

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: 10 pesetas en la Península y 20 pesetas en el Extranjero.—Número suelto, 1 peseta.—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.

AÑO LI.

MADRID, 31 DE JULIO DE 1927.

NUM. 808.

SUMARIO

PEDAGOGÍA

La enseñanza cívica en la Escuela Horace Mann, por algunos de sus profesores, pág. 195.—Libros de niños. Libros para niños. Los niños en la vida y en el arte, por D. Amado Nervo, pág. 199.—La educación secundaria en Cuba durante el régimen republicano (continuación), por D. Arturo Echemedía, página 202.—La autonomía en las Escuelas de Ingenieros en Francia y Alemania, por D. Pedro G. Quijano, pág. 212.

ENCICLOPEDIA

Presupuestos de gastos de algunos Estados, pág. 218.

INSTITUCIÓN

IN MEMORIAM: Obras completas de D. Francisco Giner de los Ríos, pág. 221.—Biblioteca circulante de niños de la Institución, pág. 222.—Noticia, pág. 224.—Libros recibidos, pág. 224.

PEDAGOGÍA

LA ENSEÑANZA CÍVICA EN LA ESCUELA HORACE MANN por algunos de sus profesores.

La Escuela de Horace Mann ha recibido muchas preguntas sobre nuestro curso de ciudadanía. No hemos podido contestar a estas preguntas de un modo preciso, a causa de no tener un determinado y definido curso de esta materia en la acepción corriente de la palabra. Esto no significa, sin embargo, que no tratemos de dar una enseñanza definida en ciudadanía, o que no consideremos dicha enseñanza uno de los fines determinados de nuestra obra; por el contrario, consideramos la buena ciudadanía como la meta de todos nuestros esfuerzos.

Empleamos el término ciudadanía en su acepción más amplia. No la consideramos sólo como un tema de conocimiento de la historia de nuestro país, de sus formas de gobierno, de sus leyes, ni aun como asunto propio de toda inteligencia ampliamente cultivada. Si fuese así, nuestras personas mejor educadas serían siempre nuestros mejores ciudadanos; desgraciadamente, la experiencia no confirma esta teoría del ciudadano educado. El quid de la buena ciudadanía está en la posesión de aquellas aptitudes e ideales que conducen al voluntario sacrificio propio por el bien común. Seguramente, el conocimiento y la inteligencia son importantes y deseables; pero el carácter es más importante todavía, ya que el carácter determina cómo el individuo ha de emplear su conocimiento. Nosotros usamos la frase educación de la ciudadanía en lugar de educación del carácter, porque deseamos acentuar que el mejor tipo de carácter se manifestará cumpliendo completamente las obligaciones de ciudadanía.

El objeto de este trabajo es mostrar cómo este punto de vista referente a la buena ciudadanía se manifiesta en la labor cotidiana de una escuela moderna. No es empresa fácil ésta, ya que muchos de los influjos de la labor escolar son sutiles y, por consiguiente, difíciles de definir. Además, ya se comprende que este breve trabajo no se propone ser una exposición completa de todos los factores que en la escuela actúan para producir buenos ciudadanos. En él han colaborado varios maes-

tros de la escuela bajo la general dirección de un Comité editorial.

EL MÉTODO GENERAL.— «Adiestramiento en ciudadanía»: estas tres palabras indican por sí mismas el método general que empleamos en nuestra educación del carácter.

Empleamos la palabra «adiestramiento» porque únicamente con una práctica constante a lo largo de una vía determinada y definida podemos formar hábitos, actitudes e ideales deseables.

La preposición «en» contiene realmente la idea central alrededor de la cual gira toda nuestra enseñanza de la ciudadanía. Es una ley fundamental del proceso educativo, que nosotros aprendemos bien aquello que practicamos. La inspiración o las nociones sensibles solamente acerca de nuestro país no bastarían; tampoco serían suficientes la información o el contenido de hechos: necesitamos algo que lleve a estos jóvenes ciudadanos a vivir su vida cívica en concretas situaciones de la escuela diaria, así como en todos los asuntos de dentro y de fuera de la escuela. La formación de hábitos justos es lo que nos proponemos. Todas las actividades de la escuela contienen en potencia material de ciudadanía; el maestro hábil descubrirá situaciones propias para la manifestación de estas actividades, dirigiendo luego la conducta de estos jóvenes ciudadanos en la sociedad en que se mueven. «Aprender haciendo» es uno de los más sanos preceptos pedagógicos que poseemos.

Acentuamos la palabra «ciudadanía», porque, después de todo, esta palabra tiene una significación bien definida para la mayoría de nosotros. Cuando decimos «Es un buen ciudadano» o «Aquél ha sido un hermoso acto de ciudadanía», todos comprendemos la naturaleza de la marca de aprobación que se ha puesto sobre aquel individuo y su acto: manifestamos así que tal individuo vive en conformidad con las mejores costumbres de la sociedad en que se mueve. Hace pocos años, con motivo del fallecimiento de un ilustre ciudadano de Boston, un artículo editorial comenzaba así: «Fué el ciudadano más útil de Bos-

ton». Para todos los que lo leyeron, aquel artículo tenía una significación muy clara. Ser «útil» a la sociedad, tal es el ideal en que concentramos nuestro «adiestramiento en ciudadanía».

El Dr. Edward L. Thorndike, en su folleto sobre *Educación para la iniciativa y originalidad*, dice respecto de las virtudes cívicas y del método de enseñanza adecuado para formarlas: «La iniciativa y la originalidad no son diosas menores del espíritu, que actúan caprichosamente; están determinadas tan seguramente por la ley natural como la caída de una piedra o la subida de la marea.

No son esclavas inteligentes que se apresuran a actuar cuando se les ordena. Ningún niño llega a ser independiente tan sólo porque se le haya dicho que piense por sí mismo, ni original sólo porque se le ordene que no sea un mono de imitación. Si cada uno de los maestros de nuestro país ordenase todos los días desde mañana y durante una década: «Sed más originales, independientes y personales que hasta ahora», estos miles de millones de órdenes no influirían nada para alcanzar su propósito.

Ni una práctica indistinta les hará perfectos. La personalidad, iniciativa y originalidad (que pueden denominarse las virtudes activas de la ciudadanía, en contraste con la obediencia, docilidad y conformidad) tienen un carácter especial de desarrollo.

La contestación general sería: proporcionar aquellas situaciones que, por la naturaleza del hombre, hacen entrar en juego las virtudes activas, y cuyo ejercicio satisface al individuo; hacer que estas tendencias actúen, y recompensar su acción.»

No debe haber un formal «curso» de estudios cívicos para los primeros grados. El género de enseñanza cívica que constituye su fin no puede confinarse en compartimentos estancos, dispuestos en serie, grado a grado. Mientras hay poca necesidad de un contenido formal, es grande la que existe de desarrollar las virtudes cívicas.

Cualquiera que sea el curso de enseñan-

za cívica planeado para estos años, no caigamos en el antiguo error de dividir las virtudes cívicas y distribuirlas a través de los grados. Sería un funesto retroceso al viejo método formal de «sermoneo» el que un maestro con un curso tal a su cargo creyese que en su particular grado era donde debía ser enseñada la «honradez» o la «cortesía», o que para «terminar el programa» tenía necesidad de inculcar la «obediencia» o la «sinceridad» en seis lecciones. La posibilidad sólo de una situación tal es prueba concluyente de su absurdo, y, sin embargo, en manos de un maestro inexperto es muy probable llegar a estos resultados. Cualquiera que sea el plan de estudios, es de esperar que haya bastante libertad de acción para que el maestro pueda apoyarse en situaciones vitales, coincidentes con su trabajo de clase, y llevar su enseñanza cívica a través de aplicaciones concretas, en la escuela y fuera de ella. Algunas veces, los maestros parece que olvidamos la importancia de desarrollar el carácter en los muchos actos y reacciones que acostumbran a presentarse de continuo en la vida.

Como ejemplo de enseñanza cívica apoyada en una situación real, véase lo ocurrido recientemente en el sexto grado de la escuela. La clase estaba demasiado excitada, tanto, que constantemente interrumpía al que estaba en el uso de la palabra. Se emplearon los acostumbrados medios de represión sin conseguir una conducta más cortés. Al principio del año, la sección se había organizado en una Liga Cívica, con su Directiva y reglamento. Esta Liga celebró una de sus sesiones, previamente anunciada en debida forma; los asuntos a tratar se referían a situaciones reales de la comunidad escolar, y uno de ellos era el siguiente: «Discutir la acción de la Liga en lo que se refiere a la actitud cortés en clase.» Cuando el presidente puso este asunto a discusión, ésta se hizo general. Se reconoció unánimemente su importancia y se resolvió que en adelante la Liga debía mostrarse más atenta y cuidadosa de los derechos de los demás. Pero el asunto no podía quedar aquí; una

mala costumbre debía transformarse en otra buena; se necesitaba un ideal de cortesía que dirigiese la actividad diaria a reprimir esta falta particular: la de interrumpir a los demás. Se redactó un acróstico con la palabra *Cortesía*, recordando la resolución tomada por todos respecto a la consideración y obediencia necesarias. Este acróstico se escribió en el encerado con tiza de color. Este era el «ideal que serviría de guía de conducta» para todos los que lo habían adoptado. Para cualquier miembro del grupo que infringía la ley bastaba casi siempre señalarle el acróstico; esto lo realizaba la maestra o cualquier miembro de la clase, y la desaprobación social del grupo pronto se hacía manifiesta. Después adoptábamos una actitud justa en cada caso especial; siempre con la esperanza de que la «tendencia a actuar producida por el ideal se desarrollaría en una acción casi automática en consonancia con el ideal». Hubo varios casos especialmente difíciles; los antiguos hábitos no se cambian fácilmente y se transforman en otros nuevos; nunca se ha llegado a conseguir un ciento por ciento perfecto; pero el método empleado quedó justificado por los resultados obtenidos.

EN EL «KINDERGARTEN» Y PRIMER GRADO.—La importancia de los primeros años de la vida para la formación de hábitos es enorme, como se va reconociendo cada vez más intensamente por el mundo entero; se comprende que así sea y se considere este período preescolar como el más importante biológicamente, por el mero hecho de ser el primero, e influir, por tanto, en todos los que le siguen. Habrá que aprovechar, pues, en el *kindergarten* toda oportunidad de desarrollo de virtudes cívicas; algunas de éstas, que pueden ser iniciadas en este período, son: *Obediencia a la autoridad y a la ley*.—Como los niños no pueden todavía ser enteramente responsables de su conducta, tienen que estar protegidos por la autoridad, de la que usa la maestra, incidentalmente, para la seguridad de aquéllos y para el bienestar del conjunto; estableciendo leyes, cuyo fundamento ha de ser explicado al niño

siempre que haya oportunidad para ello y en reuniones colectivas donde se resuelven los problemas que surgen. Es importante que estas leyes se cumplan fielmente, siendo de advertir que las establecidas por los niños mismos se infringen con menos frecuencia que las dictadas por la maestra.

Respeto a los derechos de los demás.—Se incluye aquí, además del respeto a la propiedad ajena, el deber de guardar turno para el uso de aparatos y material, así como para hablar; pasar a través de las clases y habitaciones en silencio y sin ruido, y así sucesivamente.

Deberes hacia la propiedad.—Comprende el cuidado de las propiedades personales de los niños, el cuidado y correcto uso de los materiales comunes a todos, sin malgastarlos, así como el no utilizar las cosas que pertenecen a otros sin previo permiso.

Deberes para con los menos afortunados.—Donativos de dinero y regalos a algún niño pobre, entrega de juguetes a los niños pobres en Nochebuena y Reyes, etc.

Orgullo cívico.—Se manifiesta en el interés de los niños por el arreglo de la clase, llevando flores y cuadros, recogiendo los papeles del suelo, manteniendo cerradas las puertas de los armarios, y así sucesivamente.

EN LA ESCUELA ELEMENTAL.—La práctica de la clase en una escuela moderna ofrece abundantes ocasiones para desarrollar en los niños las cualidades que han de convertirles en buenos ciudadanos. Véase, como ejemplo, algunas de las muchas que pueden presentarse: 1.^a Cuando son descorteses con los profesores «especiales». 2.^a Cuando interrumpen al maestro o a alguno de sus condiscípulos. 3.^a Cuando se «postinean» ante los visitantes a la clase o son descorteses con ellos. 4.^a Cuando hacen pasar como original en un trabajo escrito alguna copia de un libro. 5.^a Cuando tienen el descuido de dejar dinero donde puede ser fácilmente perdido o robado. 6.^a Cuando cogen sin permiso un libro o alguna otra cosa de otro. 7.^a Cuando remedan a algún niño que tartamudea. 8.^a Cuando hacen bajar de nivel a su grupo por su negligencia y descuido. 9.^a Cuando

encuentran dinero y no tratan de descubrir su propietario. 10. Cuando varios compañeros de clase molestan a algún niño por su atraso en aritmética, en gimnasia, etcétera. Se comprende que la lista sería inagotable. Muchos de estos casos pueden ser resueltos en conversación con el niño, y a veces con el padre; la mayoría acaso se resuelven por discusión en las reuniones de sección que se celebran en cada clase una vez a la semana. El sentimiento de grupo es una de las fuerzas que más mueven al niño; al trabajar en grupos pequeños o grandes, sienten la importancia de la responsabilidad de su parte en el trabajo, las consecuencias de su descuido en el conjunto, la necesidad de cooperar, el valor de su iniciativa y de su esmero.

En cuanto se refiere a la honradez como una nota del carácter, la tarea de la escuela elemental consiste principalmente en aclarar las ideas, proporcionar ocasiones y experiencias que dirijan a aptitudes e ideales, y en la formación de hábitos de acción. Esta concepción exige, más que penalidad, gufa, y atender más al positivo que al negativo aspecto de la enseñanza. A esto se debe, seguramente, la escasez de faltas contra la honradez en la escuela elemental. Hay, sin embargo, muchas ocasiones que permiten o exigen una intervención directa por parte del maestro. Las principales son las que se refieren a la falta de veracidad, al respeto a la propiedad ajena, a la sinceridad en la preparación de los trabajos, etc., etc.

LA LIGA CÍVICA.—La Liga Cívica es una organización de alumnos de la escuela elemental Horace Mann. Está formada de los miembros de las tres clases del sexto grado, aproximadamente, unos 80 entre muchachos y muchachas. Intimamente unido con la Liga hay un curso de enseñanza cívica, de la que aquélla viene siendo un laboratorio. Obedece al deseo que los alumnos, al llegar a esta edad, tienen de una mayor intervención y una mayor responsabilidad en la marcha general de la escuela, así como al de ayudar y aun sustituir a los maestros en algunos de sus trabajos, sin que quede limitada su misión

a lo propiamente escolar, pues ayuda también en lo posible a las buenas causas exteriores a la escuela.

Aparte del valor intrínseco de estos servicios, es indudable que la Liga tiene un gran influjo educativo en cada uno de los muchachos y muchachas que la constituyen: desarrolla el sentimiento de responsabilidad, así como las facultades de organización y realización; afirma la confianza en sí mismo y exige el respeto a las opiniones ajenas; agudiza la inteligencia para la comprensión de los problemas y la investigación de sus soluciones; desenvuelve el espíritu de cooperación y solidaridad, ensanchando, en suma, los horizontes de la obligación moral y de los deberes del ciudadano, formando todas aquellas cualidades que los contactos de un mundo social cada vez más amplio ponen bajo el examen de un grupo pensador que trabaja de un modo consciente hacia fines definidos.

Educación física.—Desde los primeros años, el niño trata, mediante sus juegos, de adquirir la experiencia del mundo adulto que le rodea. Nosotros, en las clases de gimnasia y en todos los juegos y deportes de la escuela Horace Mann, enseñamos de un modo definido los deberes de ciudadanía: no basta que cada uno tenga la habilidad que el juego exige; que sepa dar, por ejemplo, al balón, de una determinada manera, sino que sienta su relación con los demás compañeros, que aspire siempre a la mayor limpieza y nobleza en el juego, lealtad a su equipo, ayuda a sus camaradas, etcétera, atendiendo, en suma, a aquellas cualidades que debe poseer todo individuo completamente social y capaz de conducirse a sí mismo.

El método que se emplea varía en cada grado. En el primero, se limita a hacer que los niños actúen juntos, permitiendo que cada uno desarrolle su propia individualidad, siempre que no lastime los derechos de los demás. A la mitad del curso comienzan los juegos cooperativos, a fin de que el niño vea que pertenece a un grupo y desarrolle su sentimiento de solidaridad. En el segundo, tercero y cuarto grados,

los niños y el instructor mantienen discusiones sobre las cualidades que un buen ciudadano poseería y practicaría durante el período del gimnasio. Dictan las reglas a que deben someterse, que, escritas en una hoja, se fijan en la clase, con los nombres de los alumnos. Si alguno, durante el curso, falta a estas reglas, puede llegar a ser borrado del cuadro. En el quinto y sexto grados hay separación de muchachos y muchachas. Cada clase se divide en cuatro grupos cada uno con un director, elegido por la clase misma, atendiendo para ello, no a su mayor habilidad como jugador, sino a sus cualidades de buen ciudadano.

Hay, además, en la Escuela Horace Mann, cinco Clubs de muchachos y dos de muchachas, con un total de ciento veinticinco socios; agrupaciones libres, dirigidas por los mismos alumnos, que abarcan toda clase de deportes y que constituyen el centro principal de la vida social de cada uno con sus camaradas.

EN LA ESCUELA SUPERIOR.—En la Escuela Superior, los problemas sufren una transformación: aquí penetramos más en el campo de los «conocimientos», y, por consecuencia, se necesita mayor precisión en el plan de estudios; sería un gran error que los estudiantes saliesen de esta Escuela sin un conocimiento de nuestras formas de gobierno. Más tarde debe venir el estudio comparativo de gobiernos, y el estudiante debe darse cuenta de que debe cooperar a la solución de alguno de los muchos problemas de naturaleza política, social y económica que preocupan al mundo actual. La «Escuela Superior y la democracia» debe tener un curso, en su último año, de estos «problemas actuales». Cooperando a esta labor, existen: la Asociación General, la Liga de Muchachas, las Sociedades de Controversia, los Clubs Literarios y Sociales, etc., etc.

La Asociación General.—La Asociación General de la Escuela Horace Mann para Muchachos es la organización central de todas aquellas actividades que surgen dentro de la comunidad escolar. Su propósito, según se indica en su reglamento, es «apoyar los intereses de todas las activida-

des atléticas y sociales de la Escuela Horace Mann, y cooperar al bienestar general de la Escuela». Su ideal está bien precisado en el prólogo del *Manual Horace* para 1925: «Se ha dicho que la verdadera prueba de la grandeza de una nación está en la extensión con que cabe confiar en que los individuos que la componen han de obedecer sus propias leyes. Lo mismo puede decirse de una escuela, pues en una escuela, como en una nación, es indudable que son necesarias algunas leyes, así como alguna libertad de acción. Pero la multiplicación de leyes es un indicio de debilidad, y el exceso de libertad, mera licencia. Se alcanza la verdadera grandeza cuando cada individuo reconoce leyes internas y se mantiene obediente a estas leyes. Su observancia voluntaria nos da una amplia y generosa actitud que enriquece y hace significativa nuestra vida. Aquí es donde el carácter se desarrolla, aquí es donde ganamos el dominio propio, aquí es donde nos convertimos en miembros responsables de la sociedad.»

La Liga de Muchachas.— Su propósito, desde el punto de vista de la enseñanza cívica, consiste en desarrollar un interés inteligente en el bienestar ajeno y hallar aplicaciones de aquel interés en servicio de los demás. En los años que lleva de vida ha atendido a casi todas las necesidades de la vida humana: ha alimentado a los hambrientos, vestido a los desnudos, curado a enfermos, educado a ignorantes, ha llevado ánimos a los abatidos y salud y alegría a los niños. Ha tomado una posición activa al lado de organizaciones benéficas, como la Cruz Roja, Ejército de Salvación, etc. Ha enviado socorros al Oriente; a los niños hambrientos de Francia, Bélgica, Italia, Servia y Polonia; a las víctimas del Japón, a los refugiados griegos.

La organización es sencilla, pero eficaz. Cada una de las seis clases vienen a constituir un capítulo, con su director elegido por la clase. La Liga, como un todo, tiene su presidente, vicepresidente, secretario y tesorero, y un Comité ejecutivo compuesto de estos cuatro, los seis directores de capítulo y un consejero potestativo.

Los fondos de la Liga proceden de la

cuota anual pagada por cada miembro y de los productos de dos o más espectáculos que la Liga celebra durante el año escolar.

Enseñanza cívica en las asignaturas del curso.— Prácticamente, todas las materias del curso, tal como se enseñan en la Escuela Horace Mann, contribuyen directa o indirectamente a la enseñanza de lo esencial de la ciudadanía; pero donde se encuentran más materiales adecuados, a causa de sus puntos de contacto con la vida ordinaria del estudiante, con las cosas que ve, oye, lee, etc., es en el campo de la Historia, Geografía y Elementos de Sociología y Economía. Pero algunos educadores han observado que establecidas estas enseñanzas independientemente, sin enlace, pierden mucho de su valor: «La Historia pierde su significación sin un escenario — Geografía — donde actuar. Un escenario sin acción es vano y absurdo. Una acción colectiva — Historia — sin una organización — Sociología — es imposible.» De aquí el curso de Fusión de los Estudios Sociales, que se propone enseñar grupos de asuntos unidos por sus relaciones naturales.

Junto a esto hay cursos especiales, de los que pueden servir de ejemplo los siguientes. En el grado X uno sobre «Problemas modernos», en que se discuten asuntos como éstos: 1) ¿Cuáles son las soluciones posibles del problema negro? 2) ¿Cómo se han formado los partidos políticos de los Estados Unidos? ¿Qué significan y cómo actúan? 3) ¿Cómo podremos mejorar la moderna vida de familia? 4) ¿Sería prudente que los Estados Unidos formasen parte de la Liga de Naciones? Etcétera, etc. En el grado XII existe un curso sobre «Principios y problemas sociales, económicos y políticos, con temas de este tipo: 1) ¿Cómo desarrollan los Estados Unidos su actual sistema financiero? 2) ¿Qué constituye un buen impuesto? 3) ¿Cuál de los cinco tipos de gobierno municipal sería el más conveniente para nuestra ciudad? 4) ¿Cuáles son los argumentos en pro y en contra del papel moneda? Y otros muchos análogos.

Los fines principales perseguidos en es-

tos cursos son: 1) habilidad para procurarse la información necesaria; 2) tolerancia con las opiniones ajenas; 3) saber expresar una opinión inteligente; 4) integridad mental, y 5) suspensión de juicio.

Ultimamente se estableció un curso titulado «Relaciones humanas», para la sección superior, en donde se estudió, como su título dice, las relaciones entre seres humanos, ya se trate de personas, grupos o naciones. De las relaciones, primeramente estudiadas, surgidas de los contactos diarios con padres, hermanos, maestros, amigos, sirvientes..., se llegó hasta las relaciones internacionales, haciendo, en todos los casos, una verdadera investigación psicológica, ética y social. ¿Qué conclusiones se alcanzaron? Esto es lo menos importante; se consiguió: hacer pensar a los alumnos sobre estos problemas; enseñarles a pesar lo bueno y lo malo en cada una de las situaciones y relaciones; acostumbrarles a considerar el punto de vista de los demás; llegar a comprender *por qué* los hábitos morales son necesarios; llevarles a darse cuenta del valor de cada individuo, cualquiera que sea su color, creencia o nacionalidad; desarrollar el deseo de comprender a otros diferentes de ellos mismos; por último, hacerles sensibles a las necesidades de la Humanidad, sintiéndose responsables personalmente, de algún modo, de la marcha del mundo, tratando de contribuir, en lo posible, a su perfeccionamiento.

LIBROS DE NIÑOS. — LIBROS PARA NIÑOS.
LOS NIÑOS EN LA VIDA Y EN EL ARTE (1)

por Amado Nervo.

Quéjase una escritora portuguesa de que en nuestra literatura latina, tan fecunda y tan rica, con suma dificultad se encuentra, o no se encuentra del todo, a esa deliciosa flor humana que se llama niño, idealizada por la pluma de los grandes escritores.

El niño dice poco o nada a los novelistas

y a los poetas de Francia, de España, de Portugal y de nuestra América. Yo, más que nadie, he tenido ocasión de comprobar esto en mis arreglos de lecturas para niños mejicanos. Debo hacer constar que de «los nuevos» de América, Rubén Darío es quien más fácilmente me ha dado páginas muy bellas para la infancia. Pero Rubén Darío es *toda la lira*, lo ha comprendido todo, lo ha sentido todo...

En Méjico, fuera de las candorosas poesías de «Rosas» y de los «Cantos del Hogar», los niños no tienen literatura...

Pero consolémonos: no andan mejor provistos nuestros hermanos de la América del Sur y de España.

Compuse, hace más de tres años, un libro de *Cantos escolares*, dolido de ver lo que se cantaba en las escuelas y en los coros de muchachos, y no me fué posible encontrar, entre tanto músico sabio como tenemos, uno solo que se decidiera a ponerles música: una melodía cualquiera.

Fué preciso recurrir a un músico extranjero; pero éste se mostró con el editor tan exigente y difícil en asunto de dinero, que no les fué posible convenirse, y el libro se fué al cesto.

Pero oigamos a la escritora portuguesa:

Entre los escritores franceses, en su concepto, hay algunos que escriben en forma autobiográfica, poniendo en escena un personaje ficticio, que evoca y describe su infancia. Pero sólo lo hacen con el objeto de preparar la juventud de su héroe. No se abandonan a su trabajo de psicología infantil, libres de preocupaciones de otro orden; de aquí el poco valor de esas notas sin exactitud. La gente que las lee, hácelo con precipitación, ansiosa del momento en que el héroe del libro, desciñéndose del infantil disfraz, se larga al duro combate de la vida, a sus peripecias y a sus pasiones.

El niño, en la literatura francesa, casi no existe. En la obra colosal de Balzac, de ese Balzac que, a medida que se interna en el tiempo, se vuelve más asombroso y más grande, en vano se busca un niño que haga refr, que ilumine la vida de los personajes del gran creador de almas, a quien

(1) De su libro *La lengua y la literatura*.

los siglos futuros pondrán al lado de Shakespeare (a cuyos pies lo puso ya Taine).

Jorge Sand, que fué madre, y madre tan extremosa; que fué abuela, y abuela de tal suerte adorable, no nos hace sentir al niño en ninguno de sus libros. Nos cuenta en la *Historia de mi vida* su propia infancia; pero tan excepcional es ésta, tan diferente de las otras, que quien la lee percibe perfectamente que no son así los niños que conoce.

Quizás Víctor Hugo sea, en toda la literatura francesa, quien mejor ha traducido el alma infantil, poniendo en escena a sus nietos Juana y Jorge; pero, desgraciadamente, no ha tenido imitadores.

La autora portuguesa a quien hemos venido citando encuentra antipática y repelente la infancia de Juan Jacobo Rousseau, contada por el gran filósofo, y poco amable la niñez de Vallis, contada por él mismo...

No opinamos como la autora en cuestión; pero sí juzgamos que la infancia de Juan Jacobo no es de las que digiere cerebro infantil alguno; y en cuanto a Vallis, rebelado desde la cuna, en precoz efervescencia de odios, es de aquellos a quienes se puede aplicar la frase que a Benvenuto Cellini fué aplicada, y que él cita en sus Memorias: «Nació con la espuma en la boca».

En la literatura portuguesa y brasileña no existe tampoco el niño, como afirma la citada escritora, y como es verdad.

Nunca convergen sobre su fisonomía encantadora y misteriosa los rayos de luz de una comprensión genial.

Nunca es asunto en torno del cual otros se congregan.

En la literatura italiana sí encontramos alentadoras excepciones. En el *Piccolo Mondo Antico*, de Fogazzaro, el personaje más interesante, embelesadora y deliciosamente estudiado es una pequeñuela.

¡Qué magia de figurita! ¡Con qué encanto infantil conversa! ¡Cómo va desarrollándose a nuestros ojos! ¡Qué goce proporciona el verla moverse, andar, brincar, discretear, preguntar!... ¡Cuánta gracia en sus pequeños defectos de curiosa, de observadora de lo que en derredor acontece!

Aparece ante nosotros viva y natural, sin más idealidad que la del arte que aureola su cabecita airosa.

El libro todo está admirablemente escrito, aun cuando nuestra autora declara que, una vez muerta la niña (Fogazzaro tiene la crueldad o la misericordia de hacerla morir), ya nada más le interesa en esas páginas, notables, sin embargo.

Pobre flor de poesía creada por un poeta y apagada luego por su soplo, «como se apaga una luz»...

No creo necesario citar, como otra excepción italiana, el *Diario de un niño (Corazón)*, de Edmundo de Amicis. Pero, desgraciadamente, la literatura de Italia no es muy pródiga de figuras infantiles.

Cierto que si los italianos y los españoles destierran de la literatura a los niños, no los destierran del arte; ejemplo, los «Bambinos» de Rafael, los ángeles y querubines de toda la pintura italiana y los dioses niños del resplandeciente y dulce Murillo. Y, sin embargo, nada resulta ser más interesante, más sugestivo, para una pluma experta, que esas almas nacientes que se abren «como una flor misteriosa», que esas inteligencias que se asoman a la vida llenas de curiosidades y de interrogaciones y cuya sensibilidad es un misterio insondable.

Pero veamos ahora el reverso, el hermoso reverso de la medalla.

¿Dónde está?

En la literatura anglo-sajona.

Esta, en asuntos infantiles, es riquísima. El niño pasea triunfalmente por sus páginas, como, por lo demás, pasea triunfalmente por la vida.

Recuerdo haber contemplado un cromo inglés con cierto deleite.

Llámase, si mal no recuerdo, Su Majestad el Niño, y nos muestra el espectáculo de una de las calles más populosas de la inmensa Londres, en la cual todo un mundo de peatones, cabs, de carros, de ómnibus, de vehículos de todo género, se detiene ante el signo imperioso de un policeman, a fin de que pase de una acera a otra, de la mano de su nodriza, un bebé de dos o tres años. Este cromo, que hace

suavemente sonreír, nos dice todo lo que es el niño en la vida inglesa.

¿Qué tiene, pues, de extraño que siendo tanto en la vida, su delicada y cándica silueta se proyecte sobre muchas de las mejores páginas literarias de esos cultos pueblos que se llaman Gran Bretaña y Estados Unidos, como la flor más preciada de una raza noble y potente?

Distínguese la literatura inglesa— como lo hace notar la Sra. Vaz, a quien vengo glosando—por la agudeza penetrante en el análisis de los caracteres que le pertenecen, y no se limita a estudiar al hombre y a la mujer ya hechos, ya modificados por la acción de la vida, ya gastados en sus aristas más ásperas por el contacto permanente de sus semejantes, desfibrados ya por la fuerza brutal de la circunstancias externas, sino que va a buscar la raíz de los sentimientos, de las tendencias, de las pasiones, de las energías (que después nos hieren y sorprenden en el hombre y en la mujer), en el alma reveladora del niño...

Como en Inglaterra hay muchas mujeres de talento y algunas de genio, que tienen consagrada su vida a la literatura de ficción, y como el instinto maternal puede ser olvidado, eludido, discutido, si se quiere, pero nunca destruído enteramente, las novelistas inglesas que no tienen hijos descubren esa «maternidad ideal» del arte y del libro, que las compensa y consuela de la falta de la otra.

Las novelas de miss Jonge, tan amadas de la juventud, están llenas de niños, de la vida de los niños, de su ir y venir, incesante y expresivo.

En *Villete*, de Carlota Bronte, que es una escritora genial, hay, en las primeras 30 páginas, una obra maestra de psicología infantil. Se trata de una niña de cuatro a cinco años, a quien su padre adora y llena de mimos, y a quien, en vísperas de un viaje largo y necesario, se ve obligado a encomendar a una vieja amiga. Con esta materia prima elemental hace miss Bronte un cuadro que bastaría para consagrar su nombre.

¿Y las dos criaturas de la novela de Elliot *The mill on the floss*?

¡Qué magistral pintura de la mujer y del hombre inglés! ¡Qué encanto de evocación! ¡Qué primor descriptivo! ¡Qué milagro de intuición moral!

El rapaz Tom es el tipo admirablemente fijado del chicuelo que será un hombre inglés, vulgar.

Es brutal, egoísta, busca pleitos, autoritario; consciente de su superioridad absoluta de «hombre», como más tarde lo estará de su superioridad absoluta de inglés...

Jamás tiene para la hermanita, que le adora, una frase, una palabra de ternura, una expresión de agradecimiento. Todo le es debido a ese pequeño tirano, que en la libertad y la abundancia de la vida rural irá adquiriendo y desarrollando fuertes músculos, capacidad para el trabajo, endurecimiento físico y moral, conciencia de su máscula soberanía, de su poder de gobernar sin nunca ser gobernado.

En cuanto a ella, la pequeña Magda, será más tarde la gran escritora, que se llamará Jorge Elliot, y, por tanto, deberemos verla bajo este aspecto excepcional. El libro es, sobre todo, la más viviente de las autobiografías. Pero en ella resalta una deliciosa figurilla infantil, llena de gracia, de capricho, de abnegación inconsciente.

Si la mujer inglesa tiene una infancia así, ¿qué extraño es que sea la bella creadora de razas y de naciones que han ocupado lugar en la historia?

Las escritoras que no tienen la sensibilidad aguda y mórbida de Carlota Bronte, ni la genial simpatía humana de la celeberrima autora de *Adam Bede*, poseen, sin embargo, a juicio de la Sra. Vaz, un instinto que las lleva a buscar en el niño un elemento de profundo interés para sus estudios de caracteres.

Y es ésta una de las cosas que hacen que una novela mediana, inglesa, sea de lectura más útil, provechosa e instructiva que una novela «continental» (para hablar como ellos).

Es el estudio del carácter humano, en sus infinitas modalidades, el tema predilecto de los escritores de Inglaterra.

Ahora bien, la clave del carácter del

hombre está en el carácter del niño, y está en él asimismo la clave del carácter de la raza.

¿Por qué los latinos, los hispano-americanos, los mejicanos, que tenemos tan curiosos ejemplos de psicología infantil, desdennamos esta literatura?

El niño de nuestra raza se desenvuelve más rápidamente que el sajón y muestra más temprano que él una individualidad definida. Todas sus cualidades, todos sus defectos, todas sus energías se ostentan en germen antes de los 10 años, con una vivacidad que sorprende.

Hay en él precocidades admirables, réplicas e interrogaciones verdaderamente desconcertantes. El carácter idealista, imaginativo, ardoroso de la raza, se revela en todos sus actos, a veces muy fuera de razón y de un modo personalísimo e intenso. Y, sin embargo, nuestros escritores andan a caza de problemas sociales que aun no se plantean en nuestro medio en formación o sobre el eterno hierro del amor o se enfrascan.

El único que ha procurado en Méjico desentrañar la psicología infantil, analizar esos espíritus misteriosamente embrionarios de nuestros niños, ha sido—hay que hacerle justicia—Angel de Campo (Micrós).

Hay en su obra, desmadejada a veces y mal estilizada otras, pero siempre sincera y siempre basada en la verdad y en la vida, niños admirablemente sorprendidos. El si se ha asomado al alma de la infancia, y la conoce tan bien como el inmortal autor de ese *Tom Sawyer*, que, barajado con la mula y el buey, con las aventuras de Paconito Migajas y otras lindezas de Pérez Galdós (bien escritas, pero mal vistas), interesaba hasta el delirio a nuestros alumnos del primer año nacional.

¿Por qué no patrocinar un concurso de novelas de niños, de estudio de almas infantiles?

Se haría un gran bien, porque no se puede mejorar una raza si no se la conoce, y no se conocen ni las energías, ni las aspiraciones, ni los defectos, ni las cualidades de una raza, si no se ha familiariza-

do uno con sus niños, si no se ha asomado uno al alma en germinación de esos niños, si no ha sabido amarlos, comprenderlos y dirigirlos.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CUBA DURANTE EL RÉGIMEN REPUBLICANO (2)

por Arturo Echemedia.

(Continuación.)

Sobre el régimen interior del Instituto en relación con los alumnos, nada se había acordado de una manera expresa. Cada uno resolvía sus problemas de acuerdo con sus puntos de vista, porque se había dejado subsistente el viejo reglamento de 1883, inaplicable en muchos casos. No obstante, la disciplina académica fué bastante satisfactoria, aunque no se extirpó radicalmente la práctica colonial de anticipar vacaciones y crear a voluntad festividades caprichosas.

Así en los Institutos como en las escuelas primarias incorporadas a los Institutos (una o dos entonces), donde se daba la segunda enseñanza de acuerdo con la orden 267, la matrícula era reducidísima. La guerra de independencia había esquilado el país y su reconstrucción aun no había tomado vuelo. Hemos podido recoger los siguientes datos de 1903, casi iguales a los del año anterior, en que fué inaugurada la República:

Alumnos de segunda enseñanza.

Curso de 1903 a 1904.

INSTITUTOS	Enseñanza oficial.	Enseñanza incorporada.	Enseñanza libre.	Total.
Pinar del Río....	62	0	9	71
Habana	(?) 423	(?) 40	(?) 120	583
Matanzas.....	99	0	51	150
Santa Clara....	92	0	24	116
Camagüey.....	70	0	7	77
Oriente	132	0	10	142
TOTAL....	878	40	221	1.139

(1) Véase el número anterior del BOLETÍN.

Como lo demuestra el cuadro precedente, la enseñanza libre, incipiente aún, carecía de importancia y no había llegado a ser, como hoy, motivo de intensa preocupación para los hombres que se interesan por el porvenir de nuestra educación.

Las Escuelas de Agrimensura.—Tres fueron las que se crearon primeramente por la orden número 368, de 24 de setiembre de 1900: las de Matanzas, Camagüey y Oriente, adscritas a los Institutos. En 1901 se estableció la del Pinar del Río.

Sus estudios propios son tres: Agrimensura, Dibujo aplicado y Agricultura, a los que se agregan cuatro asignaturas de la segunda enseñanza: Matemáticas, Física, Química e Historia Natural. Para el ingreso se exigen los mismos requisitos que para la segunda enseñanza.

Su principal defecto estriba en que se prescinde de la educación cívica y cultural, para atender exclusivamente a la enseñanza profesional.

La calidad de los graduados en esta escuela ha sido, sin embargo, superior a lo que podía esperarse de su plan de estudios, por la circunstancia de que casi todos son bachilleres que han pedido a estas escuelas lo que el Instituto no les ofrecía: una preparación profesional de inmediata utilidad para la vida.

La Academia de Taquigrafía del Instituto de La Habana.—Creada por la orden número 107, de fecha 12 de marzo de 1900, funcionaba en el Instituto de la Habana una Academia de Taquigrafía y Mecanografía, muy concurrida desde su fundación, nuevo argumento a favor de la necesidad de incluir en el plan de los Institutos ciertos estudios vocacionales.

Como escuela independiente, claro está que su organización es en extremo raquítica.

La Escuela de Comercio del Instituto de la Habana.—Desde abril de 1900 (orden núm. 171) se trasladaron al Instituto de la Habana, con motivo de la supresión de la Escuela Profesional, las asignaturas del Profesorado Mercantil. El mismo año, por la orden número 470, quedó reorganizada la Escuela de Comercio en dicho Instituto.

Sus estudios, distribuidos en tres cursos (dos para los bachilleres), son los siguientes:

Cálculos Mercantiles.
Teneduría de Libros y Contabilidad.
Prácticas de Comercio.
Estadística.
Geografía Industrial y Comercial.
Economía Política y Hacienda Pública.
Legislación Mercantil.
Derecho Internacional Mercantil.
Historia del Comercio.
Historia y reconocimiento de productos comerciales.

Los alumnos deben estudiar, además, en la segunda enseñanza: Geografía Universal, Aritmética y Álgebra, dos cursos de lengua francesa, dos cursos de lengua inglesa, así como la taquigrafía y mecanografía.

También es incompleto el plan de estudios de la Escuela de Comercio (a pesar de que algunas asignaturas no son absolutamente necesarias), por su carácter rígidamente profesional, impropio de la enseñanza secundaria.

*
* *

Más que de verdaderos errores, dadas la fecha y circunstancias en que se efectuó, adoleció la reorganización de la segunda enseñanza de cierta falta de previsión. No se atajaron las incertidumbres y desviaciones que podían falsear el espíritu de la reforma, ni se pensó bastante en la preparación técnica del profesorado. Se señaló una orientación, pero no se puso en manos de quienes habían de seguirla los medios de conservar el rumbo; no se consideró necesario descender a ciertos detalles, que, en realidad, eran indispensables. La misma autonomía docente, por muy honrosa que fuera para los profesores, contribuyó a introducir, desde el principio, un germen de confusión, que podía traer graves consecuencias en lo futuro. Se echó de menos una dirección general, que no era posible ejercer a distancia, desde la Secretaría a Instrucción pública.

II

La educación secundaria en los Institutos durante el régimen republicano. Desde 1902, año glorioso de la erección de nuestra República, hasta el presente, había permanecido estacionaria por lo menos. Y ciertos males que en aquella fecha comenzaban ya a manifestarse, o han perdurado en las mismas condiciones o se han agravado notablemente. Sería injusto atribuir la mayor parte de responsabilidad en el proceso de desintegración a los profesores de los Institutos. La decadencia general ha sido obra de muchos factores. En primer lugar, la inercia legislativa, dejando intacto el régimen de 1900, ha sido valladar para todas las aspiraciones reformadoras, y, por consiguiente, causa positiva de estancamiento. Además, la Secretaría de Instrucción pública, que, dentro de los límites trazados por la orden 267, tuvo a su disposición medios de mejorar la situación de los Institutos, poco hizo a su favor. Y, en cambio, su interpretación laxa de las leyes y reglamentos, y, a menudo, su escasa impermeabilidad a la acción de los intereses individuales, le impidió refrenar tendencias anómalas o inspirado resoluciones perturbadoras.

Tan seria llegó a ser la situación, que el actual Secretario de Instrucción pública, al asumir la dirección del Departamento, como paso inicial para el desenvolvimiento de su programa constructivo, se vió obligado a dictar diversas medidas para poner coto a numerosas franquicias y excesos, mal avenidas con el espíritu de la ley.

El plan de enseñanza.—Ninguna reforma total ni parcial ha venido a remozar el plan de enseñanza, para acomodarlo a las ideas coetáneas y a los progresos materiales de la República. Tal parece que oficialmente se ha desconocido el concurso eficaz que nuestros establecimientos de segunda enseñanza podrían prestar a la solución de los problemas nacionales.

Queda sólo el recuerdo de algunas iniciativas tan locales como infructuosas. En noviembre de 1902, pocos meses después

del establecimiento del primer gobierno cubano, el Sr. Eduardo Yero, Secretario de Instrucción pública, intentó iniciar la reforma del plan de estudios. Al efecto, pidió al Rector de la Universidad que designara una Comisión compuesta de profesores de este centro docente y del Instituto de la Habana, para estudiar y recomendar las reformas convenientes. Desconocemos el informe de la Comisión, y aun ignoramos si llegó a redactarse. Sólo sabemos que la iniciativa del Sr. Yero fué infructuosa.

Igual suerte corrió un proyecto de reformas presentado en la Cámara de Representantes en 1906, y con motivo del cual se pidió la opinión de los claustros de los seis Institutos. Debido a acontecimientos políticos inmediatos, que trajeron muy dolorosas consecuencias, parece que algunos Institutos no emitieron su dictamen, porque, al siguiente año, bajo el Gobierno provisional, la Secretaría de Instrucción pública (circular de 22 de enero de 1907) reiteró la misma solicitud. Tampoco esta vez se hizo nada efectivo.

Después de esa fecha, no sabemos de ninguna tentativa de reforma en las esferas oficiales.

En los días del movimiento universitario se produjo también cierta agitación favorable a la reforma de los Institutos, y el Dr. Antonio Iraizós dió a la publicidad un extenso y detallado proyecto.

A pesar de todo esto, nada hemos adelantado. Nuestros bachilleres salen aún del Instituto desconociendo casi por completo la Historia y la Geografía de Cuba, apenas iniciados en el estudio de las lenguas modernas, sin haber cultivado sus sentimientos estéticos con el estudio de la música y el dibujo, sin haber tenido oportunidad de aprender ciertas materias que, como la taquigrafía, contabilidad, etc., son de utilidad inmediata para la vida.

Distribución de los estudios.—Hemos dicho que, desde sus comienzos, los Institutos adoptaron el sistema progresivo, enseñando sucesivamente, cada año, diferentes materias. La única opinión de la superioridad en sentido contrario, bien que

como simple criterio personal, fué la expresada por el Dr. Leopoldo Cancio, Secretario de Instrucción pública, en circular de 1903 (1).

Sin embargo, como el examen de las asignaturas distribuidas en dos o más cursos no se efectuaba sino después de su estudio completo, los profesores disfrutaban de bastante libertad para disponer la enseñanza de la manera más acertada. Y el hecho de que este examen, llamado final, comprendiese las materias de todos los cursos de la asignatura era una circunstancia favorable al sistema cíclico, pues obligaba a tener presentes en cada curso las ramas anteriormente estudiadas.

En los primeros años, para que el alumno pasara de un curso a otro de la misma asignatura, bastaba la declaración de aptitud hecha por el profesor, a quien correspondía juzgar libremente y decidir en cada caso. Desde 1902, la Secretaría de Instrucción pública comenzó, de acuerdo con algunos Institutos, a regular el procedimiento, uniformándolo y reglamentándolo. Al siguiente año, el Dr. Cancio, aunque, según hemos dicho, se declaró partidario del sistema cíclico, dispuso la celebración de exámenes parciales como medida de régimen interior, sin darles validez académica.

Desde el momento en que el pase otorgado por el profesor venía a ser sustituido por un examen con ciertas formalidades, la aprobación de una parte o rama de la asignatura en cursos anteriores favorecía la tendencia a limitar el examen exclusivamente a la materia del último curso, a no ser el de matemáticas, que tuvo organización especial, y el de lenguas extranjeras, que, por su naturaleza, excluía esa posibilidad. Hubo, no obstante, excepciones locales de la regla.

El último paso a favor de la segmentación lo dió el decreto de 31 de marzo de 1923, que vino a legalizar un hecho ya consumado en la mayoría de los casos. Se dispuso entonces la validez académica de los exá-

menes parciales, y se hicieron éstos obligatorios para los alumnos de enseñanza privada y libre, quienes, de acuerdo con la ley, eran admitidos solamente a los finales. De esta manera quedó consumada la división de cada asignatura de más de un curso, en materias independientes.

Debe advertirse que el expresado decreto ha sido en la práctica favorable a la depuración de los exámenes de los alumnos de enseñanza libre.

Programas.—Acerca de la extensión de los cursos o programas, la orden 267 no señaló límites precisos. Las únicas normas que pueden encontrarse en ella son las que se derivan racionalmente del sistema de exámenes y las indicadas por el Dr. Varona en sus circulares de 1901 y 1902 sobre la enseñanza de los idiomas, la Gramática y la Literatura preceptiva. El Dr. Varona, en su folleto sobre las reformas, había hecho, además, la siguiente declaración: «No es el fin del plan que aprenda (el alumno) muchas cosas, sino que aprenda *de verdad* las que debe saber un adolescente que se prepara para las profesiones superiores o que aspira sólo a una cultura general.»

Lo uno y lo otro era suficiente para iniciar nuevos rumbos en la concepción de los programas. Comprendíase fácilmente que no debían aspirar a ser índices del contenido total de la asignatura, sino discreta selección de sus tópicos fundamentales, síntesis de un plan de organización de la labor escolar en cada materia, vinculada en el trabajo personal del alumno. Algunos profesores adaptaron sus programas a estas ideas; otros persistieron en el error tradicional. Y fué lo peor que, por no haberse acordado la uniformidad de los cursos de estudios en sus líneas generales, cada profesor ha redactado el suyo con arreglo a sus apreciaciones individuales, al extremo de que difieren notablemente no sólo los de los distintos Institutos, sino, a veces, los del titular y el auxiliar o auxiliares de una misma cátedra. Falta de unidad deplorable, a la que se suma, en muchos casos, la extensión inadecuada de los programas.

(1) El Dr. Aguayo, en una conferencia sobre «La Pedagogía de las escuelas secundarias» (1907), expuso las ventajas del sistema cíclico.

Este último defecto es sumamente grave, porque, partiendo de un error cardinal, vicia por completo la enseñanza.

La ciencia sistematizada, en cuerpo completo de leyes o principios, no tiene cabida en la educación secundaria, porque ni se adapta a la capacidad del adolescente, ni guarda relación con sus intereses, ni posee valor educativo. Antes contribuye a crear un falso concepto de la ciencia misma, como abstracción huera, puesto que el alumno no ha podido hacer las observaciones y experiencias en que se fundan las generalizaciones; y todo el sistema se presenta a modo de esquema vacío de contenido, sin conexión visible con el mundo real, con la vida misma.

Es absurdo que se pretenda abarcar todas las fases de un estudio, en una especie de visión cinematográfica, en lugar de profundizar sus aspectos fundamentales. La reflexión, el juicio propio, que requieren elementos allegados por el trabajo personal, quedan proscritos por el dogmatismo en que forzosamente ha de encerrarse el profesor. Incapaz el alumno de comprender, cuando esto ocurre, lo que pretende enseñársele, por la situación desventajosa en que está colocado, o «bien se encuentra totalmente desalentado — como observa el Dr. Montori — ante el reconocimiento de su propia incapacidad, o bien ha aprendido a disimular su ignorancia, mediante el aprendizaje de unas cuantas fórmulas verbales».

Métodos de enseñanza.—Dada la íntima relación que existe entre los principios regeneradores del programa y los métodos de enseñanza, se comprenderá que éstos, a menudo, adolezcan de serios defectos. Nos atrevemos a afirmar que en este aspecto la orden 267 no ha sido en general bien interpretada. Todavía corre como válida la opinión de que la segunda enseñanza no tiene que pedir el concurso de la técnica pedagógica, la cual se relega con cierto desdén a la escuela primaria. Basta y sobra, según este parecer, que el profesor de adolescentes conozca bien la asignatura que enseña y sepa exponerla con claridad.

Mas como la escuela secundaria no se propone informar, sino educar para las necesidades de la vida social, de los métodos empleados depende, en primer término, el éxito de su labor. La educación es un proceso gradual, continuo, desde el *Kindergarten* hasta la Universidad. No suponen en modo alguno sus diversas etapas rupturas ni seccionamientos en la continuidad del proceso. Y así, la actitud del maestro es sustancialmente la misma en cualquier lugar de la escala. Su misión es desarrollar, organizar aptitudes, crear hábitos de observación y reflexión, impulsar, en suma, la expansión de la personalidad y guiar la coordinación de sus poderes espirituales. Ya en 1900 había dicho el Dr. Varona que convenía a nuestros escolares interrogar más a la Naturaleza que al maestro. Y el director del Instituto de Oriente, Dr. Fernández Mascaró, en su discurso inaugural de 1910, escribía, refiriéndose a la educación norteamericana: «Las lecciones de clase, de importancia muy reducida, preparan, acompañan o confirman los estudios prácticos de laboratorio o de taller, que son los centros de interés de esas instituciones. El alumno debe arrancar a los aparatos y al material de experimentación el secreto de los fenómenos, de las leyes que lo rigen.»

A pesar de estas orientaciones modernas, prevalece en nuestras aulas (las excepciones confirman la regla) la lección expositiva, la conferencia. El papel de los alumnos es aún demasiado pasivo. Las apuntaciones de clase, resúmenes de la explicación de profesor, reemplazan el estudio directo de los modelos, la investigación, la observación, la experimentación. Los instrumentos y aparatos, o se consideran simples medios de ilustración en las manos del profesor, o cuando son manejados por los alumnos, sirven para comprobar deductivamente la ley previamente expuesta, raras veces para resolver un verdadero problema, según la concepción de Dewey, para confirmar una hipótesis, para elevarse a la generalización inductiva, a la ley científica. No como atenuación de responsabilidades, sino por razón de justicia,

hacemos constar que a los procedimientos anteriores se ha apelado, a menudo, no por desconocimiento de los buenos métodos, sino por la imposibilidad de organizar la enseñanza en forma más adecuada. La limitación del número de alumnos a cargo de cada profesor no siempre se ha observado, aunque la orden 267 estipula el nombramiento de un auxiliar cuando exceden de 50 los matriculados. Muchos profesores han tenido cursos de 100 alumnos, y aun más numerosos, lo que obliga casi siempre a la lección expositiva.

Preparación del profesorado.—A sus deficiencias se deben muchos de los errores expuestos anteriormente; y ningún acuerdo se ha tomado para mejorarla, a pesar de cuanto se ha escrito acerca de tan importante asunto.

El Dr. Fernández Mascaró, desde 1903, expuso brillantemente los métodos que para el adiestramiento de los profesores de segunda enseñanza se observan en Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos. El Dr. Miguel Garmendía, alta autoridad en asuntos de educación, hizo observaciones muy atinadas sobre este punto en 1916. Los Dres. Arturo Montori y Salvador Masiip (1920 y 1924) señalaron concretamente los defectos de dicha preparación entre nosotros e indicaron los medios de hacerla más eficaz. No hemos carecido, pues, de luz y consejo.

La preparación del profesorado tiene dos aspectos igualmente importantes: uno científico, otro didáctico.

El primero, sobre todo en la sección de letras, es más que inadecuado. En la Escuela de Letras y Filosofía, seminario de los profesores de esta sección, sólo se cursan dos de las materias (Literatura española y Sociología, más una parte de la Historia) que sus graduados enseñan en los institutos. Se da el caso de que el aspirante a profesor, después de obtener el título de aptitud en la Universidad, tiene que hacer un estudio atropellado de la Geografía, Historia Antigua y de la Edad Media o de la Gramática histórico-comparada de la lengua castellana, la Preceptiva literaria, o de la Lógica y la Enseñanza Cívica,

según la cátedra que pretenda. A los profesores de idiomas sólo se les exige el requisito de la oposición.

Los únicos a quienes la Universidad ofrece estudios bastante completos son los graduados de la Escuela de Ciencias.

De preparación carecemos por completo. El joven profesor que ha conquistado una cátedra en brillantes oposiciones ignora oficialmente qué es un Instituto, desconoce la psicología del adolescente, y, lego en métodos de enseñanza, la mayor parte de las veces sólo es capaz de disertar con sapiencia ante sus alumnos. Esta es, en toda su crudeza, la situación. Si en la práctica no siempre ocurren así las cosas, el remedio del mal es obra exclusiva del esfuerzo personal.

Y como si esto fuera poco, el único medio de selección del profesorado, la oposición, ha sido falseada algunas veces bajo la presión de intereses políticos o personales.

Preparación para el ingreso en la segunda enseñanza.—Hemos hablado ya de la creación de los cursos preparatorios. Su existencia tuvo primero carácter provisional, pues se crearon para dos años. Este período fué prorrogado después, hasta que una ley de la República los declaró permanentes.

Estos cursos tenían por objeto preparar para el ingreso en la segunda enseñanza, en lugar de las escuelas primarias superiores, que debían establecerse más tarde y que aun no han sido organizadas.

Omitimos toda consideración respecto a la necesidad urgentísima de crear escuelas intermedias o superiores primarias, porque nuestro estudio se refiere sólo a la segunda enseñanza.

Limitándonos, pues, a la preparación para el ingreso en la segunda enseñanza, diremos que la labor de los cursos preparatorios es de todo punto insuficiente. Aparte de que su plan de estudio es hoy incompleto, su radio de acción es muy pequeño. Por lo demás, fuera de las capitales de provincia, no hay un solo establecimiento oficial de enseñanza que pase del sexto grado, y poquísimos son los que avan-

zan hasta el quinto grado. Aun no está, pues, remachado el eslabón que buscaba el Dr. Varona.

La matrícula del curso preparatorio en los seis Institutos ha sido la siguiente en el curso de 1924 a 1925.

Matrícula del curso preparatorio.
1924 a 1925.

INSTITUTOS	Varones.	Hembras.	Total.
Pinar del Río.....	52	11	63
Habana.....	114	48	162
Matanzas.....	38	5	43
Santa Clara.....	52	12	64
Camagüey.....	14	9	23
Oriente.....	89	22	111
TOTAL.....	359	107	466

Comparando esta matrícula con la de la segunda enseñanza en los seis Institutos (2.735), se llega a la conclusión de que, salvo en algunas provincias, los cursos preparatorios no dan a los Institutos un contingente muy numeroso de alumnos de segunda enseñanza. La mayor parte procede de las escuelas privadas y del quinto grado de las escuelas públicas.

La verdad es que todavía no se exigen todos los requisitos fijados por la orden número 267, y el nivel de los exámenes de ingreso no corresponde al grado de los estudios que el alumno va a emprender en la segunda enseñanza.

Que éste es un mal inveterado lo prueban los esfuerzos de algunos Claustros por mejorar las condiciones del ingreso. Estamos muy lejos del examen puramente formal de los tiempos viejos, pero no a la altura que exige el plan de estudios de segunda enseñanza.

Donde menos adelanto positivo se ha logrado es en la preparación de los idiomas, sobre la cual ha llamado la atención, desde hace mucho tiempo, el Dr. Jorrín, catedrático de inglés en el Instituto de la Habana. Consecuencia inevitable de ello es lo poco que puede avanzarse en el dominio de los idiomas durante el período del bachillerato. Aparte de que dos años de estudio son

insuficientes, es sabido que el estudio de las lenguas extranjeras, si ha de ser provechoso, debe comenzarse en edad temprana (11 ó 12 años). La orden 267 fué previsoramente en este punto.

A empeorar las cosas ha contribuído la reducción a 13 años de la edad señalada para el ingreso (14 años según la orden 267), y, últimamente, las autorizaciones especiales concedidas, contra lo dispuesto en la ley, a niños menores de 13 años.

La misma orden 267 abrió un resquicio peligroso, que hizo posible los excesos, al admitir las autorizaciones especiales para el ingreso. Su texto es el siguiente: «Para ingresar en la segunda enseñanza se necesita: 1.º Tener 14 años cumplidos o autorización especial para ser admitido. 2.º Acreditar que se han cursado los estudios de la enseñanza primaria elemental y superior.»

Parece juicioso pensar que ningún mal encerraba la autorización especial, desde el momento en que el examen de aptitud era decisivo; pero en la práctica las concesiones podían contribuir a hacer menos estricto dicho examen. Así lo reconoció el primer Secretario de Instrucción pública, Sr. Eduardo Yero, en agosto de 1902, cuando recomendó a los Tribunales, que en caso de dispensa de edad, procedieran «con la conveniente severidad, para dejar comprobada en el examen de ingreso la preparación del candidato, sin que corra riesgo de menoscabo el verdadero espíritu de la ley».

Cuatro años más tarde, el Congreso, fundándose en las numerosas dispensas de edad que se concedían, rebajó definitivamente a 13 años la edad requerida para ingresar en los Institutos, medida que señaló un descenso real en nuestra enseñanza secundaria. Lo único que puede encomiarse en esa ley fué la prohibición adicional, terminante, de conceder en lo sucesivo autorizaciones especiales.

Durante algunos años, la Secretaría de Instrucción pública dió estricto cumplimiento a la ley y dictó sucesivamente varias resoluciones para evitar abusos posibles. En efecto, podía suceder que un

alumno de enseñanza libre, inmediatamente después de aprobado en el examen de ingreso, se presentara a examen de asignaturas del bachillerato. Con este motivo, la Secretaría dispuso muy acertadamente que sólo se permitiera esto cuando el alumno tuviera 14 años cumplidos.

Más tarde empezó la obra de desintegración. Fundándose en una sutileza sofisticada, se descompuso el ingreso en dos actos diferentes: examen de ingreso e ingreso propiamente dicho. De esta manera se hacía recaer la prohibición de la ley sobre el acto de ingreso. Y juzgándose el examen simple formalidad académica, sin consecuencias aparentes, se concedieron numerosas autorizaciones para efectuarlo, a niños menores de 13 años, con la restricción de que no podían ingresar en la segunda enseñanza.

El análisis de estos dos elementos hipotéticos (examen de ingreso e ingreso) tenía como complemento una síntesis posterior, puesto que el alumno, después de hacer en setiembre el examen de ingreso, sin tener 13 años cumplidos, se examinaba en junio, mediante otra nueva autorización, de asignaturas de la segunda enseñanza, continuando sus estudios como alumno libre u oficial. Así se falseaba abiertamente la ley.

Debe hacerse presente que las expresadas concesiones, lo mismo que otras licencias, se entronizaron a pesar de las resistencias de algunos directores de Institutos.

El actual Secretario de Instrucción pública y Bellas Artes ha puesto fin, decididamente, a esas irregularidades.

Educación física.—Ya nos hemos referido a la deficiente organización de los ejercicios físicos desde que fueron establecidos por la orden 267. Aunque obligatorios para todos los alumnos, han seguido siendo un pasatiempo voluntario, debido principalmente (hasta la construcción de algunos nuevos edificios) a la falta de locales y campos apropiados. La única tentativa para generalizarlos, en forma de ejercicios militares, ha sido la del Instituto de Oriente, encomendada y recomendada a los demás por la Secretaría de Instrucción pública en 1910.

En estos últimos años se ha despertado en algunos Institutos la afición a los deportes, en los cuales ha encontrado al fin relativa oportunidad de expansión la natural tendencia de los adolescentes a la actividad física y a las relaciones de sociabilidad. Progreso por cierto digno de loa, porque el campo de deportes no solamente tiene funciones propias desde el punto de vista del desarrollo del vigor de la raza, sino un alto valor educativo como medio de disciplina moral e intelectual y cultivo del espíritu de cooperación y solidaridad. Bueno es, sin embargo, advertir los peligros del abuso de los deportes y las consecuencias funestas de una dirección deficiente.

Los ejercicios calisténicos y gimnásticos están muy descuidados. No sabemos de ningún Instituto donde se hayan generalizado, con verdadero carácter obligatorio para todos los alumnos, salvo la excepción ya citada. Y con ello, además de dejar incumplida la ley, se olvida uno de los fines esenciales de la educación.

Cada día aumenta entre nosotros, como consecuencia de los deportes, el número de jóvenes ágiles y fuertes. Una gran parte de nuestros adolescentes, sin embargo, dista mucho de aproximarse a ese tipo. Los ejercicios físicos, dirigidos con tino, serían factor eficaz de mejoramiento en este sentido, sin contar el valor disciplinario de los que se ejecutan colectivamente.

Nuestro sistema de coeducación ha llevado a los Institutos un conjunto numeroso de niñas (713 en el presente curso). De ellas, muy pocas o ninguna participan del beneficio de la educación física, a no ser unas cuantas que juegan al *tennis*, donde hay campo de deportes. Y si grande es la necesidad que tienen de ella los varones, acaso sea mayor la de las niñas, por las pocas facilidades que se les brinda para su actividad corporal en casi todas nuestras poblaciones.

Complemento de la educación física son el reconocimiento médico y la enseñanza de la higiene y problemas referentes a la conservación de la salud. Hasta hoy, estas cuestiones de interés vital no han merecido atención alguna.

Disciplina.—La disciplina escolar fué durante algunos años problema que se resolvió fácilmente en los Institutos, si bien no ha habido plan definido y general acerca de la misma. Del acierto de los directores y profesores ha dependido, en cada caso, el mayor o menor éxito. Hasta estos últimos tiempos no se habían presentado problemas de verdadera gravedad. Sin embargo, como no comprendemos aquí la disciplina como simple conservación del orden, sino en cuanto abarca las numerosas relaciones cívicas y sociales propias de la vida escolar, entendemos que la nuestra ha dejado mucho que desear.

La costumbre colonial de anticipar vacaciones comenzó a recrudecerse desde los primeros años de la República. Los esfuerzos realizados para remediar el mal han sido intermitentes y esporádicos, y a veces no han merecido la cooperación sincera y eficaz de todos los profesores.

Y es erróneo empeño educar para el cumplimiento de las obligaciones futuras, si antes no se ejercita el alumno en la observancia de sus deberes presentes. Es error gravísimo pensar que se pueden depositar gérmenes de actividad cívica, si antes no se ha cultivado la aptitud conveniente en su propio terreno, en relación con los problemas de la vida actual del estudiante. Es más erróneo aún imaginar que los hábitos de indisciplina que se crean en la juventud no han de viciar la conducta futura del ciudadano.

Poco han hecho los Institutos por estimular, guiándolo y canalizándolo, el brote de sentimientos sociales propio de la adolescencia y fácil de aprovechar para la conservación de la disciplina, dentro de un concepto superior de adhesión, simpatía y respeto hacia el establecimiento. La existencia de alguna sociedad de cultura o deportiva no invalida la regla. Ni en general, se vió a tiempo la conveniencia de dar alguna participación a los alumnos en el régimen interior de los Institutos, con las naturales limitaciones y bajo la tutela de la dirección o el claustro.

Y como el espíritu de asociación no podrá ser extraño a nuestros jóvenes, tuvo

que desplegarse espontáneamente. Nacieron así las asociaciones de estudiantes, inspiradas en laudables fines; pero, aunque se organizaron en los Institutos, mantuvieron existencia propia, independiente, que les ha impedido cooperar a la solución de los problemas internos con mayor eficacia, lo que exigiría una subordinación explícita de dichas asociaciones a las autoridades escolares.

Aun cuando sus actividades han tenido muchas veces verdadero carácter cívico, es imposible esperar de muchachos que empiezan a vivir la madurez de juicio necesaria para su dirección completamente autónoma. Esta independencia expone a los estudiantes a numerosos peligros y errores desfavorables a la formación del carácter.

Ni aun hemos tenido un reglamento adaptado a las ideas pedagógicas modernas. Ha regido, en lo que era aplicable, el de la época colonial, vetusto, anticuado. Un proyecto, preparado desde 1911, ha encontrado graves dificultades para su promulgación, por razones que conviene pasar en silencio. Sólo se ha puesto en vigor la parte administrativa del mismo.

En estos momentos, la Secretaría de Instrucción pública, con verdadero celo, se ocupa de este asunto, y es casi seguro que la publicación de un nuevo reglamento se haga dentro de pocos días.

No puede, sin embargo, confiarse a la acción de un reglamento el *fiat* de una nueva disciplina. Esta es siempre la resultante de varios factores: conducta intachable del profesor, frecuencia de relaciones personales entre maestros y alumnos, buena organización de la enseñanza, etcétera, etc.

Los edificios.—Hasta la defectuosa disposición de los locales ha conspirado contra el progreso de los Institutos. El de la Habana llegó a ser una amenaza constante para la vida de alumnos y profesores. Los demás, en general, sólo podían ser utilizados para las clases, y aun esto con algunas dificultades.

Aunque lentamente, la República, al fin, comenzó a poner la mano en esta obra im-

portantísima. Por lo menos, hay tres Institutos que están bien instalados: los de la Habana, Matanzas y Santa Clara, en edificios construídos por el Gobierno cubano. De Camagüey podrá decirse lo mismo dentro de poco tiempo.

La matrícula oficial. — Al aumento de la riqueza y población de la isla ha correspondido el de estudiantes de segunda enseñanza, si incluimos entre ellos a los de enseñanza privada (colegios incorporados) y libre. Considerados los Institutos como escuelas preparatorias de la Universidad, el número de alumnos que siguen sus estudios parece crecido. Pero teniendo en cuenta lo que debían ser y el atraso de nuestra enseñanza vocacional, los resultados no son satisfactorios.

Los Institutos cuya matrícula oficial, al establecerse la República, no pasaba de 800 alumnos, tienen hoy 2.735 alumnos de enseñanza oficial. Comparando estos números con la población actual de Cuba (3.368.923) habitantes, se ve que los Institutos sólo educan el 0,80 por 1.000 de nuestros habitantes, es decir, ni aun el 1 por 100 de la población escolar de 13 a 17 años.

Nuestra cultura general ha de ser, por fuerza, deficientísima.

En el siguiente cuadro se expresa la matrícula oficial de los Institutos durante el presente curso.

Matrícula oficial de la segunda enseñanza.

Curso de 1924 a 1925.

INSTITUTOS	Varones.	Hembras.	Total.
Pinar del Río.....	167	52	219
Habana.....	894	148	1.042
Matanzas.....	290	101	391
Santa Clara.....	264	130	394
Camagüey.....	133	40	173
Oriente.....	381	135	516
TOTAL.....	2.129	606	2.735

Matrícula de enseñanza privada (colegios incorporados). — La centralización de la enseñanza oficial en las capitales de provincia; el mal estado del local que ocu-

paba el Instituto de la Habana; la desconfianza que a muchos padres inspiraba la disciplina de los establecimientos oficiales; ciertos celos mal avenidos con nuestras instituciones democráticas; la preferencia por la educación religiosa, en fin, han sido parte a dar auge a las escuelas incorporadas.

Nacientes y poco numerosas en 1902, han adquirido gradualmente gran importancia, al extremo de que hoy educan casi tantos alumnos como los Institutos (2.117).

La matrícula de las escuelas incorporadas, según datos oficiales, se da a continuación:

Matrícula de los colegios incorporados.

INSTITUTOS	Varones.	Hembras.	Total.
Pinar del Río.....	40	5	45
Habana.....	661	8	669
Matanzas.....	170	58	228
Santa Clara.....	407	104	511
Camagüey.....	72	22	94
Oriente.....	455	115	570
TOTAL.....	1.805	312	2.117

Estas cifras demuestran el papel que desempeñan dichas escuelas en nuestro sistema de educación secundaria. Ellas comparten con los Institutos la preparación de los jóvenes llamados a formar las clases directoras de la sociedad cubana. Y, aunque no es nuestra tarea estudiar la enseñanza privada, no podemos referirnos a ella, en relación con los Institutos, sin hacer resaltar algo que otras personas más autorizadas han dicho en medio de la indiferencia general.

En su mayoría, las escuelas incorporadas son de carácter religioso, y extranjeros sus profesores. La escuela debe ser santuario de patriotismo, de identificación absoluta con los sentimientos y los intereses nacionales. A ella corresponde principalmente la formación de los ideales cívicos. Esta tarea es, entre nosotros, de gran momento, por circunstancias históricas y económicas de todos conocidas. ¿Debemos confiar la educación de nuestros ciudadanos a quienes carecen, por fuerza de arrai-

go espiritual en nuestra tierra, a quienes no pueden sentir amor hondo y sincero hacia nuestras tradiciones y nuestra historia?

Las escuelas incorporadas obedecen a una necesidad que el Gobierno cubano no ha satisfecho; colaboran, sin duda alguna, a una obra común, y no deben ser hostilizadas; están amparadas por un precepto constitucional. Pero nada de esto debe impedir que se ejerza sobre ellas una supervisión discreta y se les exijan determinados requisitos, en cuanto concierne a la educación social y cívica de sus alumnos, por lo menos.

No olvidemos, sobre todo, que la multiplicación de los colegios incorporados se ha debido, en primer término, a la falta de establecimientos de enseñanza oficial en las poblaciones de importancia. Hay dos provincias, Santa Clara y Oriente, en las que la matrícula de enseñanza privada supera a la oficial: 511 alumnos de enseñanza incorporada y 394 oficiales en la primera; 570 y 516, respectivamente, en la segunda. Y estas dos regiones son las que, por su extensión y el número de poblaciones importantes, favorecen, naturalmente, la creación de escuelas privadas. No se concibe que una provincia como la de Santa Clara, con más de 700.000 habitantes y siete poblaciones que pasan de los 10 000, pueda atender a la enseñanza secundaria con un solo Instituto. Más difícil es la situación en Oriente, por su gran superficie, aunque sólo tiene cuatro ciudades de más de 10.000.

El día en que aumente debidamente el número de Institutos, organizándolos con acierto, las escuelas privadas no podrán competir con ellos. Tanto es así, que a pesar de las deficiencias actuales, sabemos de algunas capitales de provincia donde las escuelas privadas no han prosperado en la esfera de la segunda enseñanza, a pesar de que no se les han creado dificultades de ninguna especie.

(Concluirá.)

LA AUTONOMÍA EN LAS ESCUELAS DE INGENIEROS EN FRANCIA Y ALEMANIA (1)

por D. Pedro G. Quijano,

Prof. en la Esc. de Ingenieros de Caminos.

En 14 de mayo de 1925 fué aprobada por la Junta de Profesores de la Escuela Especial de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos una propuesta, que había de ser sometida a la Superioridad, relativa a la concesión a dicha Escuela de la personalidad jurídica y de la autonomía económica y administrativa.

Esta propuesta, que para mayor precisión se presentaba en los términos de un proyecto de decreto-ley, fué enviada al Consejo de Obras públicas, que en 23 de julio de 1925 emitió sobre ella informe favorable. No se adoptó, sin embargo, resolución definitiva, indicándose por la Superioridad la conveniencia de aportar nuevos datos, y para cumplir esta indicación, se propuso que un profesor de la Escuela se trasladara a Francia y Alemania, para que recogiera antecedentes respecto al funcionamiento de Escuelas similares de ambos países, y muy especialmente de la de Puentes y Calzadas y de la Escuela Superior Técnica de Aquisgrán.

Designado a este efecto el profesor que suscribe, ha cumplido el encargo en la forma y con los resultados que a continuación expone.

La Escuela de Puentes y Calzadas tiene para nosotros especial interés, porque en buena parte sirvió de modelo para la organización de nuestra propia Escuela, no, sin embargo, sin que entre una y otra se hayan acusado diferencias de importancia.

Estriba la principal analogía en estar ambas exclusivamente dedicadas a la enseñanza de una misma especialidad, única y bien determinada, que con uno u otro nombre existe en todos los países civilizados, y que corresponde a un servicio esencial de los Estados modernos, al que, para

(1) Reproducción casi íntegra del trabajo publicado por el autor en el *Anuario de la Esc. esp. de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos*. Madrid, 1925.

su mayor eficacia, es preciso dotar de personal competente. La formación y recluta de este personal son las que, tanto en España como en Francia, han motivado precisamente la creación de las respectivas Escuelas.

Ni una ni otra, sin embargo, han conservado el exclusivo carácter de Escuelas de funcionarios. Al mismo tiempo que se desarrollaban los servicios públicos, vastas empresas particulares, en conexión íntima con aquéllos o funcionando con independencia, necesitaban también un personal de preparación análoga, y era natural pedirlo a los mismos Centros.

Introducíase de este modo una complicación, no exenta de peligros. Si las necesidades del servicio público son, por lo general, bien conocidas, y cabe siempre atemperar a ellas la formación del personal que ha de desempeñarlo, los desarrollos más variables de la industria privada no permiten una previsión tan precisa, y, por otra parte, mientras que en el primer caso un cierto compromiso se establece entre el Estado y sus servidores, sobre todo cuando se trata de personal estable, y es el caso en la mayor parte de los servicios de carácter permanente, con el que haya de dedicarse a las empresas privadas, ninguna responsabilidad especial tiene por qué contraer el Estado.

Estas diferencias esenciales entre las funciones de uno y otro personal se reflejan en los criterios que parece natural aplicar a su admisión en las Escuelas. Cuando se trate de funcionarios públicos, es claro que habrá que limitarla al número preciso que determinen en cada caso las exigencias del servicio; para el personal que haya de dedicarse a empresas privadas, una tal limitación no tiene ya nada de necesario, y hasta sería contradictoria con el régimen de libertad que en tales esferas ha predominado hasta ahora.

Esta dualidad de criterios antagónicos puede llegar a producir consecuencias perjudiciales, cuando no se hace, desde luego, una cierta separación entre uno y otro personal, y se concede, al mismo tiempo, a la salida de la Escuela el derecho a in-

gresar a su debido tiempo en el escalafón del Estado. Una afluencia extraordinaria de alumnos puede ocasionar entonces, aun en el caso de ser absorbida por las necesidades totales del país, la creación de derechos demasiado numerosos, que se traducen en una composición inadecuada de los escalafones, que retrasa considerablemente la edad de los ascensos, y es causa siempre de malestar y de perturbaciones de distinta índole.

Algo de esto ha pasado entre nosotros, y para evitarlo, hace ya algunos años que se suprimió el derecho a ingreso en el escalafón por el solo hecho de obtener el título, dejando para en su día, cuando las necesidades de los servicios lo exigiesen, el determinar las condiciones suplementarias que hayan de reunir los candidatos para ser admitidos.

En Francia no se ha presentado la dificultad, porque, desde el principio, el problema del ingreso al servicio del Estado se había resuelto ya de otro modo. Los futuros funcionarios entran ya en la Escuela de Puentes y Calzadas con la categoría de alumnos ingenieros, escogiéndose con tal carácter, en el número limitado que sea preciso cada año, de la promoción correspondiente de la Escuela Politécnica, en la que reciben una preparación común los aspirantes a ingreso en distintos Cuerpos facultativos civiles y militares.

El procedimiento, que pudo parecer lógico en otra época, no está tampoco exento de inconvenientes. En los tiempos de la Revolución, cuando la Politécnica se creaba, las aplicaciones científicas no habían llegado, ni con mucho, al grado de diferenciación que hoy, y el tránsito de la ciencia pura a la aplicación no había dado aún origen al complicado desarrollo de técnicas especiales, que tanto ha contribuido después a diversificar profesiones originariamente idénticas; el conocimiento científico quedaba encerrado, además, en un marco más estrecho, y nada podía parecer más natural que tomar aquellos aspectos científicos de mayor importancia práctica, para formar con ellos un conjunto que sirviera de preparación común para

todas las profesiones de inspiración científica.

Después de más de un siglo de continuo progreso, como jamás se había conocido, estas concepciones simplistas han cedido el puesto a otras más en armonía con las exigencias de la vida moderna, y a la luz de estas nuevas ideas, no parece que sean garantía suficiente de selección los éxitos obtenidos en el estudio de las ciencias puras o simplemente orientadas hacia las aplicaciones prácticas en general, si a ello no se añaden aptitudes y vocación reconocidas para la especialización profesional a que ha de consagrarse la vida.

Por eso parece actualmente más racional practicar la selección, no antes, sino después del estudio de las aplicaciones, y aunque sea éste un problema que no se presente entre nosotros como de solución urgente, convenía hacer de paso la indicación, ya que no hace tanto tiempo que ese mismo ejemplo de la Politécnica francesa se ha querido hacer valer entre nosotros para intentar un nuevo ensayo de institución análoga, sin tener en cuenta que, en materias científicas, las tradiciones, aun gloriosas, pierden vitalidad y eficacia, si constantemente no reciben el aliento vivificador del tiempo que pasa.

Las Escuelas técnicas alemanas, de formación más corriente, responden ya a un concepto distinto de la enseñanza profesional superior. La «*Technische Hochschule*» es una especie de Universidad técnica donde todas las especialidades tienen cabida, o, por lo menos, aquellas de aplicación más inmediata en la región donde la Escuela radica. Hasta el nombre dado a las distintas secciones recuerda a veces la inspiración universitaria: en la Escuela prusiana de Aquisgrán se llaman, en efecto, Facultades, y hay una Facultad de Ciencias generales y otra de la Construcción, dividida en Arquitectura e Ingeniería, y otra de Mecánica, y otra, por último, de Minería, dividida a su vez en las tres especialidades de Minas o Laboreo propiamente dichos, de Metalurgia y de Química.

A primera vista, podría parecer que no había diferencia esencial con el sistema

francés, y que todo se reducía a reunir en una institución única la Escuela Politécnica y las Escuelas especiales; pero no es así, porque aunque ocurra, en efecto, que la carrera se divide en dos secciones, una preliminar y a manera de preparación y otra de estudios más especializados, los exámenes que cierran ambos períodos son uno y otro privativos de la especialidad a que el alumno se consagra desde el principio, de tal suerte, que el que ha sido aprobado en el examen de preparación (*Vorprüfung*) de la facultad de Arquitectura no ha obtenido con ello derecho alguno académicamente reconocido, si decidiera cambiar de especialidad y dedicarse, por ejemplo, a la Mecánica. Los conocimientos adquiridos le servirán, sin duda, para poder intentar con ciertas garantías de éxito el nuevo examen, pero no podrá pasar adelante sin someterse previamente a la *Vorprüfung* de Mecánica.

Aun estudiadas las Ciencias en común, no se da a cada una en particular valor alguno, y sólo se considera interesante y digno de prueba el conjunto que, en cada caso, ha de ser base y materia de la respectiva especialidad. Es un sistema bastante análogo al de nuestra preparación, aunque reducido al examen único. Al mismo criterio responde el examen final o principal (*Hauptprüfung*) que habilita ya para el ejercicio de la profesión.

En cuanto a las materias y a la organización de la enseñanza, tanto la Escuela francesa como las Escuelas alemanas recurren a medios y procedimientos análogos, que son también los mismos utilizados por nosotros: lecciones orales, ejercicios gráficos, trabajos de laboratorio, visitas a obras. Las diferencias son más bien de cantidad y de proporción: las Escuelas alemanas se encuentran, sin duda, mejor dotadas y pueden por ello dar mayor extensión e intensidad a las prácticas y trabajos de laboratorio; pero no por eso descuidan la lección oral ni la enseñanza teórica.

Por lo que se refiere a la organización administrativa, el origen autonómico es también el que en principio domina, aun-

que con diferencias de detalle más propias del reglamento que del estatuto. El régimen es antiguo en Alemania, lo mismo para las Escuelas que para las Universidades que les sirvieron de modelo. No ha habido motivo de cambio y parecen encontrarse satisfechos de su funcionamiento y eficacia.

En Francia, el régimen autonómico es más moderno, y por esta razón y por tratarse de una Escuela, que tiene con la nuestra muchas más afinidades de objeto y aun de constitución, era más interesante estudiarlo allí en detalle, para poder prever las dificultades que pudieran surgir en el momento de establecerse o en el inevitable período de acomodación. No parece, sin embargo, que haya habido en este particular nada digno de nota: en más de cuatro años que vienen funcionando, desde los decretos de 7 de enero de 1922, dictados en cumplimiento de la ley de 29 de abril de 1921, ninguna modificación esencial ha habido que introducir en lo que al principio se refiere y sí sólo alguna que otra sobre extremos secundarios, como la condición de los alumnos extranjeros o la cuantía de determinados derechos que hubiera habido que variar igualmente, y por idénticas razones, en el régimen anterior, y que, en todo caso, no afectan a las disposiciones de la ley, sino a los decretos reglamentarios.

Y era de esperar que fuera así, porque tampoco la autonomía era una novedad en Francia. Quince años antes, la autonomía había sido concedida a la Escuela de Minas, y fueron precisamente los buenos resultados allí obtenidos los que indujeron al Director de la Escuela de Puentes y Calzadas, profesor también de ferrocarriles en la primera de dichas Escuelas, a solicitar la extensión a la segunda de un régimen ya ensayado con éxito completo.

Radica una de sus principales ventajas en suprimir determinados trámites burocráticos, de ninguna eficacia en sí mismos, y que pueden retrasar la resolución de los asuntos y, con ella, a veces la oportuna satisfacción de las necesidades sentidas. Estos inconvenientes pueden agravarse por

la necesidad en el régimen ordinario de moverse dentro de los límites de un solo presupuesto, lo que, si no tiene importancia cuando se trata de servicios permanentes, cuyos gastos son de antemano conocidos, es con frecuencia motivo de perturbación en caso de obras especiales o adquisiciones de carácter extraordinario.

Dificultades del mismo género se han encontrado en otros servicios, y por eso, el régimen autonómico no sólo se ha aplicado a los establecimientos docentes, sino que se ha extendido también a otros organismos de índole y cometidos diversos, con lo que, al mismo tiempo que se simplifica la administración del Estado, se obtiene una adaptación más completa para el desempeño de funciones determinadas, logrado mediante la intervención de aquellos intereses a quienes la función directamente afecta. Precedentes en este sentido tenemos ya desde antiguo en nuestras Juntas de Obras, y, en Francia, en mayor escala, reviste hoy forma análoga el servicio de navegación interior y parece que tiende a hacerse lo mismo con el servicio de carreteras.

Estas ventajas de la autonomía no se obtienen, sin embargo, perdiendo las garantías que para el buen funcionamiento de los servicios se siguen de la vigilancia del Estado. La autonomía no supone la independencia, y, al concederla, el Estado se reserva siempre la facultad de intervenir, en caso necesario, para hacer cumplir leyes y reglamentos o para modificar unas y otros, cuando de su simple observación no se siguieran aquellos beneficiosos resultados que al dictarlos se esperan; pero cuando esta intervención no es necesaria, el organismo se desenvuelve con suficiente desembarazo, pudiendo así desarrollarse su espíritu de iniciativa y de responsabilidad.

Así se ha entendido al dictar la ley francesa, antes citada, en la que expresamente se declara que la Escuela queda colocada bajo la autoridad del Ministro de Obras públicas, al cual corresponde igualmente el nombramiento del Director, de los miembros del Consejo y de los profe-

sores, la aprobación de los presupuestos, la de los derechos de escolaridad y de examen, las tarifas de ensayos o servicios análogos y la resolución en todas aquellas materias que los reglamentos no confían de modo expreso a la competencia del Consejo.

Dentro de esta dependencia general, la Escuela se encuentra dirigida y administrada por el Director, asistido por un Consejo de la Escuela y por un Comité de enseñanza, en los que la Administración delega de hecho las funciones que tenía a su cargo antes del régimen autonómico. El Ministro, en el decreto orgánico de 7 de enero de 1922, se reserva, sin embargo, la facultad de anular en el plazo de un mes, a partir de la fecha en que le sean notificados los acuerdos del Consejo, siempre mediante disposición motivada, y también la de hacer observaciones a los mismos, que deberán ser sometidos en tal caso a nueva deliberación. Cuando el Ministro no haga uso de ninguna de estas facultades, los acuerdos pasan a ser ejecutivos, sin necesidad de aprobación expresa por parte de la Administración central. (Art. 9.º)

El Consejo está formado por unos treinta miembros, de los cuales la mayoría lo son por razón del cargo o por designación de corporaciones, y el resto es nombrado por decreto, por un plazo de dos años, aunque pudiendo renovarse el mandato. (Artículo 4.º)

En el primer grupo de Consejeros se encuentran, en primer lugar, el Director y el Subdirector de la Escuela, que son, respectivamente, Presidente y Secretario del Consejo, y cuatro profesores titulares, designados anualmente por el Comité de Enseñanza. Representando a la Administración activa figuran en el Consejo los Directores de la Administración central del Ministerio de Obras públicas, el Director de los ferrocarriles del Estado, el Director de Hidráulica y Mejoras agrícolas del Ministerio de Agricultura, el Inspector general de Obras hidráulicas del Ministerio de Marina y el Inspector general de Obras públicas del Ministerio de las Colonias. El Consejo general de Puentes y Calzadas

está a su vez representado por su Vicepresidente y por tres de sus miembros, designados por el mismo Consejo. Figuran, igualmente, en representación de los establecimientos docentes similares, el Director de la Escuela Nacional Superior de Minas y el Director de estudios de la Escuela Politécnica. Por último, los Ingenieros de Puentes y Calzadas que no pertenecen a los cuadros de la Administración se encuentran representados también por el Presidente de la Asociación de Ingenieros procedentes de la Escuela.

El segundo grupo lo forman nueve miembros, de los cuales, seis representantes de la industria en general, de la industria eléctrica en particular, de los ferrocarriles o de otras empresas de transporte y tres contratistas de Obras públicas. De estos nueve Consejeros, cuatro, por lo menos, deben ser escogidos entre los antiguos alumnos de la Escuela.

El Comité de enseñanza está formado por todos los profesores titulares o adjuntos, bajo la presidencia del Director, y a él corresponde más especialmente la organización inmediata de la enseñanza y la preparación e informe en todas aquellas cuestiones con ella relacionadas, que deban por el reglamento ser sometidas a la deliberación del Consejo.

Tales son las líneas generales de la organización autonómica que nos ocupa, que con mayores detalles puede verse en el citado decreto de 7 de enero de 1922, refrendado por el Ministro de Obras públicas.

De la misma fecha es otro decreto que lleva las firmas de los Ministros de Obras públicas y de Hacienda, y se refiere al régimen financiero de la Escuela. En él se especifican los recursos con que la Escuela ha de contar, desarrollando lo que a este respecto se preceptuaba en la ley que establecía la autonomía.

Estos recursos pueden considerarse divididos en tres grupos. En primer lugar hay que contar los procedentes de los bienes propios de la Escuela. Al mismo tiempo que se concedía a ésta la autonomía, se le otorgaba la personalidad civil, y con ella la facultad de poseer y de adquirir, ya por

cesión del Estado, de Corporaciones o de particulares, ya mediante capitalización de los recursos de todo género que no hubiera sido necesario emplear.

En segundo lugar se encuentran las subvenciones otorgadas por el Estado, y este carácter revisten los créditos que anteriormente se consignaban en los Presupuestos generales, ya por el Ministerio de Obras públicas, del que dependía todo lo relativo al funcionamiento docente y administrativo de la Escuela, ya por el de Instrucción pública y Bellas Artes, a cuyo cargo estaba la conservación de los edificios.

Por último, un tercer grupo de recursos está constituido por los ingresos a que da lugar la enseñanza y los servicios anejos a la Escuela. Los primeros están limitados por la ley a un derecho de examen de 75 francos, como máximo, exigible a los candidatos franceses o extranjeros en el momento de solicitar el ingreso, y a un derecho de escolaridad máximo de 1.500 francos, a exigir cada año por cada alumno francés o extranjero, con excepción de los alumnos ingenieros. Se autoriza también, sin fijar límite definido, la percepción de un derecho de escolaridad de los oyentes libres.

Tampoco se establecen límites para las tarifas de análisis y ensayos, ni para las que deban regir en los trabajos realizados por los demás servicios anejos, quedando todo esto, así como la fijación precisa de los derechos de examen y escolaridad cuyos límites se consignan, a lo que en cada caso resuelva el Ministro, previa propuesta del Consejo de la Escuela.

La diferencia se justifica por la distinta índole de unos y otros ingresos, ya que la enseñanza y otorgamiento de títulos constituye de hecho y de derecho una función pública que supone un monopolio, mientras que los demás servicios, y especialmente el de ensayos, que es el más importante, puede realizarse también en otros laboratorios y encontrarse en esta misma circunstancia naturales limitaciones, aun en el caso improbable de que no resultara suficiente la intervención ministerial.

En la práctica, la creciente baja del

franco ha obligado ya a alcanzar los límites asignados por la ley; que de persistir esta circunstancia sería preciso elevar.

El resto del decreto se consagra a establecer reglas para la confección del presupuesto de la Escuela, que, una vez aprobado por el Ministro, debe ser comunicado a las Cámaras al mismo tiempo que el Presupuesto del Estado, y a determinar la forma de autorizar los gastos y hacer los pagos, y, por último, de rendir las cuentas de cada ejercicio.

Si se comparan la organización y funcionamiento que acabamos de bosquejar con la propuesta de la Escuela, que ha motivado la visita de que sumariamente damos cuenta, se notan grandes analogías y algunas diferencias.

El alcance de la autonomía es próximamente el mismo en uno y otro caso: el Consejo de la Escuela comprende también en nuestra propuesta la representación de los mismos intereses, aunque con un número de miembros más limitado. Este punto ha sido dejado en Francia para desarrollarlo en la disposición reglamentaria, preceptuándose por la ley solamente la existencia y carácter del Consejo, y si bien el número de los miembros del Consejo francés parece un poco elevado, el inconveniente ha sido sin duda previsto, porque el artículo 5.º del decreto correspondiente otorga al Consejo pleno la facultad de delegar sus poderes, en todo o en parte, a una sección permanente de siete miembros, compuesta del Director de la Escuela, Presidente de la Sección, del Subdirector, del Presidente de la Asociación de Ingenieros y de cuatro miembros escogidos por el mismo Consejo, de los cuales dos han de ser precisamente profesores y dos representantes de la industria privada.

La Junta de Profesores de la propuesta de nuestra Escuela equivale en un todo al Comité de Enseñanza de la Escuela francesa, y si en la ley no se menciona la situación del personal, en el decreto reglamentario se especifica, en el artículo 17, que este personal, que es siempre nombrado por el Ministro, mediante propuesta del Consejo, puede ser afectado a la Es-

cuela, ya a título de ocupación principal, y entonces deben pasar a la situación de supernumerarios (*service détaché*), ya a título de ocupación accesoria.

En este segundo caso, que hemos podido comprobar que es bastante frecuente, el profesor que ya desempeña un servicio en la Administración sólo cobra de la Escuela una gratificación cuyo importe se encuentre limitado a 9.000 francos.

La posibilidad de esta última situación era también prevista en nuestra propuesta, aunque con carácter más excepcional, al indicar en el artículo 4.º que el Ministro de Fomento podría utilizar los servicios de los ingenieros afectos a la Escuela y los de los laboratorios anejos, en los casos que lo considerase conveniente.

En cuanto a recursos, presupuestos y formalización de cuentas, la propuesta de la Escuela es menos precisa, dejando estos particulares a la reglamentación correspondiente...

ENCICLOPEDIA

PRESUPUESTOS DE GASTOS DE ALGUNOS ESTADOS (1)

ESPAÑA

*Presupuesto general del Estado para 1927.
Ley de 3 de enero de 1927.*

	Pesetas.
Obligaciones generales del Estado.	
Sección 1. ^a - Casa Real.....	9.500.000
Sección 2. ^a - Cuerpos Colegisladores.....	2.030.299
Sección 3. ^a - Deuda pública..	823.974.928,84
Sección 4. ^a - Clases pasivas.	111.751.800
Sección 5. ^a - Tribunal Supremo de la Hacienda pública.	1.239.500
	<u>948.496.527,84</u>
Obligaciones de los departamentos ministeriales.	
Sección 1. ^a - Presidencia del Consejo de Ministros.....	24.789.901,98
Sección 2. ^a - Ministerio de Estado.....	13.158.176,91

(1) Creemos de interés la reproducción de extractos de los Presupuestos generales de algunos países por el valor crítico que puede tener su comparación respectiva.

	Pesetas.
Sección 3. ^a - Ministerio de Gracia y Justicia:	
Obligaciones civiles.....	36.781.585,47
Idem eclesiásticas.....	62.732.435,52
Sección 4. ^a - Ministerio de la Guerra.....	340.349.712,18
Sección 5. ^a - Ministerio de Marina.....	159.092.983,45
Sección 6. ^a - Ministerio de la Gobernación.....	255.491.054,62
Sección 7. ^a - Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.....	160.369.145,88
Sección 8. ^a - Ministerio de Fomento.....	291.446.047
Sección 9. ^a - Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria.....	23.100.706,72
Sección 10. - Ministerio de Hacienda.....	34.572.884,73
Sección 11. - Gastos de las Contribuciones y Rentas públicas.....	125.316.105,65
Sección 12. - Participaciones de Corporaciones y particulares en ingresos del Estado.....	318.995.616,66
Sección 13. - Acción en Marruecos.....	295.286.254,44
Sección 14. - Posesiones Españolas en el África occidental.....	3.374.522,20
Sección 15. - Obligaciones a extinguir de los departamentos ministeriales.....	46.087.492,50
	<u>2.190.944.625,91</u>

RECAPITULACION

Obligaciones generales del Estado.....	948.496.527,84
Obligaciones de los departamentos ministeriales.....	2.190.944.625,91
	<u>3.139.441.153,75</u>

FRANCIA

Presupuestos generales del Estado para 1927.

Ley de 19 de diciembre de 1926.

Presupuesto general de Gastos.

PRIMERA PARTE

	Francos.
Deuda pública.....	<u>21.726.881.621</u>

SEGUNDA PARTE

PODERES PÚBLICOS	
Dotación del Presidente de la República.....	600.000
Casa del Presidente de la República.....	700.000
Gastos de viaje y representación del Presidente de la República.....	700.000

	Francos.
Senado.—Gastos administrativos e indemnizaciones a los senadores.....	26.500.200
Cámara de los Diputados.—Gastos administrativos e indemnizaciones a los diputados.....	41.138.900
	<u>69.639.100</u>

TERCERA PARTE

SERVICIOS GENERALES DE LOS MINISTERIOS

Ministerio de Hacienda.

Gastos ordinarios.....	1.710.261.069
Idem extraordinarios.....	89.012.595
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	18.672.870
	<u>1.817.946.534</u>

Ministerio de Justicia.

I. Servicios judiciales:

Gastos ordinarios.....	134.933.018
Idem extraordinarios.....	137.000
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	530.000
II. Servicios penitenciarios:	
Gastos ordinarios.....	68.597.904
Idem extraordinarios.....	40.000
	<u>204.237.922</u>

Ministerio de Negocios Extranjeros.

Gastos ordinarios.....	163.378.907
Idem extraordinarios.....	19.756.262
	<u>183.135.169</u>

Ministerio del Interior.

Gastos ordinarios.....	491.657.483
Idem extraordinarios.....	41.396.500
	<u>533.053.983</u>

Ministerio de la Guerra.

Gastos ordinarios:

I.—Tropas metropolitanas....	3.524.674.036
II.—Tropas coloniales.....	365.903.990
III.—Construcciones y material nuevos.....	235.626.800
IV.—Marruecos.....	669.151.545
Gastos extraordinarios:	
VI.—Gastos excepcionales resultantes de las hostilidades	47.575.805
VII.—Tropas de la cuenca del Sarre.....	21.349.895
VIII.—Entretimiento del ejército de Levante.....	187.525.235
Gastos no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	23.071.880
	<u>5.074.879.186</u>

Ministerio de Marina.

	Francos.
Gastos ordinarios.....	1.786.974.448
Idem extraordinarios.....	5.202.000
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	5.000
	<u>1.792.181.448</u>

Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

I. Instrucción pública:

Gastos ordinarios.....	2.063.486.618
Idem extraordinarios.....	3.917.000

Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	3.841.775
--	-----------

II. Bellas Artes:

Gastos ordinarios.....	59.821.677
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	19.326.090

III. Enseñanza técnica:

Gastos ordinarios.....	111.115.109
Idem extraordinarios.....	40.000

2.261.548.269*Ministerio**de Comercio e Industria.*

I. Comercio e Industria:

Gastos ordinarios.....	36.725.635
Idem extraordinarios.....	7.000

Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	4.150.000
--	-----------

II. Aeronáutica y transportes aéreos:

Gastos ordinarios.....	169.211.240
	<u>210.093.875</u>

Ministerio de Trabajo, Higiene, Asistencia y Previsión sociales.

Gastos ordinarios.....	886.499.576
Idem extraordinarios.....	290.000

Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra....	40.000
---	--------

886.829.576*Ministerio de Colonias.*

Gastos ordinarios.....	365.544.374
Idem extraordinarios.....	3.224.000

Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	866.000
--	---------

369.634.374*Ministerio de Agricultura.*

Gastos ordinarios.....	172.355.977
Idem extraordinarios.....	3.105.000

Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	1.935.000
--	-----------

177.395.977

	Francos.
<i>Ministerio de Obras públicas.</i>	
I. Obras públicas:	
Gastos ordinarios	1.373 866 550
Idem extraordinarios.....	6.950.000
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	124.261.000
II. Puertos, Marina mer- cante y Pesca:	
Gastos ordinarios	196.079.544
Idem extraordinarios	6.122.400
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	109.700
III. Regiones liberadas:	
Gastos no permanentes.....	399.979.340
	<u>2.107.368.534</u>
<i>Ministerio de Pensiones.</i>	
Gastos ordinarios	519.033.600
Idem extraordinarios.....	13.460.000
Idem no permanentes para la reparación de los daños de guerra.....	151.419.470
	<u>683.913.070</u>
CUARTA PARTE	
GASTOS DE ADMINISTRACION, PERCEPCIÓN Y EXPLOTACIÓN DE LOS IMPUESTOS Y RENTAS PÚBLICOS	
<i>Ministerio de Hacienda.</i>	
Gastos ordinarios	<u>951.733.183</u>
<i>Ministerio de Negocios Extranjeros.</i>	
Gastos ordinarios	<u>2.024.000</u>
<i>Ministerio de Agricultura.</i>	
Gastos ordinarios	92.802.500
Idem extraordinarios.....	500.000
	<u>93 302.500</u>
QUINTA PARTE	
REEMBOLSOS, RESTITUCIONES Y FALLIDOS	
<i>Ministerio de Hacienda.</i>	
Gastos ordinarios	393.233.600
<i>Ministerio de Justicia.</i>	
Servicios penitenciarios. Gas- tos ordinarios.....	2.200.000
<i>Ministerio de Agricultura.</i>	
Gastos ordinarios	212.000
	<u>395.645 600</u>
TOTAL DE GASTOS...	<u>39.541.443.921</u>

CUBA	
<i>Presupuestos generales del Estado para el año económico de 1926-27 (a).</i>	
INGRESOS	
	Pesos.
Rentas de Aduanas.....	44.611.000
Derechos y mejoras de puertos	1.900 000
Rentas consulares.....	1.600.000
Idem de comunicaciones.....	3.198.500
Idem terrestres.....	25.103.600
Lotería Nacional.....	4.820.000
Renta especial del Empréstito.	5.500.000
TOTAL DE INGRESOS...	<u>86.733.100</u>
GASTOS	
<i>Obligaciones del presupuesto fijo.</i>	
Deudas: Intereses y amortiza- ción de empréstitos y emisio- nes de bonos, gastos de co- misiones, quebrantos en los cambios, etc.....	10.350.350
Para atenciones del Poder le- gislativo.....	2.932.730
Para ídem del Poder judicial..	4.180 233,90
TOTAL, GASTOS.....	<u>17.463.313,90</u>
<i>Presupuesto de gastos para el ejercicio.</i>	
Presidencia de la República...	481.520
Secretaría de Estado.....	1.842.692,76
Idem de Justicia	373.020
Idem de Gobernación.....	4.950.063
Idem de Hacienda.....	8.478.577,50
Idem de Agricultura, Comercio y Trabajo.....	1.086.898,62
Idem de Obras públicas.....	4.141.280,40
Idem de Instrucción pública y Bellas Artes.....	15.399.281,05
Idem de Sanidad y Beneficen- cia.....	5.446.259,40
Idem de Guerra y Marina.....	12.482.948,46
Idem de Comunicaciones	5.423.696,55
Fondo especial de Veteranos..	5 332.131,79
Dragado de puertos.....	1.262.385
Fondo especial para Obras pú- blicas.....	2.041.425,66
TOTAL, PESOS.....	<u>68.742.180.19</u>
<i>Disposiciones más importantes de la ley.</i>	
La diferencia de 527.605,91 pesos que re- sulta entre los ingresos y los gastos calcula- dos quedará en Tesorería a disposición del Congreso [Parlamento] para aplicarla a los gastos que éste acuerde, por leyes especia- les, durante el año económico.	
(a) Aprobados por el Senado en la sesión del 7 de junio de 1926. Proyecto de ley de bases.	

—El Poder ejecutivo remitirá mensualmente al Congreso un estado detallado de todos los gastos e ingresos del Tesoro público en el mes anterior, y dentro de los cuatro meses siguientes a la terminación del año económico se remitirá, igualmente, al Congreso, para su conocimiento, la liquidación del presupuesto.

—Queda prohibida en absoluto la simultaneidad en el disfrute de haberes, pensiones o gratificaciones del Estado, la provincia y el municipio, y ningún funcionario o empleado de ellos, cualquiera que sea el concepto por el cual perciba su haber, podrá percibir del Tesoro nacional o de establecimiento costeado o subvencionado por el Estado, la provincia o el municipio, ni de los Tesoros provinciales o municipales, remuneración o gratificación por concepto alguno; quedando, por consiguiente, prohibida igualmente la simultaneidad de pensiones o gratificaciones, salvo lo que establezcan las leyes. Las dietas se abonarán en los casos de comisión del servicio, fuera de la residencia legal del funcionario o empleado que desempeña ésta.

—De toda transferencia de fondos que, de acuerdo con la ley del Poder ejecutivo, sea autorizada, se dará cuenta al Congreso dentro del propio mes en que se conceda.

—El aumento más cuantioso de los gastos figurados en este presupuesto, comparado con el del ejercicio anterior, resulta en la Secretaría de Instrucción pública y Bellas Artes, y el principal capítulo a que se aplica es el de la creación de 333 escuelas, tercera parte de las 1.000 que la ley de 17 de febrero de 1926 autorizó al Poder ejecutivo para aumentar en el territorio nacional. La suma destinada a este concepto es de 723.874,47 pesos.

INSTITUCION

IN MEMORIAM

OBRAS COMPLETAS DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

La edición de estas *Obras* comprende cuatro Secciones:

- 1.^a Filosofía, Sociología y Derecho.
- 2.^a Educación y Enseñanza.
- 3.^a Literatura, Arte y Naturaleza.
- 4.^a Epistolario.

La publicación se hace por volúmenes

en 8.^o, que constan de unas 300 páginas. Precio de cada tomo: 5 pesetas en rústica; 7 pesetas encuadernado en tela.

Volúmenes publicados:

I.—*Principios de Derecho Natural*.—Prólogo de Adolfo Posada.

II.—*La Universidad Española*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

III.—*Estudios de literatura y arte*.—Prólogo de Manuel B. Cossío.

IV.—*Lecciones sumarias de psicología*.—Prólogo de H. Giner.

V.—*Estudios jurídicos y políticos*.—Prólogo de Fernando de los Ríos.

VI.—*Estudios filosóficos y religiosos*.—Prólogo de Manuel G. Morente.

VII.—*Estudios sobre educación*.—Prólogo de Ricardo Rubio.

VIII y IX.—*La persona social: Estudios y fragmentos*.—Prólogo de Francisco Rivera.

X.—*Pedagogía universitaria*.—Prólogo de Aniceto Sela.

XI.—*Filosofía y Sociología: Estudios de exposición y de crítica*.—Prólogo de Julián Besteiro.

XII.—*Educación y enseñanza*.—Prólogo de Leopoldo Palacios.

XIII y XIV.—*Resumen de filosofía del derecho*.—Prólogo de José Castillejo.

XV.—*Estudios sobre artes industriales y Cartas literarias*.—Prólogo de Rafael Altamira.

XVI.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo I.—Prólogo de Pedro Blanco.

XVII.—*Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Tomo II.—Prólogo de Domingo Barnés.

Administración: «La Lectura», paseo de Recoletos, 25, Madrid.

Este número ha sido visado
por la censura gubernativa.

BIBLIOTECA CIRCULANTE DE NIÑOS
DE LA INSTITUCIÓN

CATALOGO DE LA SECCION II

NUEVAS ADQUISICIONES

(1927).

II. LITERATURA

Casa editorial **ARALUCE.**

Cortes, 392.—BARCELONA.

Las obras maestras al alcance de los niños.

8.º—Precio de cada tomo: 2,50 p.

Herder (Juan Godofredo de).—Historias de ...—Adaptadas para los niños por Leonardo Panizo.—Con ilustraciones de Albert.

La Isla desierta.—Las cuatro bolas de oro.—La Reina de las montañas.—Los animales agradecidos.—El Pastorcillo.—Aladín.

[*Lesage* (Alano Renato)].—Aventuras de Gil Blas de Santillana.—Adaptadas a los niños por María Luz Morales.—Con ilustraciones de José Segrelles.

Perrault.—Cuentos de...—Relatados a los niños por María Luz Morales.—Con ilustraciones de Luis Alvarez.

Caperucita Roja.—La bella durmiente del bosque.—La Cenicienta.—Piel de asno.—El Pulgarcito.—El gato con botas.—Riquete de copete.—Barba Azul.—Las hadas.

Schmid.—Cuentos de...—Relatados a los niños.—Ilustraciones de Albert.

La paloma.—Los huevos de pascua.—El gusano de Luz.

Sucesores de **HERNANDO**

Arenal, 11.—MADRID.

Pérez Galdós (Benito).—Episodios Nacionales.—46 tomos, 8.º—Precio de cada tomo: 3 p.

PRIMERA SERIE.

Final (1805-1808) *del reinado de Carlos IV y Guerra de la Independencia* (1808-1814).

1. Trafalgar.
2. La corte de Carlos IV.

3. El 19 de mayo y el 2 de mayo.
4. Bailén.
5. Napoleón en Chamartín.
6. Zaragoza.
7. Gerona.
8. Cádiz.
9. Juan Martín el Empecinado.
10. La batalla de los Arapiques.

SEGUNDA SERIE.

Reinado de Fernando VII (1814-1833).

11. El equipaje del rey José.
12. Memorias de un cortesano de 1815.
13. La segunda casaca.
14. El Grande Oriente.
15. El 7 de julio.
16. Los cien mil hijos de San Luis.
17. El terror de 1824.
18. Un voluntario realista.
19. Los apostólicos.
20. Un faccioso más y algunos frailes menos.

TERCERA SERIE.

Primera guerra civil (1834-1840), *y Minoridad de Isabel II* (1834-1846).

21. Zumalacárregui.
22. Mendizábal.
23. De Oñate a La Granja.
24. Luchana.
25. La campaña del Maestrazgo.
26. La Estafeta romántica.
27. Vergara.
28. Montes de Oca.
29. Los Ayacuchos.
30. Bodas Reales.

CUARTA SERIE.

Reinado de Isabel II (1846-68).

31. Las tormentas del 48.
32. Narváez.
33. Los duendes de la camarilla.
34. La revolución de julio.
35. O'Donnell.
36. Aita Tettauen.
37. Carlos VI en la Rápita.
38. La vuelta al mundo en la Numancia.
39. Prim.
40. La de los tristes destinos.

SERIE FINAL.

(Inacabada.)

Período revolucionario (1868-1874), y Restauración borbónica (1875).

41. España sin Rey.
42. España trágica.
43. Amadeo I.
44. La Primera República.
45. De Cartago a Sagunto.
46. Cánovas. (*Ultimo episodio publicado.*)

Editorial JUVENTUD, S. A.

Calle de Provenza, 214.—BARCELONA.

Lichtenberger (André).—La hermanita de Trott.—Obra premiada por la Academia Francesa.—Versión española de Editorial Juventud.—(La Novela Rosa.)—1924.—8.º—P.: 1,50 p.

JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

Almagro, 26, hotel.—MADRID.

Herrero García (M.).—Cuentos de los siglos XVI y XVII.—Selección hecha por ... (Biblioteca literaria del estudiante.—Dirigida por Ramón Menéndez Pidal.—Tomo XXIII.)—Junta para Ampliación de Estudios.—Instituto Escuela.—Madrid, MCMXXVI.—8.º—P.: 3,50 p.

PROMETEO, Sociedad Editorial.

Germanías, 33.—VALENCIA.

Irving (Wáshington).—Cuentos de la Alhambra.—Por el caballero ...—Versión completa del inglés por J. Ventura Traveset.—Y noticia biográfica por A. G. Garbin.—Valencia, Prometeo, Sociedad Editorial.—8.º—P.: 2 p.

III. GEOGRAFIA

S. A. Industrias Gráficas

G. SEIX & BARRAL HERMANOS

Provenza, 219.—BARCELONA.

Pastor (Diego).—Lecturas geográficas.—I. Asia y Africa.—II. América y Oceanía.—III. Europa (Excepto la Península Ibérica).—IV. España y Portugal.—1925.—4 tomos 8.º—Precio de cada tomo: 5 p.

IV. HISTORIA

1. HISTORIA

Páginas brillantes de la Historia.

Casa Editorial ARALUCE

Cortes, 392.—BARCELONA.

8.º—Precio de cada tomo: 3 p.

Tasso.—La Jerusalem libertada.—Adaptada para los niños por José Baeza.—Con ilustraciones de Federico L. Salas.

S. A. Industrias Gráficas

G. SEIX & BARRAL HERMANOS

Provenza, 219.—BARCELONA.

Llano (Alberto).—Historia Universal en lecturas amenas.

I. Oriente.—Grecia.—Roma.—1926.—II.—Los Bárbaros.—El Imperio de Oriente.—La Época carolingia.—El Feudalismo.—Las Cruzadas.—Disolución de la Sociedad medieval.—El Renacimiento.—1926.—2 tomos 8.º (únicos publicados hasta ahora).—Precio de cada tomo: 5 p.

2. BIOGRAFÍAS

Los Grandes Hechos

de los Grandes Hombres.

Casa editorial ARALUCE

Cortes, 392.—BARCELONA.

8.º—Precio de cada tomo: 3 p.

Baeza (José).—Fray Luis de León. Su accidentada e interesante vida relatada a los niños por ...—Con ilustraciones de J. Segrelles.

Baeza (José).—Carlomagno. Su vida y empresas gloriosas.—Por ...—Con ilustraciones de Arturo de la Portilla.

García (Celso).—El Duque de Alba. Vida y empresas gloriosas de D. Fernando Alvarez de Toledo, Tercer Duque de Alba.—Relatadas a los niños por el P ... (Agustino).—Con ilustraciones de Albert.

García (Celso).—Don Juan de Austria, por Fray ... (O. S. A.).—Con ilustraciones de Ochoa.

Martínez Tomás (Antonio).—Jorge Wáshington (El libertador de Norteamérica).—Por ...—Con ilustraciones de Ochoa.

Morales (María Luz).—Miguel de Cervantes. Su vida gloriosa.—Por ...—Con ilustraciones de Albert.

Poch Noguer (J.).—Vida gloriosa de Leonardo de Vinci.—Por ... Con ilustraciones de Ochoa.

V. CIENCIAS NATURALES

Fabre (J. H.).—La vida de los insectos.—Trozos escogidos de los «Souvenirs entomologiques».—La traducción del francés ha sido hecha por Felipe Villaverde.—Madrid.—Barcelona, Calpe, MCMXX.—8.º—P.: 5 p. (*Donativo.*)

Fabre (J. H.).—Maravillas del instinto en los insectos.—Trozos selectos extraídos de los «Souvenirs entomologiques».—Historias inéditas del gusano de luz y de la oruga de la col.—La traducción del francés ha sido hecha por Felipe Villaverde.—Con tres grabados y 16 láminas fuera de texto, según fotografías de Pablo H. Fabre.—Madrid.—Barcelona, Calpe, MCMXX.—8.º—P.: 5 p. (*Donativo.*)

Rioja (Enrique).—La vida en el mar.—Por ...—Primera parte.—La vida de los animales de la costa.—(Con 82 ilustraciones en el texto y 3 láminas en colores).—(Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas).—Madrid, 1925.—8.º—P.: 4 p.

Rioja (Enrique).—El libro de la vida. (Lecturas científiconaturales).—Por ...—(Los libros de la escuela).—(Publicaciones de la «Revista de Pedagogía»).—S. 1. (Madrid), s. a. (1927).—8.º—P.: 2 p.

NOTICIA

El Sr. D. Miguel Barea ha hecho un donativo de veinticinco pesetas, a disposición de la Junta directiva, que lo ha destinado a la adquisición de material de Física.

LIBROS RECIBIDOS

Dupuy de Lôme (Enrique) y Novo (Pedro de).—*Guías geológicas de las líneas férreas de España: Madrid-Sevilla.*—

Madrid, s. a. (1926), imp. y lit. L. Coullant.—Don. de J. C.

Mariscal y García (Dr. Nicasio).—*Relaciones de la Medicina española con la italiana.*—Madrid, imp. de Julio Cosano, 1924.—Don. de ídem.

Bravo y Coronado (Dr. Juan).—*Discursos leídos en la Real Academia de Medicina para la recepción pública del Académico Sr. ...*—Madrid, imp. de Ricardo F. de Rojas, 1915.—Don. de ídem.

García e Izcara (Dalmacio).—*Higiene e inspección de la leche.*—Discurso inaugural del curso de 1923 en la Real Academia Nacional de Medicina.—Madrid, imprenta de J. Cosano, 1923.—Don. de ídem.

Sluys (A.).—*L'Offensive scolaire clérical.*—Bruxelles, Publ.^s de la Ligue de l'Enseignement, 1927.—Don. de la Liga.

Subirá (José).—*Una ópera española del siglo XVII.*—Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1926.—Don. del autor.

Blanco y Sánchez (D. Rufino).—*Tratado elemental de lengua castellana o española. 8.ª edición.*—Madrid, Tip. de la «Revista de Archivos», 1926.—Don. del autor.

The Smithsonian Institution.—*Annual Report of the Board of Regents, 1925.*—Washington, Government Printing Office, 1926.—Don. de la Smithsonian Institution.

Escuela Superior del Magisterio.—*Primera fiesta del libro celebrada el 7 de octubre de 1926.*—Madrid, Talleres Voluntad.—Don. de la Escuela.

Altamira (Rafael).—*La propaganda de las ideas y de los sentimientos pacifistas.*—Madrid, J. Cosano, 1926.—Don. del autor.

Oboldia (María Olimpia de).—*Orquídeas. Poesías.*—Panamá, Imprenta Nacional, 1926.—Don. de M. García.

Rodríguez (Sislan).—*El despertar de una nueva idealidad.*—Buenos Aires, 1926.—Don. de ídem.

Junta para Ampliación de Estudios.—*Anuario de Historia del Derecho español. Tomo III.*—Madrid, 1926.—Don. de la Junta.

Imp. de Julio Cosano, suc. de Ricardo F. de Rojas. Torija, 5.—Teléfono 10306.