un siglo de intensa acción oficial pedagógica, se tiene menos fe que al comienzo en la maleabilidad del hombre, y se esperan de la escuela resultados mucho más modestos que los prometidos por aquellos generosos iniciadores de la educación pública moderna.

Crece, en cambio, el valor atribuido a los factores que la época revolucionaria no llegó a percibir: la individualidad, como fuente de variedades irreductibles y energías creadoras, y el ambiente, como elemento primordial que la determina y canaliza.

Dentro de la escuela no existe otra cosa fecundamente viva que las cualidades peculiares de cada niño, la personalidad del maestro y la tradición corporativa en que se han entrelazado. Pero la escuela es solamente un rincón y un instante, comparada con la vida familiar y nacional, de ideas y afectos, de naturaleza y humanidad que la rodea. La acción reflexiva directora es

(1) Sadler preferiría por ahora el concordato, con tal de dar preeminencia a las escuelas dependientes del Estado y las provincias. Plantea las cuestiones que en el texto se mencionan en un artículo de la *Sociological Review*, Abril 1911.

menos poderosa que el influjo subconsciente del grupo. El secreto de hacer que esa atmósfera envolvente ofrezca adecuada nutrición a las sucesivas generaciones constituye el gran problema pedagógico del porvenir.

Para abordarlo, apenas habrá otro pueblo en condiciones tan privilegiadas como Inglaterra.

REVISTA DE REVISTAS

FRANCIA

Revue pédagogique.—Paris.

AGOSTO

La guerra y las enseñanzas de la guerra, por D. Mornet.—Una de las lecciones derivadas de la guerra debería consistir en auxiliar a comprender mejor la enseñanza francesa. Los principios de una buena enseñanza, desde las escuelas primarias hasta las Facultades, son evidentes y sencillos. Pero falta el acuerdo acerca de los medios y aun de los fines.—La actuación del francés en la guerra debe hacer comprender las ventajas y los inconvenientes del régimen pedagógico a que han estado sometidos. El de Francia es un pueblo de ímpetu, de entusiasmo, de instintos ardientes y generosos. El *poilu*, en el reposo, se complace en gruñir y en las pequeñas disputas y en la palabrería. Cuando es preciso actuar, se consagra por entero. Razonan, a veces, sobre la guerra, con razonamientos pequeños pero en la guerra misma actúan con corazones infinitos. Para que sigan siendo lo que son, importa que la enseñanza no se oriente por completo hacia fines utilitarios. En la guerra se ha revelado el *poilu* más dispuesto a las grandes empresas heroicas que a los esfuerzos pacientes y escrupulosos. Ahora bien, lo que constituye la fuerza de una nación—ya que no su valor moral—consiste en una parte esencial, en la organización, en la continuidad y en la regularidad de sus esfuerzos. Hace falta «la aplicación ordenada» y agregar al genio, «una larga paciencia» y una paciencia modesta. Una

nación no se forma solamente con millonarios, ministros, generales y académicos. Es preciso amar la propia tarea, aun cuando sea modesta. La enseñanza debe tender a desenvolver en los alumnos las cualidades necesarias para las luchas pacíficas del porvenir, las cualidades de método y de precisión. No basta tener el espíritu vivo y apoderarse rápidamente del sentido de las cosas. Los que presienten, adivinan y «cogen las cosas al vuelo», se equivocan con frecuencia y de un modo lamentable. Se conforman con una apariencia de lógica y con una claridad superficial.—Pudiera parecer con fines contradictorios una enseñanza que se propusiese, de un lado, el desenvolvimiento de las cualidades espontáneas, el cultivo de las fuerzas instintivas de la inteligencia y, al mismo tiempo, la formación de la energía metódica y reflexiva, de la labor voluntaria y precisa. Felizmente, las mencionadas cualidades son diferentes, pero no contradictorias.

Los cursos superiores y complementarios.—*Algunos tipos de organización* Una circular ministerial del 27 de Mayo último ha incluido en el programa de la conferencias pedagógicas del otoño de 1918, *la organización de una enseñanza destinada a los niños de 12 a 15 años.*—Las conferencias, dice, «tendrán primeramente que revisar el régimen actual de nuestros cursos superiores y de *nuestros cursos complementarios.*» Se les invita también a indagar cómo, *mediante cursos de perfeccionamiento*, «las escuelas elementales pudieran ayudar a sus alumnos de 13 a 14 años a hacer su preaprendizaje al mismo tiempo que completando su enseñanza.»—Se trata, en efecto, de realizar más ampliamente las intenciones de la ley de 1886, de asociar más estrechamente la escuela con la vida de la nación, de utilizar mejor el año o los años que, para un cierto número de niños, separan la escuela del taller; en una palabra: «de proporcionar al pueblo entero el medio de aumentar su valor moral, su vigor intelectual y su productividad.» En este sentido se han realizado esfuerzos muy serios y eficaces. Al autor le ha parecido interesante reunir

y describir aquí algunos tipos de cursos superiores, cursos complementarios, cursos de preaprendizaje, etc., que funcionan hoy en escuelas primarias públicas. No están destinados estos documentos a proporcionar modelos cuya imitación se impone, sino sugerencias, ejemplos de realizaciones posibles, puesto que se han efectuado. El carácter que debe dominar la creación o reforma de los cursos es la flexibilidad. La adaptación al medio, a las condiciones, a las posibilidades y a las necesidades locales es indispensable y no debe haber uniformidad alguna en la organización. También el legislador de 1886, había previsto esta variedad en la enseñanza de los adultos, y el decreto de 1895 deja a los organizadores de cada curso complementario el cuidado de determinar el programa. He aquí algunos tipos de la organización parisina: *Escuela municipal de niños*. Curso superior A. Calle Bolívar, 69. *Programa*: Las materias del programa. Al fin del año escolar, todos los niños se presentan al concurso de admisión a los cursos complementarios, y en ellos se preparan para las escuelas primarias superiores o para las escuelas profesionales. Los más inteligentes se presentan a las escuelas primarias superiores sin pasar por los cursos complementarios; otros, de familias más acomodadas, afrontan el concurso de las becas de los liceos y de los colegios; y otros, en fin, entran en el taller o en el almacén desde que cumplen los 13 años.—*Curso complementario: enseñanza general*. 1, calle Félix Pecaut.—El curso tiene dos años y está confiado a dos maestros. *Programa*: el programa de los cursos complementarios de enseñanza general es actualmente común a todas las escuelas de París, y comprende: Moral e instrucción cívica; Francés; Inglés; Historia; Geografía; Aritmética; Geometría; Álgebra; Física; Química; Historia Natural; Escritura; Dibujo decorativo; Dibujo industrial; Canto; Gimnasia; Trabajo manual y Contabilidad. La mayor parte de los alumnos se consagran luego al comercio y suelen colocarse por mediación del director y de los maestros. Muchos comerciantes escriben a la escue-

la para ofrecer empleos a los alumnos del curso complementario.—*Curso complementario: enseñanza profesional*. Calle Bolívar, 69. Los cursos implican dos años de estudio, pero los alumnos no frecuentan el curso profesional sino un solo año, porque quieren especializarse si van a las escuelas profesionales o a las escuelas de arte industrial. Se han formado dos grupos mejor que dos años, y esto permite tener elementos homogéneos y adaptar mejor las lecciones a la fuerza de los alumnos: Moral, Instrucción cívica, Derecho usual, Francés, Historia, Geografía, Aritmética, Geometría, Ciencias físicas y Tecnología, Dibujo de adorno, Dibujo acotado e industrial, Modelado, Canto, Gimnasia, Trabajo manual.—Los alumnos que siguen los cursos de enseñanza profesional se consagran a las profesiones manuales y, aumentando su bagaje de conocimientos, el niño encuentra ocasión, en los cursos de enseñanza especiales, de descubrir sus aptitudes particulares, sus disposiciones especiales.—*Cursos de aprendices mecánicos*.—Calle del Pré-St. Gervais, 27. Estos cursos se destinan a los adolescentes de 12 a 15 años que desean comenzar su aprendizaje antes de entrar en el taller y adquirir las nociones técnicas y científicas necesarias para un buen obrero.—Los niños que siguen estos cursos han terminado su escolaridad: deben tener 12 años, por lo menos, y estar provistos del certificado de estudios primarios. Los alumnos que no prueben sus aptitudes para el oficio que han escogido, son devueltos a su familia en el transcurso del primer mes. La duración es de un año, pero algunos alumnos—cuatro o cinco—escogidos entre los más activos y los más hábiles, son admitidos para seguir un segundo curso. Servirán para adiestrar a los camaradas más jóvenes. *Programa*: Trabajos prácticos; Enseñanza técnica; Enseñanza científica; Enseñanza general.—Los alumnos no se destinan a la escuela ni a la fábrica, sino al taller con sus realizaciones útiles. De 38 horas de trabajo diario, 20 horas se consagran a los trabajos prácticos. Para asegurar la colocación de los alumnos, la escue-

a ha entrado en relación con numerosos industriales y, sobre todo, de numerosos industriales de la región parisién. Además, los jóvenes que han abandonado los cursos de aprendizaje, permanecen en relación con la escuela por amor y gratitud; la mayor parte frecuentan asiduamente los cursos — *Curso complementario d'Argenton-Château. Enseñanza general y agrícola.*— El curso implica un solo año, con un solo maestro. Los alumnos entran en el curso complementario desde que han obtenido el certificado de estudios primarios, y permanecen en él dos años, en general, o tres todo lo más. Hacen trabajos de agricultura teórica y se ejercitan también en los trabajos de jardinería. Cuidan, principalmente, de una viña. El programa es, primeramente, una revisión ampliada del curso superior de la escuela primaria; después se proporciona un complemento de las nociones en cada una de las materias, para facilitar a los futuros cultivadores, pequeños patronos y comerciantes, la dirección eficaz de sus asuntos.

La Escuela en país invadido.— Una maestra de los Ardennes, que logró volver a la Francia libre, cuenta en términos precisos y conmovedores lo que era la vida escolar bajo la dominación enemiga.

El nuevo régimen del examen del profesorado de las Escuelas Normales. El profesorado de las ciencias, por Gilles. Informe sobre el examen del certificado de aptitud para el profesorado de las Escuelas Normales y escuelas primarias superiores, por el Sr. Gilles, Inspector general, presidente del Jurado.

Las ruinas, por L. Perrotin.

Ecos de los exámenes: Corrección oral.— *Textos de las pruebas escritas del profesorado de las Escuelas Normales.* (Sesión de 1918.)

La enseñanza del francés a los extranjeros.

Crónica de la enseñanza primaria en Francia. El Ministro en las escuelas vecinas del frente.— *Mensaje de los niños de los Estados Unidos a los niños de Francia.*— *Las iniciativas del personal.*

A través de los periódicos extranjeros. Estados Unidos de América.— D. BARNÉS.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

GINER DE LOS RÍOS

... Ciertamente que la popularidad de que disfrutaba entre el vulgo este insigne pedagogo no era tan considerable como aquella de que goza el último de nuestros políticos o toreros. Pero ahora que llegó el momento de la justicia; ahora que la Prensa se encargará de divulgar sus méritos y sus virtudes; ahora que va a tener una vez más confirmación aquella frase de Reclus, en que se consigna que «el genio es el talento de un hombre muerto»; ahora, repetimos, la figura del sabio y venerable anciano adquirirá todo el intenso relieve que por derecho propio le corresponde.

Don Francisco Giner de los Ríos era una ingente cumbre de la mentalidad española; un aristócrata del pensamiento y del sentimiento que supo hacerse fuerte en la soledad y en el silencio, para laborar desde el rincón luminoso de su modestia en pro de la europeización de su Patria.

Vigoroso de cuerpo y de alma como ferviente partidario del clásico *mens sana in corpore sano*, pues supo alternar siempre los ejercicios físicos con los intelectuales — hacía con frecuencia excursiones a pie por el Guadarrama y jugaba a la pelota casi todos los días —, dió a las clases directoras de su país el ejemplo más claro, más elocuente de cuáles deben ser las orientaciones pedagógicas modernas.

Hombre de espíritu superior, verdadero filósofo en toda la acepción de la palabra, puesto que acertaba siempre a conformar su vida con su filosofía y viceversa, desdeñando en todo momento las falsas virtudes gregarias, predicó lo que practicó y practicó lo que predicó continuamente. Su obra, obra inmensa, trascendental, pletó-

rica de patriotismo, era— como dijo Barrés de la suya— «su persona viva encarcelada».

Pedagogo por naturaleza y por estudio, bien puede asegurarse que, lo mismo que aquellos maestros de que hablaba Rousseau, si no hubiera podido crear la Institución libre de Enseñanza—cuna de la europeización española, plantel de multitud de hombres ilustres, entre los cuales figuraban aquellos apóstoles de la extensión universitaria ovetense, que fué un consuelo después del desastre del 98—, lograría hacer admirables discípulos a la sombra de cualquier árbol.

* * *

Todo hombre bueno tiene algo de infantil y de sencillo. Ya lo dijo Cristo antaño: «seamos como los niños». Y D. Francisco Giner de los Ríos era así: alegre, jovial y humilde en sus horas de expansión y de recreo; persuasivo, cariñoso, afable, en las jornadas de la cátedra. Se captaba todas las simpatías y todos los entusiasmos.

Todo por la enseñanza y para la enseñanza. Este fué siempre su lema. Así, sus lecciones de clase constituyen otros tantos monumentos de ciencia, sabiduría, arte y moral. Así se entretuvo muy poco en dar a la stampa libros de ningún género. Porque fué uno de los pensadores españoles que, pudiendo escribir más, ha escrito menos con propósitos coleccionadores. Y esto viene a demostrar su falta de vanidad y su amor sin límites por la verdadera labor cultural.

Como Costa se recluyó en el Pirineo aragonés, él ha buscado para lugar de su aislamiento la cátedra de veras histórica de la Institución libre de Enseñanza. Pero mientras el león de Graus procuraba dar rienda suelta a sus geniales elucubraciones en libros, folletos y artículos, el franciscano de la corte entregábase por entero a injertar su espíritu modestamente en las almas de sus alumnos. Costa era hombre de Sinaí; Giner de los Ríos, místico de confesionario. Ambos, dos excelsos patriotas que por distintos caminos—tal vez pen-

sando en el bivio griego—anhelaban llegar a una meta idéntica.

* * *

Don Francisco Giner de los Ríos nació en Ronda el año 40. Estaba, pues, próximo a cumplir 75 años. Era sobrino de Ríos Rosas y hermano del diputado radical don Hermenegildo.

Verdadero poliglota, dominaba a la perfección el alemán, el inglés, el francés y el italiano. Considerábasele una autoridad en arte y en cosas jurídicas. Sus conocimientos musicales eran grandes.

Catedrático, por oposición, de Filosofía del Derecho en la Universidad Central, en dos ocasiones fué desposeído de su clase: una, siendo ministro Orovio, y otra, el año 75.

La primera vez le reintegró en su puesto, por decreto, el Sr. Albareda; pero la segunda tuvo que sufrir destierro, partiendo para Cádiz enfermo y acompañado por la Guardia civil.

Allí, como le preguntase el Gobernador de la provincia si necesitaba algo, él respondió con gran entereza:

—Sí; deseo que el Ministro tenga más dignidad.

Esta es una curiosa anécdota de su vida.

Don Francisco se enorgullecía con el título de maestro de escuela. No consintió nunca que se le retratase, pues era refractario a toda exhibición. No figuró jamás en ningún partido político. Cuando la revolución del 73 quisieron nombrarle Subsecretario de Gracia y Justicia, primero, y Ministro del mismo ramo, más tarde, y no aceptó ni una ni otra prebenda.

Tan modesto como bondadoso, a muchos estudiantes que carecían de recursos les sufragaba las matrículas, echando mano de su exhausto bolsillo particular.

Estando en la Sorbona el Dr. Gutiérrez (D. José), catedrático de la Institución libre de Enseñanza, hizo observar a un ilustre profesor francés que en España se venía haciendo una gran labor cultural.

—¿Dónde?—preguntó el francés.

—En la Institución libre de Enseñanza.

—¡Ah!—agregó su colega—, es que allí tienen ustedes a D. Francisco Giner de los Ríos, una de las mayores capacidades de Europa y del mundo.

* * *

Para nosotros, los gallegos, la muerte del sabio pedagogo tiene que resultar, si cabe, mucho más sensible que para otros españoles.

Porque D. Francisco, desde hace muchos años, a excepción del último, en que ya se notaba un poco enfermo, venía a pasar el verano, anónimamente, ni envidiado ni envidioso, a la casa que en San Fiz (Betanzos) posee el Sr. Cossío, otro sabio pedagogo con quien convivió en Madrid el ilustre muerto, que, entregado en cuerpo y alma a la enseñanza, jamás encontró ocasión de poder crearse una familia.

(*La Voz de Galicia*. La Coruña, 19, II, 1915.)

GINER DE LOS RÍOS

por *Psichantheo*.

Decir Giner de los Ríos es decir a un tiempo la personificación de la Ciencia y de la virtud.

Es preciso remontarse a las primeras figuras de la Filosofía, para encontrar lugar apropiado en que colocar a este sabio español, cuyo nombre quedará en la historia de la Filosofía al lado de los primeros discípulos de Krausse, como Ahrens, como Tiberghien, como Sanz del Río, de quien era, a su vez, discípulo el ilustre muerto, y en la historia de la Filosofía en España se registrará como una de las más legítimas glorias, al lado de los de Vives, Suárez y Balmes.

Tres generaciones han sido educadas e influenciadas por las enseñanzas de este hombre admirable, que consiguió, como pocos, introducir entre nosotros, pero con una influencia verdaderamente íntima y sustancial, la filosofía de Krausse, despojada de aquellas oscuridades y brumas con que la enseñó el maestro, y que el mismo

Sanz del Río no consiguió borrar. Últimamente, el krausismo de Giner sufrió la influencia de la escuela positivista de Spencer.

Pero D. Francisco Giner no era sólo un sabio, un teórico elevado entre las nubes del ideal y consagrado a abstrusas lucubraciones; era un pedagogo que con arte supremo sabía llevar la verdad, y con la verdad la virtud, a la inteligencia y al corazón de sus discípulos.

Y era todavía más: era un varón justo y bueno, un corazón de oro, con bondades de pureza infantil.

Deja una copiosa producción de obras originales sobre Filosofía, Psicología, Estética, etc., y algunas traducciones de Krausse y Ahrens, en todas las cuales, al lado del concepto profundo y preciso, campea un estilo limpio, sobrio y correcto.

La Universidad Central, en la que durante muchos años explicó una cátedra de Filosofía, pierde una de las figuras de más poderoso relieve ante el mundo culto.

La Institución libre de Enseñanza, de que él era el alma, no podrá sustituir a su insustituible patrono. Pero la pérdida es más extensa, porque lo es para España, tan necesitada de estos grandes conductores de hombres, que pierde el más grande de nuestros días; y lo es para la Ciencia, que se ve privada, no sólo de una de sus más preclaras inteligencias, sino de uno de sus más devotos sacerdotes.

Nosotros lloramos con verdadero, con intenso dolor la muerte de D. Francisco Giner de los Ríos.

(*La Democracia*.—León.)

LIBROS RECIBIDOS

Alvarado (Salustio).—*Plastosomas y leocoplastos en algunas fanerógamas*. Madrid, 1918.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Ferrer Hernández (Francisco).—*Esponjas del litoral de Asturias*.—Madrid, 1918.—Don. de ídem.

Obermaier (Hugo) y el Conde de la Vega

del Sella.—*La cueva del Buru (Asturias)*.—Madrid, 1918.—Don. de ídem.

Pau (Carlos) y Vicioso (Carlos).—*Plantas de Persia y de Mesopotamia, recogidas por D. Fernando Martínez de la Escalera*.—Madrid, 1918.—Don. del ídem.

Mitjana (Rafael).—*Don Fernando de las Infantas, teólogo y músico*. Primer fascículo. *Estudio crítico biobibliográfico*.—Madrid, 1918.—Don. del ídem.

Alfaro (Anastasio). Ministro de Instrucción pública.—*Informe presentado a la Cámara de Diputados por ...*—San José de Costa Rica, Imprenta Nacional, 1918. Donativo del Ministerio.

Gallardo (Dr. Angel).—*Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción pública*. Año 1916.—Buenos Aires, Talleres de la Penitenciaría Nacional, 1918.—Don. de ídem.

Sasarte (José María de).—*El nuevo abastecimiento municipal de aguas de la ciudad de Los Ángeles (California)*. Barcelona, Casa de Caridad, 1917.—Donativo del autor.

Museu Social de Barcelona.—*Anuari d'Estadística social de Catalunya*. Any IV, 1915.—Barcelona, Farré y Asensio, 1917.—Don. del Museu Social.

Institut d'Estudis Catalans.—*Arxius de l'Institut de Ciències*. Any V, Núm. 1.—Barcelona, Palau de la Diputació.—Donativo de l'Institut.

The Smithsonian Institution.—*Annual Report of the Board of Regents, showing the operations, expenditures, and condition of the Institution for the year ending June 30, 1916*.—Washington, Government Printing Office, 1917.—Don. de la Institución.

Ajuntament de Barcelona.—*Les construccions escolars de Barcelona*.—Barcelona, Henrich i C.^a, 1918.—Don. de la Asesoría Técnica de la Comisión de Cultura.

Pardo Suárez (Vicente).—*Ladrones de tierras*.—Habana, Imprenta de Rambla, Bouza y C.^a, 1918.—Donativo del autor.

Soriano Surroca (Dr. José).—*Cartilla sanitaria para embarazadas*.—Madrid,

Imprenta Ducazcal, 1915.—Don. de *La Medicina Social Española*.

Bernis (Francisco).—*La hacienda española*.—Barcelona, Editorial Minerva.—Donativo del autor.

Aguilera y Arjona (Alberto).—*Salmerón*.—Madrid, F. Beltrán.—Don. de ídem.

Demoor (Dr. J.).—*Psiquiatría infantil. Los niños anormales y su tratamiento educativo en la casa y en la escuela*.—Madrid, F. Beltrán.—Don. del editor.

Institut d'Estudis Catalans.—*Butlletí de la Biblioteca de Catalunya*. Vol. IV.—Barcelona, Palau de la Diputació, 1917.—Donativo de l'Institut.

Rioja (Enrique).—*Anélidos poliquetos del Cantábrico* (2.^a parte).—Madrid, 1918.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.

Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa.—*Wounded of the War at the Institute of Sta. Isabel*.—Lisboa, L. da Silva, 1918.—Don. del Instituto.

Martínez Lacuesta (Félix).—*Política agraria*.—Haro, Viela e Iturbe, 1915.—Donativo del autor.

Butlletí del Museu Social.—*Primer Congrés Català del Treball a domicili*.—Barcelona, Casa de Caritat, 1917.—Donativo del Museu Social.

Instituto de Reformas Sociales.—*Memoria general de la Inspección del Trabajo correspondiente al año 1916*.—Madrid, M. Minuesa de los Ríos, 1918.—Don. del Instituto.

Idem.—*Estadística de los accidentes del trabajo ocurridos en el año 1916*.—Madrid, M. Minuesa de los Ríos, 1918.—Donativo de íd.

Idem.—*Legislación del trabajo. Legislación. Proyectos de reforma*.—Madrid, M. Minuesa de los Ríos, 1918.—Donativo de íd.

Corral (José María de).—*Investigaciones acerca de la inervación del pancreas como glándula de secreción interna*.—Madrid, Fortanet, 1918.—Don. de la Junta para Ampliación de Estudios.