

CLASICOS  
DE  
EDUCACION

MANUEL BARTOLOME  
COSSIO

*Una antología  
pedagógica*



Selección de textos, presentación y bibliografía  
JAUME CARBONELL SEBARROJA

H/ 903

**EDUCACION Y CIENCIA**

**GACION, DOCUMENTACION Y  
VALUACION**

**Servicio de Documentacion, Biblioteca y Archivo**

**C/ San Agustín, 5 28014 MADRID**

**Telfono.: 3693026; Fax:4299438**

=====

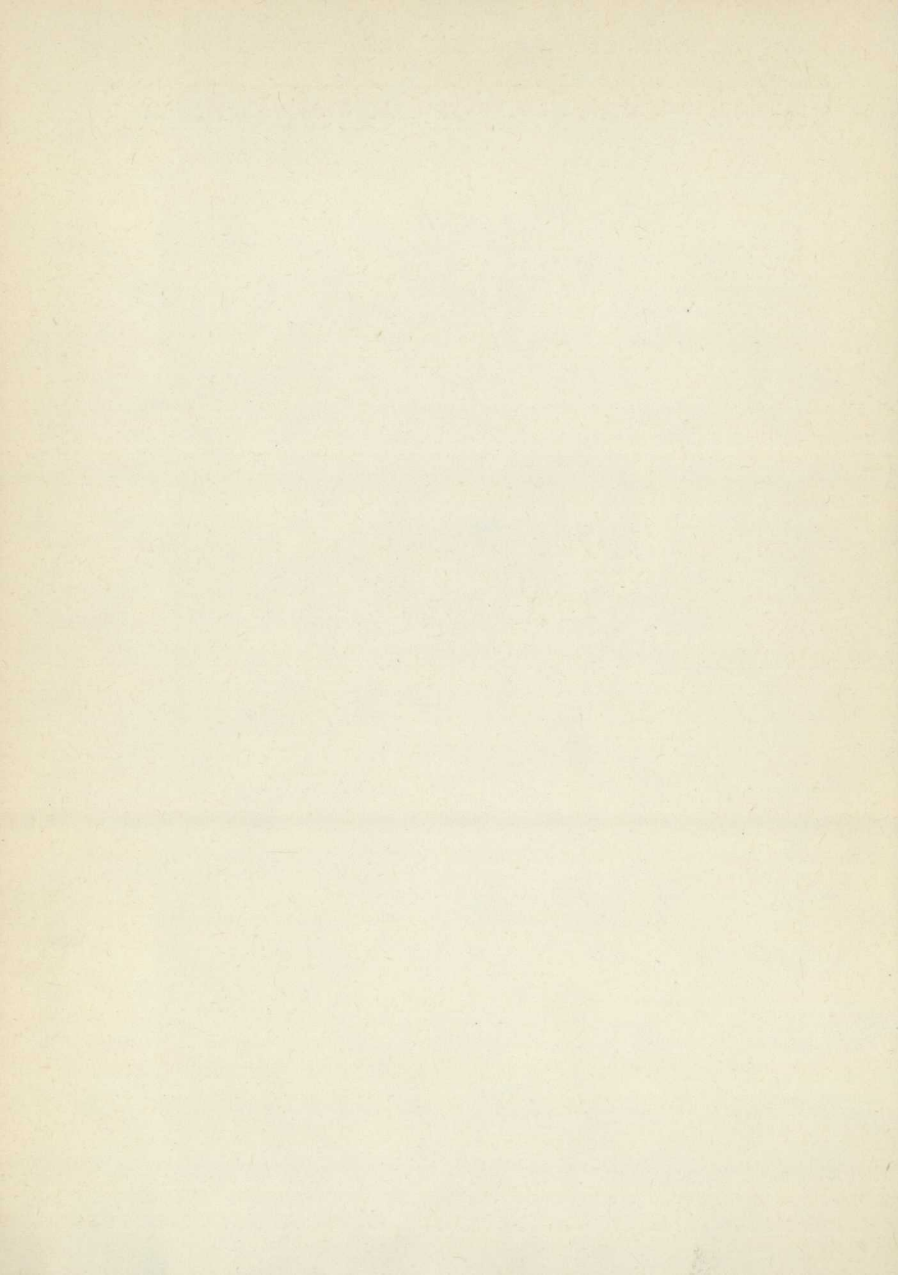
**FECHA DEVOLUCION**

12 AGO. 1996

12 MAR. 1999



42066





*Una antología  
pedagógica*



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

© Jaume Carbonell Sebarroja

Primera edición: diciembre 1985. Tirada: 3.000

Edita: Servicio de Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia

Diseño de la colección: Luis López Gil

Diseño de la cubierta: Luis López Gil

Impreso en España por GREFOL

Depósito Legal: M. 44.813-1985

I.S.B.N. 84-369-1261-6

H/9035

CLASICOS DE EDUCACION

MANUEL BARTOLOME COSSIO

Una antología pedagógica

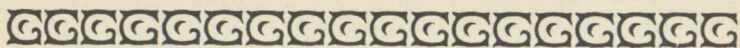
R. 60.194

Selección de textos, presentación y bibliografía JAUME CARBONELL SEBARROJA

BIBLIOMEC barcode 036648 logo







## Indice

MÁS ESCUELAS... Y DIFERENTES	
Escuelas y escuela.....	39
¿HACIA DÓNDE VA LA NUEVA PEDAGOGÍA?	
Carácter de la pedagogía contemporánea .....	45
Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación .....	57
El maestro, la escuela y el material de enseñanza ...	81
Principios pedagógicos de la Institución .....	107
La libertad de conciencia .....	113
¿CÓMO ENSEÑAR? EN TORNO A LA METODOLOGÍA	
Sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte .....	123
Los museos de partido o cantonales .....	149
El trabajo manual en la Escuela Primaria.....	157
La enseñanza de la Historia en la Institución .....	169
Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela.....	175
Los niños en el teatro.....	181
LA FORMACIÓN DEL MAESTRO	
Carácter y programa de las Escuelas Normales.....	187
Carácter del profesorado en las Escuelas Normales	203
Número y sueldo de los profesores de las Escuelas Normales.....	209

Ingreso de alumnos en las Escuelas Normales .....	221
Las prácticas de la enseñanza en las Escuelas Normales .....	227
Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales .....	239
Nombramiento de maestros de las Escuelas Primarias .....	245
LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL	
Idilio pedagógico .....	253
Carácter de la educación primaria.....	259
La segunda enseñanza y su reforma .....	271
Reforma de la segunda enseñanza.....	283
Reformas en la enseñanza pública.....	291
LA ESCUELA FUERA DE LA ESCUELA	
El Museo pedagógico de Madrid .....	299
Las colonias escolares de vacaciones.....	311
La colonia escolar de Madrid en 1887.....	327
Las Misiones pedagógicas.....	347



## Presentación

«Giner y Cossío fueron figuras españolísimas, inconfundibles en su fisonomía íntimamente vinculada a todas las tradiciones peninsulares. Se asimilaron e incorporaron a su espíritu la filosofía alemana, el espíritu de la educación inglesa, los ideales políticos de la Francia republicana. Pero, al hacerlo, les prestaron el sello de su alma profundamente española. Ante la figura de Cossío se tenía la impresión de hallarse ante un Luis de Granada. Su pensamiento, su vida, su actitud entera ante las cosas del mundo y de España, eran acaso algo inusitado y nuevo en la España de su tiempo... Cossío y Giner realizan el esfuerzo más serio y eficaz para incorporar a la España contemporánea y a través de ella al espíritu universal las más puras esencias de la más genuina tradición.»

*Joaquín Xirau*

«Cossío, como su amigo y maestro don Francisco Giner, era hombre de espíritu franciscano. Tendían, tanto uno como el otro, en un país como el nuestro, áspero y de dogmatismos violentos, hacia una obra de paz. Ninguno de ellos tuvo un sistema único y cerrado de filosofía o de pedagogía. Eran hombres más bien de una tendencia al sin-

cretismo, que pensaban y querían aprovechar diversas teorías y principios en un sentido muy pragmatista.»

*Pío Baroja*

Estos dos testimonios, el del discípulo pedagogo y el del escritor amigo, resumen con nitidez la personalidad y el lugar que ocuparon quienes fuesen los dirigentes indiscutibles y míticos de la Institución Libre de Enseñanza. Giner y Cossío, recogiendo la antorcha del krausismo y del regeneracionismo, plantean una reforma educativa de corte liberal, moderno y europeísta. Se hace difícil hablar específicamente de un pensamiento pedagógico de invención netamente institucionista. Su mérito es otro: el de comprender, adaptar y divulgar en la sociedad española los principios socráticos y roussonianos, el movimiento de la Escuela Nueva y otros signos del progreso y la modernidad, a través de una fe mesiánica en la educación moral como remedio universal.

La Institución es una vacuna contra la corrupción política y social, contra el analfabetismo ético y el caciquismo, contra el dogmatismo y el intelectualismo, contra la incultura y la mediocridad. Trae vientos liberales, innovadores, neutralistas, burgueses, pragmáticos. Y trae, sobre todo, una forma de ser y vivir, un compromiso de ética personal, un código de moral civil. Esa es la gran aportación de esos apóstoles de la educación.

La singladura histórica, ideológica y pedagógica de la Institución ha sido estudiada con detalle desde distintos puntos de vista: Yvonne Turin, Cacho Viu, Jiménez-Landi, Tuñón de Lara, López Morillos, Pierre Jobit, Lorenzo Luzuriaga, Joaquín Xirau, Molero Pintado, Carlos Lerena... por citar sólo algunos nombres. Resulta ocioso, por tanto, en un volumen de homenaje a Cossío, con mo-



tivo del cincuenta aniversario de su muerte, insistir en análisis y lecturas sobradamente conocidas.

Tampoco una presentación de estas características permite adentrarnos en la obra realizada por los institucionistas en el período que media entre 1882, con la creación del Museo Pedagógico Nacional y 1931, ya en plena II República, con el proyecto de Misiones Pedagógicas. Las iniciativas fueron múltiples e igualmente han sido descritas y valoradas sistemáticamente en diversos volúmenes.

Sobre Manuel Bartolomé Cossío, en particular, el lector debe consultar un libro fundamental: el de Joaquín Xirau y remitirse a los artículos que aquél escribió en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Un número extraordinario de esa publicación dedicado a Cossío, con motivo de su muerte, contiene interesantes aportaciones sobre su vida y su obra.

Por nuestra parte, nos limitaremos a condensar muy brevemente algunos datos biográficos del homenajeado, a glosar sintéticamente sus tesis pedagógicas y a justificar, sobre todo, el sentido y la relevancia de esa antología de textos pedagógicos.

«La reforma legal sólo puede sostenerse y afianzarse sobre la reforma del corazón.»

*M. B. Cossío*

Don Manuel Bartolomé Cossío nació en Haro (Logroño), el 22 de febrero de 1857. Pasó su infancia en Aranda de Duero, Sepúlveda y Arévalo, sitios que evoca a menudo con nostalgia y amor. Al morir su madre —su padre había muerto en su infancia— parte a Madrid donde

traba contacto y amistad con Salmerón. Es sólo un adolescente. El conocimiento de Giner le llevó a trabajar en la Institución desde muy temprano. Don Francisco lo acoge en calidad de hijo y ya siempre vivirán juntos en una casa de la Institución. Sus vidas, sus pensamientos y sus actividades corren siempre paralelas, se cruzan, se complementan y generan buena parte del potencial pedagógico reformador.

Xirau, biógrafo de Cossío, comenta que éste era un elemento esencial en la vida de Giner. «En él llegó a realizar su ideal de maestro. Si se le hubiera preguntado cuál era en su vida la cosa de la cual estaba más satisfecho, hubiera contestado sin vacilar: Cossío. Cossío era su obra maestra, la obra de arte de Giner. Giner tenía una debilidad por las gentes puras.

... Don Francisco le consultaba más a Cossío que Cossío a Don Francisco. Nunca dio un paso, en la idea o en la acción, sin percatarse previamente de su opinión.

... A uno y a otro les gustaba sobremanera discutir. Su vida era un constante y vivo diálogo en el que era difícil saber donde empezaba lo que era del uno y donde terminaba lo que pertenecía al otro.»

No había cumplido todavía los veinte años cuando se desplaza a Francia e Italia para recibir una sólida formación humanística. En Bolonia, concretamente, estudia arqueología, literatura, filosofía y pedagogía. Asiste, además, al Congreso Internacional de Educación de Bruselas de 1880, reside algún tiempo en Alemania y, al año siguiente, ejerce como profesor de la Escuela de Bellas Artes de Barcelona, donde entra en contacto con la vanguardia intelectual y pedagógica catalana.

No obstante, el viaje que más impactó a Giner y Cossío fue el de Inglaterra en 1881, donde conocen el funcionamiento de los *Colleges* de Oxford, la singularidad de la educación inglesa basada en el refinamiento de las costum-



bres, la formación del carácter y en los juegos considerados como una fuerza de elevación moral, e inician una relación fructífera y permanente con los más distinguidos educadores ingleses. La influencia del ideal educativo y del modelo escolar anglosajón sellaron el itinerario pedagógico de la Institución.

En 1884 obtiene por oposición la plaza de director del Museo Pedagógico Nacional, santuario de la innovación educativa y centro de referencia y consulta de cualquier educador: desde el técnico y el administrador hasta el anónimo maestro rural. Centro de recursos, fondo bibliográfico completísimo, gabinete de elaboración de todo tipo de investigaciones e informes. Todo esto, y más, era ese organismo dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública creado con el propósito de orientar y formar a los maestros y para impulsar la renovación pedagógica.

A partir de ese momento, Cossío distribuye su tiempo entre el Museo Pedagógico y la ILE. Pero, entretanto, realiza una vasta actividad en diversos frentes. Así, es enviado como delegado del gobierno unas veces, y como profesor de la Institución otras, a distintos Congresos y conferencias internacionales en los que se trataron problemas de enseñanza y educación. En 1884 asistió como delegado de España a la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Londres. En 1886 estudia, por encargo del gobierno, los principales centros de enseñanza de Francia, Bélgica e Inglaterra. Durante la Exposición Universal de Barcelona de 1888, fue nombrado Secretario de la Comisión de Instrucción Pública de la Comisaría Regia de la Exposición y delegado del gobierno en el Congreso Pedagógico celebrado allí. El mismo año fue comisionado por la Dirección General de Instrucción Pública para asistir al Congreso Internacional de Colonias Escolares de Vacaciones celebrado en Zurich y visitar los establecimientos de enseñanza de Escocia.

Se encargó en 1901 de la cátedra de Pedagogía general creada en el Museo Pedagógico Nacional, y en abril de 1904 se le nombró catedrático de Pedagogía superior del Doctorado de la Sección de Estudios Filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. En 1903 fue nombrado profesor de la Escuela de Criminología, con Simarro, Salillas y Antón. Por su condición de director del Museo Pedagógico, fue nombrado, en octubre de 1921, Consejero de Instrucción Pública. En la Institución Libre de Enseñanza fue profesor auxiliar, profesor efectivo, director de excursiones y Rector.

Sus clases de Pedagogía en el Museo Pedagógico, por las que desfilaron centenares de maestros, han sido reiteradamente elogiadas en virtud de su vivacidad y magnetismo, de neta inspiración socrática. Elegimos por testimonio la voz de Américo Castro: «Las clases de Cossío no se parecían en nada al curso usual que habíamos oído en el extranjero, consistente en exposiciones con principio, medio y fin, sujetas a un plan meticulosamente preestablecido. Las exposiciones de Cossío iban, sin duda, muy preparadas según mostraban las notas y los papelitos que nerviosamente sostenía en su mano. Pero su clase era todo, menos clásica. La emotividad, el arte de la improvisación, prolongaban la hora académica y en esos momentos surgían los atisbos más finos, el vislumbre de perspectivas. El profesor sabía mucho, pero no poseía alma de erudito ni de universitario germánico. Era un orador, frenado por graves escrúpulos intelectuales.»

Cossío no nos dejó ninguna obra escrita. Su gran obra fue el ejercicio de su magisterio: ejemplar, sencillo, buscando siempre la estética en las ideas y las palabras y poniendo, generosamente, el corazón en sus conversaciones, en su trabajo. Su más alta enseñanza era el ejemplo.

La faceta del Cossío artista, en el decir, en el hacer, en el pensar, en el vivir, no puede deslindarse de la del Cos-

sío educador. Porque esa es una de sus virtudes: la simbiosis entre arte y moral, entre estética y educación. «En la belleza se halla lo divino», solía decir. A través del arte descubre El Greco y el Museo del Prado, pero se acerca también a la naturaleza, a la Sierra del Guadarrama, a las excursiones didácticas, a las colonias escolares, a cualquier actividad educativa.

De Cossío nos ha llegado una imagen de educador sensible, de hombre sencillo y transparente y de conversador incansable y exquisito. Una vez más recurrimos al testimonio de Xirau:

«Era sencillo en sus palabras y en sus acciones, abierto, espontáneo, sin actitud ni gesto estudiado, humano, completo, amplio, armonioso, siempre accesible, siempre simpático. La atracción de su saber y la cálida simpatía de su alma atraían a su habitación a las más diferentes personas de todas las opiniones y de todas las creencias. Las influía con tacto. Las encantaba con supremo don de gentes. Los contagiaba de su entusiasmo, de su goce incontenible... La conversación nunca era corta. Con las personas a quien quería se alargaba ordinariamente por varias horas. Salía de sí mismo, se vertía hacia fuera. Cada palabra tenía una perspectiva insospechada...

... Pero no hay que incurrir en el error de pensar que Cossío era un 'idealista', un soñador alejado de los menesteres cotidianos y de las necesidades inmediatas. Su idealismo era vigoroso y viril, activo y práctico, enclavado en la realidad de la acción precisa y eficaz. Era un tipo humano clásico en la mejor tradición española. Acaso su más alto ejemplo se halle en la vida y en la obra de Santa Teresa de Avila. Con Cossío y sus compañeros se aprendía a viajar a pie y en tren, a orientarse en una gran ciudad, a improvisar un puente en un arroyo, a tratar con las gentes con tacto y eficacia.

No eran hombres que 'anduvieran por las nubes' como



podría acaso parecer a la ramplonería de los 'hombres prácticos'. Daban a sus discípulos consejos prácticos y minuciosos sobre las cosas al parecer más insignificantes de la vida ordinaria.»

El 22 de febrero de 1929 le correspondía cesar por edad en el cargo de Director del Museo Pedagógico Nacional, y en consideración a sus importantes servicios, se le concedió el cargo de Director honorario del mismo en marzo del mismo año. Algunos de sus más fieles discípulos publicaron un libro en su honor, titulado «De su Jornada», donde se recogen diversas colaboraciones periodísticas y conferencias del maestro.

En el orden político, Cossío no perteneció jamás a ningún partido y se mantuvo en una posición independiente. No obstante, simpatizó con las opciones republicanas y fue un acérrimo defensor de las libertades democráticas y de cuantas reformas se emprendiesen con un contenido progresista y socializante. La identificación con los postulados ideológicos de la pequeña burguesía se va afianzando en el transcurso de sus últimos años, ya en los albores de la proclamación de la Segunda República. Fue un hombre pragmático, dialogante y de síntesis, enormemente respetado por todas las fuerzas liberales. Prueba de ello fue el apoyo unánime de todos los sectores políticos, desde los socialistas hasta los republicanos moderados, a su candidatura a las Cortes constituyentes, que obtuvo con éxito rotundo, aunque su enfermedad le impidió tomar posesión del acta. Hay que decir que su aspecto físico sano y fuerte, fue minando progresivamente tras la desaparición de su entrañable e inseparable maestro.

Cossío todavía tuvo tiempo y coraje, sacando fuerzas de flaqueza, para intervenir en la dirección de uno de sus sueños más deseados: el Patronato de Misiones Pedagógicas, aquella empresa educativa que había de acercar la cultura a los lugares más recónditos de la España rural.

Con motivo del primer aniversario de la República fue nombrado Ciudadano de Honor, la distinción máxima del Estado. Pero su vida se iba apagando poco a poco. El 1 de septiembre de 1935 será recordado por muchos maestros y ciudadanos que le han venido tributando constantes y merecidos homenajes.

Sirva la pluma de Francisco de Cossío para ofrecer, a modo de despedida, el último semblante de ese maestro de maestros, tan sensible de cabeza como de corazón:

«Con él muere quizá el tipo más perfecto de liberal histórico que quedaba en España y, posiblemente, el valor español de nuestro tiempo de mayor potencia verbal y de una simpatía más clara y penetrante. Fueron muy pocos los que le conocieron, menos los que pudieron imitarle. Murió sencillamente, como había vivido, y murió para la masa absolutamente inédito. Posiblemente Platón fue esto mismo también, un gran griego.»

Como apuntábamos antes no puede deslindarse la vida personal de Cossío de su actividad profesional, de su credo pedagógico. Este, sin embargo, no se halla condensado en ningún libro porque el maestro se resistió siempre a sistematizar sus ideas y a publicarlas en libros. Lorenzo Luzuriaga, discípulo durante muchos años, afirma que lo que nos ha dejado escrito no representa la millonésima parte de su actividad pedagógica desarrollada durante más de cincuenta años. De ahí la dificultad obvia de entresacar y exponer más o menos ordenadamente sus tesis educativas.

Es interesante la observación que hace el propio Luzuriaga respecto al lugar diferente que ocuparon Giner de los Ríos y Cossío, a pesar de su indudable homogeneidad ideológico-educativa. «Mientras que D. Francisco Giner es esencialmente un universitario, el Sr. Cossío, sin dejar de

serlo, se dirige más a los primarios. Aquél es más teórico, más filósofo, más escritor, mientras que éste es sobre todo educador artista, maestro. Don Francisco actuó sobre todo en su cátedra y en la Institución, en tanto que el Sr. Cossío, por su cargo oficial en el Museo Pedagógico, tuvo una mayor intervención en la enseñanza pública.»

La expresión educativa de la europeización de España es la introducción y aplicación de la escuela activa para el redescubrimiento, con lentes más claras y de mayor alcance, de los pueblos, de los paisajes, la Sierra, los museos, las costumbres y los hombres de España. Se trata de explorar y aprender la realidad de forma no memorística, a partir del principio de autoactividad formulado por Dewey y Kerschensteiner.

«¿Qué adelanta el niño —se pregunta Cossío— con retener en su memoria los resultados conseguidos por otros en el conocimiento de la realidad? ¿Es de eso de lo que se trata o de ponerlo en condiciones de adquirir y utilizar en cada caso aquellos y todos los conocimientos que necesite?»

El insigne pedagogo no hace sino plantear la centralidad del método en el proceso educativo. «Y va siendo más general la creencia de que no es lo que importa por ahora aumentar con nuevas asignaturas el cuadro de trabajo de la escuela, sino que el trabajo resulte mejor hecho; que es relativamente secundario lo que el alumno ha de aprender, al lado de la manera cómo ha de aprenderlo; y que el problema está en el método y en el maestro antes que en los asuntos.»

El conocimiento científico no depende de la cantidad, sino de la calidad del saber. No es el «qué» se sabe lo que otorga al conocimiento el carácter de ciencia, sino el «cómo» se sabe. Sólo será posible una pedagogía científica si se puede reducir su objeto a certeza mediante una fundamentación objetiva que se dé en la evidencia racional.



No es el saber de las cosas, sino el saber de la razón de las cosas, lo que otorga a un saber la contextura y la calidad de ciencia.

Cossío, sin embargo, no se instala cómodamente en las delicias de los métodos al uso. Piensa que la eficacia de todos y cada uno de ellos se halla en función de la aptitud del maestro que los emplea. «Si el maestro no puede comunicar individualmente con cada uno de los niños, está perdido; si la escuela no se coloca en medio de la vida y abre sus ventanas de par a par a la naturaleza, está muerta.»

Porque la escuela debe estar en medio de la vida y ésta, a su vez, debe penetrar entera en la escuela. «No hay nada despreciable para la educación; la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no sólo puede, sino que debe ser, maestro.»

Sólo es posible la educación mediante el contenido directo con la realidad. El mundo entero debe ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo más tarde para el hombre. Es preciso enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y hacer activas sus facultades racionales en contacto con las realidades del mundo. Sólo esta labor activa puede merecer el nombre de conocimiento.

Fuera de esto, fuera del contacto directo con la realidad del mundo, todo cuanto se haga en la escuela, en cualquiera de sus grados, es tiempo perdido o deformación perjudicial: es interponer entre la mente y la realidad una espesa maraña de tópicos y prejuicios verbales que entorpecen la mirada e impiden la actividad libre y eficaz.

«Tres cuartas partes, y aun es poco, de lo que llega a saber un hombre culto, no lo aprende en los libros, sino viendo las cosas, quiero decir, sabiendo verlas. La facultad de ver se despierta por un esfuerzo casi natural y milagroso, de un modo desordenado y casual, a partir de de-

terminada edad. La diferencia entre un hombre culto y un hombre inculto reside tan sólo en el hecho de que éste pasa a la vera de las cosas sin darse cuenta de ellas, las mira pero no las ve, pasa por ellas.»

Su concepción pedagógica apunta, pues, hacia la formación de un hombre abierto a todos los ámbitos de la cultura, al saber universal, a la existencia de una realidad orgánica y concreta a la cual es preciso referirlo todo. En este sentido, cuestiona el exceso de especialización que sufre la enseñanza y que no conduce más que a la dispersión y a la abstracción del saber.

Globalización y unidad del conocimiento, educación viva y activa, método intuitivo, observación atenta de la realidad, superación de la escisión existente entre la cultura académica y la cultura espontánea, orientación social de la educación, relativismo en la lectura de la naturaleza..., son ejes sobre los que bascula su praxis pedagógica. Para Cossío la naturaleza no es en si ni buena ni mala. Tiene sus grandezas y sus miserias. Depende siempre de cómo se oriente, pues el hombre no es una realidad acabada sino «una idea y un destino personal que es preciso realizar y conquistar... Y la libertad no es dada. Es preciso conquistarla mediante la conquista de la propia personalidad».

La escuela para el maestro institucionista es taller y trabajo. Pero ante todo es un espíritu que nace de la relación educativa entre maestros y alumnos. Y juego puro. Juego de la mente. Juego del espíritu. Juego amoroso. Placer para aproximarse a la verdad y para deleitarse en lo bello. He aquí una de las claves de su ideario pedagógico. En la educación artística, la obra más original de Cossío, es donde lo que él denomina «arte-juego de saber ver» alcanza cotas más elevadas. Jamás puso en manos de los niños libros de arte. No importaba que los niños supieran poco o mucho o nada. Lo importante era suscitar y avivar en ellos el instinto espontáneo de observación llevándolo

sin violencia, paso a paso, a conciencia reflexiva y analítica hasta alcanzar a formar una conciencia crítica, segura y razonada. Los libros venían después como instrumento de sistematización e ilustración de una riqueza intuitiva previamente acumulada.

Cossío, influido inicialmente por su maestro Riaño, se entusiasmó tanto en el conocimiento del arte como en su enseñanza. De ahí las lecciones vivas en los museos, en la ciudad y en las excursiones a la sierra, donde el profesor formaba a sus alumnos bajo el prisma de la educación integral: intelectual, física, afectiva, estética. El arte como forma de pensar y como modelo de conducta.

Ese mismo esquema metodológico lo aplica en la enseñanza de otras materias. Así, invita a que los niños hagan ejercicios de todo género sobre recuerdos personales de su vida o de la de sus familias o sobre acontecimientos que hayan presenciado u oído, de modo que la historia de la humanidad aparezca como el ensanchamiento natural y pierda el carácter abstracto y alejado de toda realidad que suele ofrecer en la enseñanza tradicional. «El vivo interés que el niño tiene (aún antes de saber hablar) por lo que ha pasado, el hecho, y por su narración, y el placer tan intenso que encuentra en el cuento, indican cuán íntimo le es el sentido histórico y la necesidad de cultivárselo desde muy temprano.»

Hay una frase de Manuel Bartolomé que ha devenido histórica en el mundo pedagógico. «Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela si faltase, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece...» Y apostilla, como reclamo, en la misma conferencia. «Gastad, gastad en los maestros.»

Pocos como él han combatido para lograr la dignificación del magisterio o, lo que es lo mismo, para que éste adquiera un nivel universitario y deje de ser una carrera



de segunda categoría. Y para hacer desaparecer las categorías en la función educativa: porque tanto mérito tiene el catedrático de universidad como la maestra de párvulos. «¿No exigimos en ambos idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, a una como a otra, que nos devuelva al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible a todo noble ideal?» Esa es, para el institucionista, la condición previa y necesaria para el buen funcionamiento de la escuela y para el progreso de la humanidad.

Pero también deben modificarse los planes de estudio de las Escuelas Normales para que la teoría se articule adecuadamente con la práctica e infunda todo el proceso de formación, desterrando el período de prácticas, aislado y suplementario, de fin de carrera. Sólo es posible aprender a enseñar en el seno de la escuela. «No se aprende a enseñar sino enseñando, como no se aprende cosa alguna en la vida más que haciéndola: desde el hablar o jugar que sólo se aprende hablando o jugando, hasta el filosofar, que sólo poniendo el pensamiento reflexivo en actividad llega a adquirirse.» Esas preocupaciones se verían plasmadas en buena medida, en el Plan Profesional de 1931.

Cossío se aleja de la concepción roussoniana del educador al entender que para el autor de «El Emilio» la única tarea del educador es abstenerse de perturbar la libre espontaneidad de la persona a quien trata de educar y apartar todo obstáculo a su libre desarrollo, sin intervenir y limitándose a cuidar de que las circunstancias del mundo ambiente no interfieran al desenvolvimiento de la espontaneidad. El, por el contrario, y siguiendo a Froebel apuesta por una intervención más firme del educador, al disponer de las aptitudes necesarias para proporcionar las condiciones más favorables al desarrollo de las facultades infantiles. El director del Museo Pedagógico Nacional estudió a fondo el paradigma del nuevo maestro y el rol educador

de pequeños y adultos, en los diversos grados y procesos de la enseñanza. Y la función educadora de la sociedad concebida en su totalidad y en cada uno de sus segmentos e instancias.

Los hombres de la Institución entendieron desde sus inicios que había que emprender una reforma de la enseñanza en profundidad que afectase a todos los niveles educativos para levantar la escuela española de su miseria secular. Cossío presentó en 1899 a la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza un informe donde se establecen las bases siguientes: reforma del personal docente existente y formación de otro nuevo, como el problema más urgente, por no decir casi único; reforma, interna y externa, de programas, planes, métodos, organización conforme a lo que hacen los demás pueblos, para no seguir siendo una excepción entre ellos; dedicar mucho más dinero del que se aplica a la enseñanza primaria y la popular; y para acabar con la eterna político-religiosa que hace infecunda toda reforma de la enseñanza, neutralismo escolar en el sector público, respetando la conciencia del maestro. Este último aspecto coincide con la voluntad de la I.L.E. de mantenerse completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político.

Entre las reformas, unas tímidas y otras de mayor alcance, que, de alguna forma, se han materializado merced a la influencia del pedagogo castellano, cabe citar las siguientes:

1. La equiparación económica de los maestros y las maestras, en 1883, adelantándose a toda Europa.
2. El intento de llevar en 1886 al presupuesto del Estado las consignaciones de la enseñanza primaria y de crear un ministerio independiente de Instrucción Pública,

lo cual no pudo hacerse hasta 1900 y 1901, respectivamente.

3. La iniciación y fomento de las colonias escolares de vacaciones, iniciadas por Cossío en 1887.

4. La celebración de asambleas y exposiciones escolares todos los años en los diversos pueblos de España (1892).

5. La creación, en 1907, de una Junta para el fomento de la educación nacional, a la par que la Junta para Ampliación de Estudios con carácter técnico-pedagógico, permanente, que degeneró en organismo burocrático.

6. La creación, en 1907, de un grado normal para inspectores y profesores normales, con gran sentido y poco aparato, que se transformó en 1909 en una ampulosa Escuela Superior del Magisterio.

7. La inspiración de la Dirección general de primera enseñanza, creada en 1911 con carácter técnico y permanente, y convertida después en un cargo político.

8. La organización de numerosos cursos de perfeccionamiento para el magisterio, mejora del material escolar, de las bibliotecas, de los edificios, etc.

En relación a la reforma educativa republicana el tema resulta algo más complejo. Si bien es cierto que el ideario institucionalista tuvo una gran ascendencia, sobre todo, en el primer bienio, las coincidencias no son absolutas entre los institucionistas que inspiraron, asesoraron o impulsaron diversos cambios e iniciativas. La concepción laicista de la enseñanza, por poner un ejemplo relevante, no era del agrado de Cossío. Otras cuestiones, en cambio, sintonizaron perfectamente con los deseos del estudioso de El Greco: la reforma del magisterio, la enseñanza activa, la coeducación de sexos en la escuela, la escuela unificada...

Conviene retenernos en ese punto por la significación pedagógica que llegó a tener entre los educadores de la



Institución, para los que no existía separación entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que consideraban estos tres períodos uno solo y continuo: el de la educación general básica. La educación escolar es una obra indivisible y unitaria que se extiende desde las escuelas maternas hasta las aulas de la universidad. Y el espíritu de la educación, la orientación pedagógica y metodológica deben ser los mismos en todos los niveles. Cossío afiló bien su pluma para combatir dos peligros crónicos de la enseñanza secundaria: el que continuase siendo el reducto reservado a las élites sociales que acceden a la universidad y la impronta académica de corte intelectualista impermeable a cualquier viento innovador.

«Si yo pudiera viajar —decía el maestro Cossío, con estoica resignación, postrado en el lecho—, si yo pudiera viajar no iría por las grandes ciudades, sino por esos pueblos pequeños, por las aldeas. ¡Ah, allí está la raíz, lo genuino, lo universal!» Las Misiones Pedagógicas fueron la concreción práctica de su amor a esa España esparcida y olvidada.

Bibliotecas, lecturas y conferencias, audiciones de música coral de discos seleccionados, exposiciones circulantes con reproducciones de pinturas célebres, proyecciones fijas y cinematográficas, teatro ambulante, guiñol, medicamentos. «Somos una escuela ambulante —escribe Cossío— que quiere ir de pueblo en pueblo. Pero una escuela donde no hay libros de matrícula, donde no hay que aprender con lágrimas, donde no se pondrá a nadie de rodillas, donde no se necesita hacer novillos.» Misiones de estudiantes y profesores, con tanto entusiasmo como idealismo, empiezan a recorrer aldeas para que el maestro rural no se sienta aislado y para que niños y adultos disfruten del placer de la cultura, aunque sea una vez en su vida. Y así fue en muchos lugares. En otros ni tan siquiera tuvo tiempo de llegar la escuela ambulante. Gabriel Jack-

son ha captado con singular precisión el alcance de esa aventura cultural: «En unos pocos días el contacto entre la Edad de Piedra y el siglo XX, entre campesinos analfabetos y estudiantes universitarios de la clase media, daba pocos resultados concretos. Pero se establecía un contacto vivido y sentimental de tremenda importancia potencial. Estos estudiantes habrían sido la futura generación gobernante de España, si la guerra civil no se hubiera interpuesto, con su ingenio y generoso deseo de enfrentarse cara a cara con la pobreza, la ignorancia, el temor y la dignidad del pueblo español.»

Cossío sentía una debilidad por la escuela rural, que había que mimar de modo especial. Esto le conduce, como hemos visto, a diseñar el proyecto de Misiones Pedagógicas y a reivindicar para el magisterio rural, la selección de las élites, el auténtico sacerdocio. La cita que sigue es un ejemplo harto elocuente de las cuotas de idealismo que alcanzó ese bondadoso maestro en algún momento:

«En vez de enviar a las escuelas rurales a los maestros incompletos, los de menor cultura, los más faltos de flexibilidad en el trato y en las relaciones sociales, es preciso mandar a ellas los mejores maestros, no sólo mejores en el saber, sino en algo más importante para este ministerio: en vocación; hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites, espléndidamente remunerados, pero con tal que su vocación sea tan probada y decidida que estuvieran dispuestos, si fuera preciso, a realizarla sin estipendio alguno, como un verdadero apostolado; misioneros de la educación, hombres distinguidos por su espíritu y hasta por sus maneras, capaces no ya de alternar de igual a igual con el abogado, con el juez, con el médico, con el ingeniero, con el sacerdote, sino de influirlos y estimularlos o auxiliarlos en su obra. El influjo de un maestro de estas condiciones dentro de su escuela, sería inmenso y lo sería, no sólo para la escuela, sino para la familia, por-

que uno de los grandes educadores de la familia en los tiempos modernos es el niño mediante la escuela.»

No existe en el mercado editorial otra antología pedagógica que el mencionado título «De su Jornada». Aproximadamente la mitad de los textos de la presente compilación están entresacados de él. No obstante, hemos rechazado unos cuantos artículos de notable interés conmemorativo pero de escasa relevancia pedagógica. El resto de textos incluidos —la otra mitad— pertenecen a artículos publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, como lo son buena parte de las aportaciones contenidas en «De su Jornada».

Algunos textos aparecen incompletos, debido al interés parcial del mismo o por razones de espacio. Este es el caso, por ejemplo, de la célebre conferencia «El maestro, la escuela y el material de enseñanza».

Hemos pretendido, sin ser naturalmente preciosistas ni exhaustivos, presentar la obra de Cossío precedida por un artículo-pórtico de carácter general y agrupada por esos cinco epígrafes: ¿Hacia dónde va la nueva pedagogía?; ¿Cómo enseñar? En torno a la metodología; La formación del maestro; La reforma de la educación nacional; y La escuela fuera de la escuela. Eso sí, nos hemos centrado en el Cossío-pedagogo y no en el Cossío artista, que merece una atención particular por los especialistas de otro ramo. Y hemos intentado complementar, más o menos equilibradamente, sus ideas pedagógicas con sus propuestas relativas a la política educativa. Las reflexiones circunscritas al aula escolar con otras de mayor amplitud. Los grandes principios pedagógicos con sus correspondientes derivaciones didácticas. Las iniciativas escolares y los proyectos extraes-



colares. La institución en su totalidad y sus agentes educativos en particular.

El resultado continúa siendo inacabado por la carencia de obra escrita de Cossío. Por eso, en esa apretada presentación, hemos pretendido hilvanar otros datos e ideas extraídos de los apuntes de clase tomados por su discípulo Xirau y pulsar la opinión de algunos de sus coetáneos. A pesar de éstas y otras limitaciones obvias de espacio pensamos que una atenta lectura de este volumen sirve para aproximarse a la obra de uno de los más lúcidos y apasionados pedagogos españoles. Y también para tributarle el merecido homenaje. Cincuenta años después sus pensamientos son vivos y muchas de sus propuestas de reforma están todavía pendientes.

JAUME CARBONELL SEBARROJA

Octubre de 1985





## Bibliografía

### Obras generales sobre la Institución Libre de Enseñanza

Los títulos que de forma total o parcial se han referido a historiar la ILE o a describir y analizar su teoría y praxis educativa son numerosos. Aquí damos cuenta solamente de algunos de ellos, en los que el lector hallará una bibliografía sistemática y minuciosa. Con el mismo propósito de recabar más información bibliográfica recomendamos la consulta del n.º 22 de «Cuadernos de Pedagogía» que incluye una pormenorizada relación de publicaciones y conferencias con motivo del Centenario de la ILE en 1976. Igualmente es de gran utilidad el trabajo realizado por Esteban Mateo «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza. Nómina bibliográfica (1877-1936)». Universidad de Valencia, 1978. Es imprescindible consultar, además, las obras completas de Francisco Giner de los Ríos. Por citar sólo tres casos orientativos.

- CACHO VIU, Vicente. *La Institución Libre de Enseñanza*. Ed. Rialp. Madrid, 1962.
- CARO BAROJA, Julio. *Don Francisco Giner y la España de su época*. Ed. Insula. Madrid, 1965
- DIAZ, Elías. *La filosofía social del krausismo español*. Ed. Cuadernos para el Diálogo. Madrid, 1973.

- JIMENEZ FRAUD, Alberto. *Historia de la Universidad española*. Alianza Ed. Madrid, 1971.
- JIMENEZ LANDI, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Ed. Taurus. Madrid, 1973.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España*. Universidad de Buenos Aires. Departamento Editorial. Buenos Aires, 1957.
- MOLERO PINTADO, Antonio. *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Ed. Anaya, 1985.
- PRELLEZO, José Manuel. *Aportación a la bibliografía gineriana*. Extracto de Orientamenti Pedagogici. Società editrice internazionale, 1972.
- RIOS, Fernando de los. *El pensamiento vivo de Francisco Giner*. Ed. Losada. Col. Biblioteca del Pensamiento vivo, n.º 36. Buenos Aires, 1949.
- TURIN, Yvonne. *La educación y la escuela en España. de 1874 a 1902*. Ed. Aguilar. Madrid, 1967.
- XIRAU, Joaquín. *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1969.

**Relación completa de artículos de Manuel B. Cossío publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**

- COSSIO, Manuel B. *Breve resumen de las principales publicaciones sobre las plantas insectívoras desde el año 1877*, t. II, 1878, 90.
- COSSIO, Manuel B. *Un libro sobre el lenguaje*, t. II, 1878, 98-99.
- COSSIO, Manuel B. *Sobre el carácter fotográfico de la imagen retiniana*, t. II, 1878, 121-122.

- COSSIO, Manuel B. *Un libro nuevo sobre Grecia*, t. II, 1878, 130-31; 138-39.
- COSSIO, Manuel B. *Sobre el último congreso de la Asociación francesa para el adelanto de las ciencias*, t. II, 1878, 158-59.
- COSSIO, Manuel B. *Sobre la reforma de las Universidades inglesas*, t. II, 1878, 165-67.
- COSSIO, Manuel B. *Una conferencia de M. Breal*, t. II, 1878, 175-76; 183-84.
- COSSIO, Manuel B. *Un libro de Sociología contemporánea*, t. III, 1879, 27-28; 37.
- COSSIO, Manuel B. *Carácter de la pedagogía contemporánea*, t. III, 1879, 153-54; 165-68.
- COSSIO, Manuel B. *El Congreso Internacional de Enseñanza en Bruselas*, t. IV, 1880, 143-44; 156-67; 170-71.
- COSSIO, Manuel B. *Los museos de partido o cantonales*, t. V, 1881, 180-83.
- COSSIO, Manuel B. *El trabajo manual en la escuela primaria*, t. VII, 1883, 156-58; 186-87.
- COSSIO, Manuel B. *Las esculturas de Pérgamo*, t. VIII, 1884, 55-57.
- COSSIO, Manuel B. *Algunos vacíos en el Museo del Prado*, t. VIII, 1884, 187-89.
- COSSIO, Manuel B. *El Museo Pedagógico de Madrid* t. VIII, 1884, 313-17.
- COSSIO, Manuel B. *El trabajo manual en la escuela primaria*, t. VII, 1884, 377-79.
- COSSIO, Manuel B. *Situación de la instrucción pública en Bélgica*, t. IX, 1885, 14-16; 45-47; 70-73.
- COSSIO, Manuel B. *Los cuadros más importantes del Museo del Prado*, t. IX, 1885, 301-03.
- COSSIO, Manuel B. *La enseñanza del Arte*, t. IX, 1885, 348-52.
- COSSIO, Manuel B. *La pintura española: ideas generales*, t. IX, 1885, 375-79.



- COSSIO, Manuel B. *La pintura española hasta el siglo XIII*, t. X, 1886, 13-16.
- COSSIO, Manuel B. *La enseñanza del Arte*, t. X, 1886, 57-62; 100-01.
- COSSIO, Manuel B. *Sobre la educación estética*, t. XI, 1887, 321-22.
- COSSIO, Manuel B. *Más sobre la educación estética en Inglaterra*, t. XI, 1887, 353-54.
- COSSIO, Manuel B. *Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela*, t. XII, 1888, 145-47.
- COSSIO, Manuel B. *La pintura española en el siglo XIII al XV*, t. XII, 1888, 160-64; 177-80.
- COSSIO, Manuel B. *Primera determinación de la escuela propiamente española de pintura*, t. XII, 1888, 200-04.
- COSSIO, Manuel B. *Las colonias escolares de vacaciones*, t. XII, 1888, 205-10; 217-19.
- COSSIO, Manuel B. *Los alumnos de las escuelas de Madrid en el Museo de pintura: consejos prácticos para hacer una excursión*, t. XIII, 1889, 5-6; 22-25.
- COSSIO, Manuel B. *Carácter y programa de las escuelas normales*, t. XIII, 1889, 177-82.
- COSSIO, Manuel B. *Las colonias escolares en 1888*, t. XIII, 1889, 225-28; 241-44.
- COSSIO, Manuel B. *La enseñanza en los Estados Unidos y su organización*, t. XIII, 1889, 337-39.
- COSSIO, Manuel B. *Los títulos profesionales en el magisterio*, t. XIV, 1890, 36-39.
- COSSIO, Manuel B. *Notas sobre la inspección escolar en los Estados Unidos*, t. XIV, 1890, 212-215.
- COSSIO, Manuel B. *Número de escuelas normales que debe haber en España*, t. XIV, 1890, 257-60.
- COSSIO, Manuel B. *Carácter del profesorado en las escuelas normales*, t. XIV, 1890, 321-25.



- COSSIO, Manuel B. *Ingreso de alumnos en las escuelas normales*, t. XV, 1891, 1-3.
- COSSIO, Manuel B. *Número y sueldo de los profesores de las escuelas normales*, t. XIV, 1890, 353-57.
- COSSIO, Manuel B. *Supresión de los exámenes en las escuelas normales*, t. XIV, 1890, 369-71.
- COSSIO, Manuel B. *Nombramiento de maestros de las escuelas primarias*, t. XV, 1891, 33-35.
- COSSIO, Manuel B. *Programa de un curso elemental de Historia de la Arquitectura en España*, t. XVI, 1982, 177-81; 197-201.
- COSSIO, Manuel B. *La pintura española en el siglo XVI*, t. XV, 1891, 266-69; 300-04.
- COSSIO, Manuel B. *Los exámenes en Europa*, t. XVIII, 1894, 4-6; 334-39.
- COSSIO, Manuel B. *Preparación para el estudio del arte en Toledo*, t. XXI, 1897, 4-9.
- COSSIO, Manuel B. *Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación*, t. XXI, 1897, 33-36; 70-77.
- COSSIO, Manuel B. *La enseñanza primaria en España*, t. XXI, 1897, 289-298; 321-325; 356-364.
- COSSIO, Manuel B. *Los niños en el teatro*, t. XXI, 1897, 364-366.
- COSSIO, Manuel B. *La enseñanza primaria en España*, t. XXII, 1898, 6-12; 65-72; 198-207.
- COSSIO, Manuel B. *La enseñanza primaria en España*, t. XXIII, 1899, 36-42.
- COSSIO, Manuel B. *Notas pedagógicas*, t. XXIII, 1899, 173-75.
- COSSIO, Manuel B. *Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela*, t. XXV, 1901, 7-9.
- COSSIO, Manuel B. *El pago a los maestros*, t. XXV, 1901, 97-102.
- COSSIO, Manuel B. *Sobre la enseñanza de la historia en la institución*, t. XXVIII, 1904, 203-205.

- COSSIO, Manuel B. *Documentos inéditos para la historia del arte español*, t. XXIX, 1905, 150-154.
- COSSIO, Manuel B. *Más documentos inéditos para la historia del arte español*, t. XXIX, 1905, 182-192.
- COSSIO, Manuel B. *El maestro, la escuela y el material en la enseñanza*, t. XXX, 1906, 258-265; 289-296.
- COSSIO, Manuel B. *El Greco, Velázquez y el arte moderno*, t. XXXI, 1907, 336-346; 373-381.
- COSSIO, Manuel B. *Notas sobre construcción escolar*, t. XXXV, 1911, 257-264.
- COSSIO, Manuel B. *Lo que se sabe de la vida del Greco*, t. XXXVIII, 1914, 123-128; 147-152; 179-187; 216-219.
- COSSIO, Manuel B. *Un Greco inédito*, t. XXXIX, 1915, 29-32.
- COSSIO, Manuel B. *Este es un libro de Paz*, t. XXXIX, 1915, 284-287.
- COSSIO, Manuel B. *El decreto de autonomía universitaria*, t. XLIII, 1919, 174-177.
- COSSIO, Manuel B. *Su primer libro (in memoriam)*, t. XLIII, 1919, 313-320.
- COSSIO, Manuel B. *Galdós y Giner*, t. XLIV, 1920, 60-62.
- COSSIO, Manuel B. *La reforma de la segunda enseñanza*, t. XLVIII, 1925, 108-122.
- COSSIO, Manuel B. *Stuart Hembest Capper*, t. XLIX, 1925, 217, 218.
- COSSIO, Manuel B. *Las Conferencias de Arte de Aureliano de Benuete*, t. XLIX, 1925, 25-29.
- COSSIO, Manuel B. *El arte en Toledo*, t. XLIX, 1925, 245-250, 280-286.
- COSSIO, Manuel B. *Escuelas y escuela*, t. LI, 1927, 137-143.
- COSSIO, Manuel B. *De las Escuelas Sierra Pambley*, t. LIII, 1929, 6-10.

- COSSIO, Manuel B. *Plaza de las Comendadoras*, t. LII, 1929, 182-184.
- COSSIO, Manuel B. *De su jornada* (fragmento), t. LIII, 1929, 319-320.
- COSSIO, Manuel B. *La Casa de Sorolla*, t. LVI, 1932, 218-220.
- COSSIO, Manuel B. *En la inauguración de la Fuente de los Geólogos Palabras*, t. LVI, 1932, 237-238.
- COSSIO, Manuel B. *Patronato de Misiones Pedagógicas, Museo de Arte*, t. LVI, 1932, 321-324.
- COSSIO, Manuel B. *Las Misiones Pedagógicas*, t. LVIII, 1934, 97-104.
- COSSIO, Manuel B. *Ricardo Rubio*, t. LIX, 1935, 97-99.
- COSSIO, Manuel B. *El tercer aniversario del Teatro y Coro de Misiones Pedagógicas*, t. LIX, 1935, 121-122.
- COSSIO, Manuel B. *Palabras de... a los pueblos del valle de Lacedana y las Babias con motivo de inaugurarse una fuente pública erigida en homenaje a Sierra Pambley*, t. LIX, 1935, 196-198.
- COSSIO, Manuel B. *La escultura griega*, t. LIX, 1935, 262-264; 292-293.
- COSSIO, Manuel B. *La escultura griega*, t. LX, 1936, 7-9.
- COSSIO, Manuel B. *Los cuatreros de los lunes*, t. LX, 1936, 57-62.
- COSSIO, Manuel B. *Carta*, t. LVI, 1936, 347.







Más escuelas... y diferentes





## Escuelas y escuela <sup>1</sup>

Es un hecho tristísimo y una verdad vulgarísima que nuestro pueblo, nuestro pueblo trabajador y rural especialmente, necesita escuelas, tantas escuelas, que la fantasía, más certera a veces que la realidad, diría infinitas.

Y es también real y verdadero, aunque no tan notorio, que no las tenemos porque no las pedimos, y no las pedimos porque no experimentamos ni honda ni extensamente la necesidad de tenerlas. Las tendremos solamente el día que en nuestros corazones brote con inexpugnable intensidad tal exigencia.

Entonces, tal vez, habrá ya edificios escolares, donde no se envenenen los niños, habrá también en aquéllos un puesto para cada alumno que deba, por su edad, ir a la escuela; y hasta un maestro para cada 20 discípulos, lo que hoy nos parece fantástico, y, sin embargo..., todavía puede que la escuela no exista.

Porque tales elementos sólo son condiciones para que pueda haber escuelas. Pero la escuela es toda espíritu. El espíritu sin la libertad no florece. Lugar común es ya la sentencia cristiana: «Donde hay espíritu, allí está la libertad.» Sólo la libertad engendra espíritu. Y en libertad espi-

---

<sup>1</sup> Redacción sobre notas de clase. 1927.

ritual y en espíritu libre es en lo único que consiste la escuela.

En la vida hay trabajo. Poco trabajo espiritual y libre, y todavía, por desgracia, mucho de esclavos. Mas la escuela no es «trabajo», sino «juego». Así la llamaron los latinos: *ludus*. Y como nadie juega sin estar desocupado, sin llegar a tener ocio, «ocio» es lo que significa exactamente «escuela» en Grecia, que creó la palabra. Estudiante, escolar, quiere decir «ocioso»; porque tener ocio es y ha sido siempre necesario, y suprema aspiración del hombre, para «jugar», y más que nada, para estudiar; o sea, saber por saber; contemplar y gozar puramente lo bello; perseguir el bien sin egoísmo, es decir, para «jugar» también con el espíritu, porque eso es jugar, y a eso, y nada más que a eso, debe irse a la escuela.

La cual no es, por tanto, como suele decirse, imagen de la vida, sino todo lo contrario: es por esencia, y debe ser, lo mismo que lo es el juego, un refugio contra las asperezas del duro vivir y hasta un consuelo de sus iniquidades.

Porque el juego es aquella única esfera de la actividad que a nada útil conduce; aquella en la que todo el producto se resuelve en placer, y aquella en la cual, necesariamente, si falta la libertad, falta su esencia. Y esto mismo ocurre en la escuela, cuya naturaleza es juego, puro juego del espíritu. Sin libertad no existe. Libertad de pensamiento para buscar, por placer, desinteresadamente, la verdad: juego de la mente; libertad de sentir, para contemplar lo bello y purificarse con su casto goce: juego amoroso; libertad de querer, para determinarse con alma limpia al bien: juego voluntario.

Esto fue desde su origen y esto sigue siendo en la idea pura, aunque bastardeada en el hecho con ansias profanas de utilidades prácticas, la verdadera esencia de la escuela. No reflejo de la vida, conviene repetirlo, sino de ella



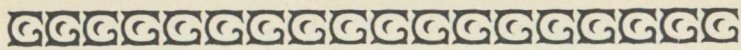
ejemplar y dechado. Pues ninguna felicidad más alta para los mortales, desde que hay noticia en el mundo de pensar reflexivo, que la aspiración al ocio para poder divertirse, jugar, gozar, sin pedirles nada útil, con las ideas y con los sentimientos; que esto es hallarse en la escuela; y la de convertir en juego, es decir, en pura libertad placentera, no el ineludible y bendito esfuerzo con que la vida, lo mismo en el juego que en el trabajo, nos depura y ennoblece, sino la penosa repugnancia de la obra hecha a disgusto, sin placer ni alegría; labor entonces, no de jocunda libertad, sino de servidumbre.

La escuela, libertadora de la vida, y baluarte contra ella, por ser puro juego contemplativo de ideas y hermosuras, es paraíso de lo inútil, de lo que, no sirviendo para nada, alcanza, sin embargo, más altos valores. Pues no otra cosa ni de mayor dicha y goce ha podido imaginarse para los bienaventurados en el cielo, libres ellos también y fugitivos de esta vida, que «mirar a Dios», contemplar el «poder, la sabiduría y el amor» infinitos.

Así son, así habrían de ser las escuelas de todos los grados, que el pueblo debe pedir y necesita. Pero su venida, conviene no olvidarlo, pende sólo de aquellas dos inseparables fuerzas: libertad y espíritu. Eso, y nada más ni nada menos que eso, es el «maestro».

Y si alguien encontrase que el ideal es excesivo, ponga el límite donde bien le parezca, recordando, no obstante, que los ideales son, como la realidad, inagotables, y que las exigencias son igualmente un símbolo del valor y del valer, es decir, de la virtud de los pueblos.

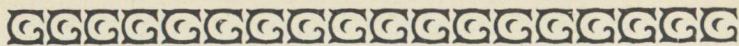




¿Hacia dónde va la nueva  
pedagogía?







# Carácter de la Pedagogía contemporánea <sup>1</sup>

## El arte de saber ver

Dos notas capitales distinguen, a nuestro juicio, la reforma a que aspira en la enseñanza la moderna tendencia pedagógica. Es la primera, la de referirse a la forma y no al fondo; al método y no al objeto; a la manera de hacer la cosa y no a la cosa misma. La segunda se desprende de la primera y consiste en ser *universal*, en no limitarse a un grado de la enseñanza, en atender a todas, aunque con gran preferencia a la primaria. Manifiesto es el vivo interés que en todas partes despiertan hoy las cuestiones pedagógicas. Apenas hay número de revista en que deje de aparecer algún artículo referente a este género de asuntos; la sección que los catálogos destinan a libros de enseñanza se va viendo más nutrida de año en año; y en casi todos los escritos de esta naturaleza, al formular sus autores exigencias de reforma, se ven latentes, cuando no claramente manifiestos, aquellos dos caracteres que hemos indicado. No ya sólo los hombres atentos toda su vida a estas cuestiones, sino pensadores como Spencer y Bain, dedican libros a estudios pedagógicos, sin quedarse, por cierto, en el

---

<sup>1</sup> En el *Boletín de la Institución*. 1879.

tan tenido por «vago» terreno filosófico; antes, descendiendo a tratar con minuciosos pormenores la parte práctica relativa a los *métodos*, según la frase del último de aquellos filósofos. Hasta las asociaciones francesa y británica «para el adelanto de las ciencias» se ocupan seriamente en estos problemas de tanta trascendencia para la vida humana; y, lo repetimos, casi siempre el fin a que dirigen sus aspiraciones está caracterizado por aquellas notas. Apenas hace dos meses, el 20 del pasado agosto, se abrió en Montpellier la sesión que celebra todos los años la primera de dichas asociaciones, pronunciando M. Bardoux, en su calidad de presidente, un discurso encaminado a poner de relieve la importancia del problema pedagógico y la necesidad de una reforma de la organización escolar en todos sus grados. Hacia el mismo tiempo, publicaba el *Times* un artículo sobre qué es lo que de ciencia natural debe darse en las escuelas primarias y cómo debe hacerse, a propósito de haber sido tratada esta cuestión por el Dr. Gladstone en un trabajo leído y discutido con gran interés en la asociación británica. Ni el discurso del ex ministro francés ni el artículo del *Times* ofrecen ciertamente extraordinaria novedad en sus observaciones; pero ambos están dentro del buen sentido que inspira todo el actual movimiento pedagógico; son dos nuevos *actos* de que tomamos *acta*, y que nos valen ahora como pudieran valerlos cualesquiera otros para confirmar más y más lo que venimos diciendo, a saber: que la reforma pedida en la enseñanza se refiere al *modo* y ha de ser general a *todos* los grados de que consta.

Que el niño aprenda jugando; que represente y realice los objetos de sus concepciones; que la memoria deje de ser, como ha venido siendo hasta aquí, el casi único instrumento de la enseñanza; que se amplíen los programas escolares, dando entrada en ellos a las ciencias naturales; que se amplíen los programas escolares, dando entrada en

ellos a las ciencias naturales; que se practiquen las lecciones de cosas; que los alumnos trabajen en oficios mecánicos; que no se desatienda el desarrollo físico, etc., etc., son los principios formulados tiempo hace en la esfera de la enseñanza, y bases en que ésta debe descansar y descansar, por fortuna, de hecho en los pueblos más cultos. Pero el principio capital que envuelve los restantes, que viene a ser como el alma y vida de todos ellos, y de cuya práctica o desatención pende, a nuestro juicio, el resultado provechoso o inútil de todas las reformas escolares, es el que ordena enseñar a los niños lo que el articulista del *Times* llama con gráfica frase la *ciencia de ver* (*the science of seeing*).

En efecto: la cuestión, por lo que toca al fondo o al objeto de la enseñanza, está ganada; los programas, en ciertos países, son bastante completos (claro es que no hablamos de España), y en otros muchos pudieran serlo con bien poco esfuerzo. La duda no está ya sobre lo que debe enseñarse en la escuela; la atención se dirige a otro sitio, y va siendo cada vez más general la creencia de que no es lo que importa por ahora aumentar con nuevas asignaturas el cuadro del trabajo de la escuela, sino que el trabajo resulte mejor hecho; que es relativamente secundario lo que el alumno ha de aprender, al lado de la manera cómo debe aprenderlo; y que el problema está en el métodos y en el maestro, antes que en los asuntos. No hay que afanarse por el pronto en encontrar manuales de bellas artes, compendios de ciencias naturales, modelos de dibujo, representaciones gráficas de oficios en acción y de industrias, etc., etc. Todo, ciertamente, es muy bueno, si se tiene antes en cuenta otro material de enseñanza mucho más fácil de adquirir y más barato, porque está mucho más cerca; pero si se desconoce este gran museo escolar a que nos referimos y el modo de servirse de él con fruto para la educación del alumno, todo será inútil.



El niño, campo fecundo tan mal cultivado hasta el presente, con sus sentidos abiertos y sus facultades razonadoras, esperando siempre a que una mano con arte venga a sacarlo del sueño en que dormitan, es quien tiene en su propia naturaleza la ley según la cual debe educársele. Posee todo lo necesario para ver, primera e ineludible condición del conocimiento; sólo aguarda que le enseñen a hacerlo. Las cosas le son presentes como al hombre educado, y sin embargo, no le hablan lo mismo. Están para él muertas, y hay que darles vida; le son indiferentes y es necesario que lo soliciten; mudas, y deben decirle algo; cerradas, y hay que darle la llave para abrirlas; porque ellas, que no son en sí muertas, ni indiferentes, ni mudas; que no conceden tampoco sus favores caprichosamente; que a todos llaman con el mismo cariño, esperan siempre pacientes a que la venda le caiga de los ojos para revelarles hasta su fondo íntimo. Las mira, y no le dicen nada, porque no sabe verlas. Dichoso el día en que aprenda y lea en ellas, aunque no sepa leer en los libros.

El mundo entero debe ser, desde el primer instante, objeto de atención y materia de aprendizaje para el niño, como lo sigue siendo, más tarde, para el hombre. Enseñarle a pensar en todo lo que le rodea y a hacer activas sus facultades racionales es mostrarle el camino por donde se va al verdadero conocimiento, que sirve después para la vida. Educar antes que instruir; hacer del niño, en vez de un almacén, un campo cultivable, y de cada cosa una semilla y un instrumento para su cultivo; evitar que el hombre pueda dolerse del tiempo que ha perdido, teniendo las cosas delante sin verlas, y que tantos desaparezcan de este mundo sin haber sospechado siquiera que pueden ser dueños de una fuerza inextinguible para conocer cosas que nunca se olvidan, es el ideal que aspira a cumplir, mediante ese arte de saber ver, la pedagogía moderna.

¿Qué objeto, por tanto, puede tener cabida en esta en-



señanza? Cualquiera. Y aunque el articulista inglés ya hemos dicho que habla de ella sólo con motivo del grado y forma en que los estudios naturales deben hacerse en la escuela primaria, afirmando que la verdadera aplicación de estos estudios se halla en servir de instrumento para despertar las potencias racionales del niño, creemos, sin embargo, que el arte de saber ver puede también aplicarse en gran escala a casi todas las materias de enseñanza, y a todas en algo; no siendo las que menos asunto de ejercicio deben prestarle las ciencias del espíritu, la Psicología y la Moral, por ejemplo, tan verdaderamente desatendidas en la escuela; puesto que ningún motivo hay para que el niño no pueda mirar y ver las cosas que entran por los ojos del alma, ni razón que obligue a buscar otro procedimiento para hacérselas entender, que el de enseñarle a verlas.

Si consideramos que las tres cuartas partes, y aun es poco, de lo que llega a saber el hombre culto, no lo aprende en los libros, sino *viendo las cosas*, quiero decir, *sabiendo verlas*, y eso desde la edad en que desordenada y casualmente, como por un esfuerzo natural y casi milagroso, se le ha revelado aquella facultad —al que tiene la fortuna de ello, que no todos la alcanzan—; si reparamos que su diferencia del hombre inculto estriba principalmente en que éste, aunque mira las cosas, no acaba nunca ese primer esfuerzo, allí se detiene, pasa por ellas como sobre ascuas, según suele decirse, ni las entiende, ni les saca jugo, *no sabe verlas*, en una palabra; comprendemos, aun sin tener en cuenta ejemplos como el que cita el *Times*, sobre los admirables resultados que este modo de proceder trae consigo, el empeño con que hoy se pide que el maestro dirija todos sus esfuerzos a enseñar al niño a ver desde el primer día.

De este principio se derivan, y en él tienen también su cumplimiento, la mayor parte de las exigencias que de

continuo oímos formular en materia de enseñanza. Que no sean tan desperdiciados como lo son, en efecto, los primeros años del niño, y que a la vez éste comience a estudiar mucho más tarde de lo que comienza, es una de las voces más unánimemente repetidas, que dejan sentir una necesidad real, y señalan un hondo vacío, fácil de llenar, sin embargo, si se hace aplicación del método racional que nos ocupa. *Leer, escribir y contar* pasan por ser los tres medios que necesita el niño *ante todo*, para ponerse en comunicación con el mundo y alcanzar algo de lo que le rodea; como si no pudiese adquirir, y no viésemos que adquiere de hecho, infinitos conocimientos antes y sin necesidad de aquellas enseñanzas. De este prejuicio; de considerar que antes de la lectura y la escritura no puede el niño aprender cosa alguna, ni dedicarse en la escuela a otro ejercicio; de poner en sus manos desde el primer día la *cartilla* y la *pluma* con el *papel pautado*, o ante sus ojos el *contador* y la *pizarra*, proviene la deplorable ociosidad en que algunos pasan los primeros años de su vida, y la, tal vez, más deplorable precipitación con que, sin fruto alguno para el espíritu y aun con grave daño de su salud y de la del cuerpo, llevan la mayor parte de ellos su enseñanza. La lectura y la escritura, que no son la base ni el único camino de todos los conocimientos asequibles al hombre, tienen que dejar de ser, como vienen siendo, el primer aprendizaje que haga el niño en la escuela: porque no comprendemos realmente la necesidad que tenga éste de saber leer ni escribir para conocer algo del sol que le alumbraba o del pan que come, precisamente en una edad en que necesita leer poco y apenas tiene ocasión de escribir cosa alguna en la limitada esfera de relaciones de su vida. Si es dueño de medios que están siempre dispuestos y esperando materia en que ejercitarse, la razón obliga a ponerlos en actividad desde el primer instante. Si no tiene que aguardar a proveerse de otros medios artificiales y

mecánicos para comunicarse con el mundo, nada hay más justo que aprovechar aquellos caminos naturales para su educación y hacer que por ellos reciba y devuelva cuanto sea posible. Y así, aprendiendo y educándose, puede pasar el niño sus primeros años, sin cuidarse, hasta mucho más tarde, de lo que hoy se llama *estudio* y en la seguridad de llegar a él rico ya en conocimientos y apto para vencerlo breve y fácilmente.

Tal vez a muchos escandalice la pretensión de que la enseñanza de la lectura se retrase en la escuela; y sin embargo, se trata con ello de ahorrar trabajo y ganar tiempo. Los dos o tres años que, para ejercitarse bien en la lectura, necesita el niño, cuando comienza a los cinco de su edad, es seguro que quedan reducidos a meses, si aquél tiene, por ejemplo, ocho años al coger en la mano el primer libro. Pero ¿qué hará entre tanto? No extrañamos la duda, puesto que en las escuelas, los niños, hasta que saben leer, permanecen ociosos; mas la solución es fácil: aprenderán a ver y a pensar, única cosa que les urge y que les es fácil entonces. Ciertamente, si el niño que empieza a leer a los ocho años no ha sido educado bajo este principio, tardará en conseguirlo tanto o más que el que empieza a los cinco, porque los dos proceden del mismo modo, rutinariamente; pero si sus facultades se han ejercitado como deben y están bien despiertas, aseguramos para él un inmenso ahorro de tiempo y de trabajo, adelanto constante y sin retroceso. ¿Por qué, pues, no suspender aquellos ejercicios que menos se adaptan al de aprender a ver, hasta el tiempo oportuno? ¿Por qué no suspender la escritura y empezar por el dibujo, hartamente más real, vivo y concreto para la fantasía del niño, a fin de que se encuentre insensiblemente un día con que sabe escribir, puesto que sabe, entre otros dibujos, hacer el de las letras? ¿Por qué no suspender el abstracto estudio gramatical de las lenguas hasta el último período de la enseñanza escolar.



como pide Bain, y ejercitar al niño en la continua práctica de la espontánea y libre expresión de su pensamiento, práctica tan olvidada entre nosotros, donde los niños apenas piensan, y los que piensan no saben decir lo que han pensado?

Alguien ha dicho que «se realiza más progreso en un solo acto espontáneo de la conciencia, que en el cumplimiento casi rutinario de una docena de deberes escritos». M. Bardoux cita esta frase, y nosotros la repetimos, porque quisiéramos que todo el mundo la tuviera presente. Si el maestro supiera sacar partido de los primeros años de la infancia; si en la escuela se *educase* más, en vez de la infructuosa y casi nula *instrucción* que hoy se da en ella, lo decimos con entera seguridad: no nos asustaría encontrar aún deletreando a los niños de ocho años. Cuando saben leer, no han adquirido aún *el* medio, sino *un* medio más para el cultivo de su espíritu. Es cierto que la esfera de sus relaciones se han ensanchado; pero no hay que empeñarse en estar ciegos, ni hacerse ilusiones: so pena de que la lectura continúe siendo, como es en la mayoría de los casos, una simple y desnuda traducción mecánica de signos gráficos a signos orales, camino entonces cerrado y de todo punto inútil para adquirir conocimientos. El niño no leerá verdaderamente mientras no pueda entender lo que lee: y ¡cómo ha de hacerlo, si hay para él en el libro infinitas más palabras (sonidos huecos) que cosas conoce! De aquí se deduce la necesidad de un libro de lectura hecho con delicado arte para las escuelas; pero mucho más clara e imperiosa es otra necesidad que también se deduce: la de no poner en manos del niño libro alguno, sin haberle dado antes un diccionario *real* de las cosas, para que pueda entender el diccionario de palabras escritas. Así se comprende el justo afán del ilustre poeta y pedagogo portugués Joao de Deus por que la lectura empiece por palabras enteras que signifiquen algo, esto es, que el niño



lea desde el primer día, y no cambie simplemente en sonidos las letras.

Que para esto sea preciso retrasar el comienzo de aquella enseñanza hasta que el niño esté dispuesto, ¿qué importa, si sólo así puede dar buenos frutos? Tengamos calma. Como resultado de ese mismo arte de ver, y en su ayuda, viene luego la grande aplicación de la lectura, y de un modo tan grande, que a ser verdadera lectura, a haberse alcanzado por los pasos dichos, toda la enseñanza educadora puede hacerse de allí en adelante leyendo. No falta quien así lo pida y atestigüe de esta necesidad con notables ejemplos de niños, que, incapaces, al parecer, en los primeros años, para hacer los estudios *al uso*, llegaron fácilmente a adelantar a sus demás compañeros enpezando más tarde, es decir, a tiempo, y después de un cultivo racional de su espíritu, mediante la lectura. Ni es extraño oír exclamar, por tanto, que «el hombre que enseña a *leer bien* a un niño estúpido, lo hace capaz y dueño de un *corazón inteligente*.» Entonces sí que podríamos juzgar oyendo leer, no sólo de lo que sabe el alumno, sino de lo que está en disposición de saber en aquel momento.

Basta con esto para indicar el alcance de la primera nota de que hemos hablado.

Si todos los objetos pueden ser asunto de la primera enseñanza, estando la dificultad en la manera cómo deben serlo; y si la más justa y conforme con la naturaleza del hombre resulta ser la que éste emplea cuando llega en su vida a obrar espontánea, libre y racionalmente, procede la exigencia de aplicar el mismo método a todos los grados de enseñanza, o sea la nota de *universalidad*, que dijimos caracterizaba también a la naciente reforma.

Y como, efectivamente, todos los grados en que se encuentra dividida la enseñanza adolecen del defecto escolástico, se comprende por qué, a su vez, todos los esfuerzos tienden hoy hacia la *primaria*, pues que habiendo de ser

total la reforma, dicho se está que debe comenzarse por la base; siendo además relativamente menor la preocupación que inspiran los estudios profesionales universitarios, donde el alumno que es apto y tiene despierta vocación por el estudio, se encarga ya de hacer caso omiso de la Universidad, cuando ve que así le conviene, o de los métodos que en ella se sigan, para aplicar el que encuentra más racional y práctico; aunque doliéndose a la vez, al comprender el tiempo que miserablemente le hicieron perder en su infancia. A evitar el triste espectáculo de que hombres de ciencia se vanaglorien, como hay casos, y alguno español, por cierto, de haberla alcanzado apartándose del camino de academias y universidades, aspira también la pedagogía de nuestros días, haciendo que estos centros cambien el método escolástico, que en ellos domina, por la enseñanza educadora, único método de *halagar a los espíritus para que los hombres no resulten asnos cargados de libros*, según Montaigne decía.

Pero lo urgente hoy en el mundo es evitar otro espectáculo aún más triste: el de los jóvenes que llegan a la aulas universitarias sin saber *oír*, ni *leer*, ni *pensar*, ni *decir lo que piensan*.

He aquí el fin que debemos perseguir en el niño, hasta que llega el momento de dedicarse a una carrera. Por donde el límite que existe entre las llamadas primeras y segunda enseñanza es un límite artificial sin razón de ser, y que debe borrarse porque una y otra tienen el mismo objeto e idéntica manera de tratarlo. Ambas forman un período de la educación del hombre, en el que éste debe adquirir toda la cultura necesaria, como tal, para producir bien su vida, en el pleno desarrollo de sus facultades.

El objeto luego se especializa y determina en un segundo período de enseñanza, el profesional, cuyos procedimientos, sin embargo, deben continuar siendo los mismos; esto es, esencialmente educadores. Hacia ellos se

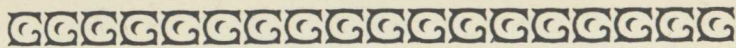
van inclinando algo las ciencias naturales, sin duda por el decidido carácter experimental que tiene su enseñanza. Así, no encontramos bien definidos en su educación más que estos dos momentos: el que corresponde a todo hombre, educándose todo él y conociendo gradualmente toda cosa, y el que se refiere a ese mismo hombre, en cuanto se dedica, ulterior y especialmente, a un particular objeto.

Si tratásemos de representar en una imagen el resultado de estas aspiraciones pedagógicas, diríamos que, según ellas, la escuela debe ser una familia y el maestro una madre; para que luego, Dios sabe cuándo, porque esto lo apuntamos sólo como un vago deseo, cada familia se convierta acaso en una escuela y cada madre en un verdadero maestro de sus hijos.

Transformar la disciplina en educación, según pide M. Bardoux, y aplicar el arte de enseñar a ver, como dice el articulista del *Times*, desde los primeros pasos de la enseñanza toda, he aquí la consigna que la pedagogía moderna ha dado al mundo: ¡qué la Institución Libre de Enseñanza sepa obedecerla resueltamente, siguiendo el camino que aspira a abrir ella de nuevo en España!







## Los problemas contemporáneos en la ciencia de la educación <sup>1</sup>

Las doctrinas de la educación, que en otros pueblos más adelantados hace ya tiempo rompieron el círculo de la primera enseñanza, al que desde la constitución de la misma venían profesionalmente relegadas, salen hoy también en nuestro país a vivir en esfera más amplia; y el hecho de que figure la Pedagogía en el plan de estudios organizados por el Ateneo es lo que, ante todo, debe llamar nuestra atención al comenzar estas lecciones. En el curso de ellas habrá de examinarse, en su lugar correspondiente, la universalidad del interés por la educación y por su ciencia, una de las notas que caracterizan a nuestra época, así como la del cultivo de la Pedagogía en otras esferas que la primaria; ahora basta con observar cómo, siguiendo este camino, lejos de ser una excepción, somos eco y obedecemos al impulso de lo que ya viene sucediendo en todas partes. Nuestra edad, y en especial los días que corren, es-

---

<sup>1</sup> Primera lección en la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo de Madrid. 1897.

tán saturados, si así puede decirse, de Pedagogía; la atmósfera intelectual y moral, en que hoy vivimos, es, al menos en la intención, eminentemente educativa; y el cultivo científico de las doctrinas pedagógicas, al salir del organismo de la primera enseñanza y extenderse a otras esferas, al perder el carácter exclusivamente primario y profesional en que hasta ahora se informaba, ha echado raíces en las entrañas de la sociedad y adquirido justamente por ello, como ocurre siempre en casos semejantes, la vida rica, intensa y amplia, que no logra ningún fin humano mientras el todo social no se interesa en él y lo hace suyo.

En la medida de este común interés hacia la Pedagogía, y de esta participación libre y universal en su cultivo, muestra la historia que se han producido los frutos superiores del pensamiento en la esfera de la educación y la enseñanza; y muestra igualmente que la Pedagogía de la escuela primaria, a que, por causas que ahora apuntaremos y que en otro lugar habrán de explicarse, redujose, desde Pestalozzi principalmente, toda la ciencia de la educación y su estudio, representa sólo una parte de aquélla, un capítulo en el organismo de las doctrinas pedagógicas que el pensamiento y la práctica de las generaciones pasadas nos dejaron.

Es evidente, y nos importa desde luego consignarlo como base de juicios ulteriores, que ningún progreso educativo se ha realizado en el mundo, sino en virtud de la observación directa y real del educando, en todas las esferas y grados de su desarrollo. Ni la Pedagogía como ciencia, ni el verdadero educador como tal, han podido ni pueden formarse más que en el estudio y en la interpretación de los datos que el discípulo ofrece. No se aprende a educar más que educando; y no hay un principio o ley de verdadero valor pedagógico que no haya brotado del examen y análisis de la realidad misma, que en este caso con-

siste en la propia naturaleza del discípulo en relación con el maestro. Pero esto no quiere decir que no hay más Pedagogía que la de la escuela primaria, ni otro educador a quien interese su estudio que el maestro de esa escuela.

A aquélla y a éste, sin embargo, somos deudores de haber conservado, tanto la exigencia de un estudio profesional, y de una preparación técnica para la educación, como el cultivo de su ciencia, cuando ambas cosas necesitaban igualmente las demás esferas. Perdida la sana tradición clásica, que a todas ellas aplicaba las doctrinas y métodos pedagógicos, pasaron a ser éstas, al constituirse la primera enseñanza moderna, patrimonio exclusivo de las escuelas primarias y normales, que alegarán siempre como título honroso el de no haber perdido nunca semejante carácter.

Tres causas han debido contribuir, tal vez, a este resultado. La primera, que la educación, como todo proceso, tiene que comenzar por el principio; y si algún término de la serie podía eliminarse, no era ciertamente el niño, en cuya primera edad siempre se ha pensado que, a semejanza de la planta, hay mayor necesidad de protección y tiene ésta más seguro influjo. La segunda, que, para constituir la Pedagogía de observación y experiencia, a que, en el límite de lo posible, siempre se ha aspirado, ofrece el niño los fenómenos más sencillos, que, por falta de complejidad, permiten descubrir más fácilmente los datos y relaciones fundamentales en que han de establecerse los principios y leyes de la educación. La tercera, que la educación en común de varios niños, base de la escuela primaria, traía consigo la necesidad de una disciplina y de procedimientos adecuados, en cuyo mecanismo era indispensable iniciar y preparar al maestro antes de encomendarle la enseñanza.

Pero en la historia, sin embargo —debe insistirse en ello—, vemos que la Pedagogía ha venido aplicándose, además, constantemente, a otras edades que a la infancia.



y formándose y estudiándose con carácter más amplio. De entre las más grandes figuras en la construcción de la ciencia y en la práctica de la educación, tales como Platón y Aristóteles, Abelardo y San Anselmo, Vives y Comenio, Locke y Rousseau, Kant y Herbart, Pestalozzi y Froebel, ya predominantemente filósofos y pensadores, ya pedagogos prácticos —pues que raras veces, por no decir nunca, dejan de concurrir en todos ellos ambos elementos—, con dificultad se hallará alguno cuya Pedagogía no trascienda ampliamente del límite de la primera educación.

*Hay, en efecto, en la tierra y en el cielo* más Pedagogía de la que, por virtud del actual organismo docente, y merced a su tradicional influjo, estamos habituados a considerar. Una saludable reacción contra este sentido va ya significándose, diferenciada a su vez en dos fines: el primero, instaurar el carácter educador y la necesidad de una preparación pedagógica en todos los órdenes y grados de la enseñanza; el segundo, llevar también a otras esferas, y señaladamente a la universitaria, el estudio científico de la Pedagogía. A esta última tendencia, al movimiento de reintegración del cultivo de las doctrinas pedagógicas, inaugurado en todos los países, a ejemplo de Alemania, único pueblo donde nunca hubo de perderse, obedece, sin duda, la creación de este curso, y en el mismo amplio y general sentido debe, por tanto, informarse, a nuestro juicio, su enseñanza.

Muévese el interés hacia cualquier asunto, no sólo a medida en que éste va siendo conocido, sino en razón del grado en que nos afecta, por mezclarse íntimamente a todas las relaciones de nuestra vida. De otro lado, la ley del conocer exige que se proceda del todo a la parte, de lo inmediato a lo mediato, comenzando el estudio de un problema por darnos cuenta reflexiva de su estado actual y de nuestro saber acerca del mismo. Y así, para despertar el



interés hacia la educación y su ciencia, como para servir de guía y de base al que se proponga cultivar su estudio, e intente especializar más al pormenor en aquel conocimiento, nada hay, tal vez, de utilidad más inmediata que este examen de la situación en que se hallan hoy los principales problemas pedagógicos.

Sólo los principales: porque son muchos los que hoy se discuten y no cabría, en las condiciones de este curso, orientarse en todos ellos. Aun estos más importantes, sólo serán tratados en líneas fundamentales, si consideramos que lo que más parece debe interesar hoy en nuestro asunto, no es el examen detenido de uno de estos problemas, sino trazar un cuadro de conjunto, tan fiel como sea posible, del estado de las ideas y prácticas pedagógicas a la hora presente. Sin otra aspiración elemental, más que de indagación crítica, ha de procederse aquí en su estudio, obedeciendo así principalmente al espíritu de la época y al estado de nuestro pueblo, que pide, lo primero y con ansia, *información* sobre todas las cosas. La enorme riqueza y variedad de fuentes originales de trabajo; el cambio continuo de las ideas; las nuevas tendencias y puntos de vista que a cada hora surgen en el derecho como en la ciencia, en la religión como en el arte, en la esfera económica como en cualquiera otra, junto con la complejidad de relaciones de la vida moderna, que obliga a todo hombre culto a tener abierto su espíritu a los cuatro vientos y a seguir a diario la marcha que lleva el espíritu humano, hacen que sienta aquél, como primera necesidad, la de enterarse de lo que se produce, la de ponerse al corriente de las transformaciones que en todos los órdenes de la vida se verifican, tanto para trabajar con fruto en su propia vocación, como para ayudarse en ella de las nuevas fuerzas que en otros horizontes aparezcan. De aquí la importancia y actualidad del elemento de información en la ciencia y la enseñanza, en el libro y en la cátedra, y del vivo interés que

hoy despierta en consonancia con la urgente necesidad a que responde, en pueblos sobre todo como el nuestro, más lejano, por desgracia, que otros, de los centros donde hoy suelen originarse las nuevas corrientes y más falto hoy que ellos de esa superior atmósfera de cultura, tan fácil y benéfica para la formación general, como indispensable para que se produzcan las individualidades poderosas.

De información, pues, y de carácter predominantemente expositivo ha de ser este curso, procurando ofrecer en resumen un bosquejo del estado actual del pensamiento y vida pedagógicos, de las direcciones capitales en que se inspiran, de sus principales instituciones y representantes, de las fuentes, por último, a que ha de acudir para proseguir con más pormenor e intensidad este trabajo, cuyo sólo interés estriba en esa especie de recopilación de datos muy dispersos, difíciles de consultar para las personas que no profesan especialmente este género de estudios, y el ensayo de construcción de los mismos, a fin de que sirvan para orientarse en el actual período de la Pedagogía, del cual los tratados sistemáticos no suelen contener todavía una idea bastante compleja.

Cada uno de los problemas que hayan de ser tratados ofrece, en este respecto, dos puntos de vista: el doctrinal y el histórico; la exposición del problema mismo, en los elementos de que consta, y la de los antecedentes que lo han venido preparando. De aquí que, para proceder pedagógicamente, lo cual, si obliga en toda ocasión, nunca como en ésta, parezca exigido desarrollar de un modo general, ante todo, aquellos dos aspectos, indicando sólo a grandes rasgos y en sus caracteres más salientes, primero, cuáles son y en qué consisten los problemas contemporáneos de la Pedagogía, y señalando luego las direcciones históricas más importantes que han contribuído a su origen y desarrollo. Donde no es difícil advertir cómo puede estar así resumido, en su expresión más elemental, el curso entero,

que no ha de ocuparse después sino en estudiar al pormenor dichas cuestiones.

Si a tales consideraciones se agrega la necesidad de escoger como objeto de este curso, dentro de la Pedagogía, una cualquiera de sus parte, y de presentarla, no pendiente de las demás, sino como tema en que parezca cierta unidad monográfica, formando un todo, y capaz de interesar a un tiempo a la cultura general y a la especial, en el corto número de lecciones que han de ser explicadas, se comprenderá los motivos que han dirigido la elección del asunto.

Aunque el enunciado del tema no necesita comentarios para su inteligencia, conviene notar, sin embargo, que no quiere decir lo mismo problemas contemporáneos en la *ciencia* de la educación que problemas de la *educación* contemporánea. Discutir los últimos vale tanto, en general, como tratar de saber cuáles son los caracteres, las necesidades y exigencias de ésta, los ideales que deberían perseguir, las lagunas y vicios de que adolece, los *desiderata*, en suma, de la moderna acción educadora. Cómo corregir, por ejemplo, el intelectualismo reinante; de qué suerte despertar el ideal y las energías morales en nuestra juventud; qué hacer para libertarla de la enervante *abulia* que en los días presentes la domina, son otros tantos problemas de la educación contemporánea. A este mismo orden de ideas corresponde examinar, v. gr., por qué se inspira aquélla, ya en el escepticismo y en el ateísmo práctico, ya en el renacimiento de una idealista concepción religiosa; por qué es retórica y verbalista, utilitaria o naturalista, idólatra ferviente de la nuda forma estética, adversa o favorable a los nuevos principios sociales.

Pero no es éste el propósito del presente curso. Ni trato expresamente de señalar los caracteres, cualidades y vicios de la educación moderna, ni de decidir sobre los remedios que necesita y los ideales que deben informarla; sino de



exponer las doctrinas hoy reinantes y los principales problemas de la Pedagogía. No es el estado de la educación, sino el estado del pensamiento contemporáneo sobre la misma lo que ha de ocuparnos.

Sin duda, que en el análisis de los modernos problemas pedagógicos se han de hallar también los caracteres de la educación actual, siendo ésta como es asunto propio y objeto de la Pedagogía. Pero lejos de limitarnos a investigar tan sólo qué es lo que la educación debería tener, y hoy no tiene, así como los medios de lograrlo, es decir, precisamente las dos notas que se sobreentienden cuando se habla en sentido estricto de problemas de la educación, habremos de interesarnos por todas las demás cuestiones que las doctrinas pedagógicas envuelven. El tema es, pues, más amplio. No sólo porque, abrazando a la Pedagogía, comprende a la educación al mismo tiempo, sino porque de esta suerte los problemas que a la última se refieren, pueden, aun dentro del carácter elemental de que queda hecho mérito, ser tratados con más complejidad en cuanto a sus elementos, con valor más universal y en relación con todos los restantes, por el mero hecho de serlo en el propio lugar que en el organismo y plan de la ciencia les corresponde.

Cierto que en cada época aparecen todas las cuestiones de la Pedagogía a la luz de los principios e ideas que entonces dominan, a semejanza de lo que ocurre en la filosofía, a compás de cuya evolución se transforma aquélla principalmente; pero no lo es menos que cada período tiene además sus preferentes problemas pedagógicos, que plantea e intenta resolver a su modo, y por los cuales con más vivo afán se interesa.

De entre los múltiples problemas pedagógicos que en la actualidad preocupan, sólo hemos de tratar los más salientes.

Conviene ante todo enumerarlos, agrupados con orden,



aunque sea sin rigor científico. Los hay generales y especiales. Son problemas de carácter general los relativos a la ciencia misma, o sea a la Pedagogía; así como también los que tratan de la educación considerada en unidad y en sus términos o notas totales, antes de atender al contenido de sus elementos, factores, órdenes, esferas y relaciones; todo lo cual forma, a su vez, el asunto del otro grupo de problemas, los especiales.

Comenzando, desde luego, por los tocantes a la Pedagogía, hallamos que el análisis del *concepto* de esta ciencia no es en el momento actual cuestión que preocupa; pero no ocurre lo mismo con el de su *posibilidad* y legitimidad, que en este orden fisiológico es uno de los que con más ardor están puestos en tela de juicio. ¿Hay una ciencia de la educación, puede alcanzar la Pedagogía valor científico? He aquí el primer problema de carácter general que ha de tratarse.

Sin embargo, el de verdadera actualidad, el que más vivo y profundo interés excita a la hora presente, es el de la nueva *formación* y construcción de la Pedagogía, por virtud del afán con que, desde todas partes y puntos de vista, se procede a aplicar, especialmente al *estudio del niño*, los métodos, tanto de observación como de experimentación científica. Partiendo principalmente de la higiene y de la antropología y la antropometría escolares; y la psicología-fisiológica, así como la comparada, ya en animales, ya en individuos anómalos, ya en razas y sociedades primitivas, han contribuido a crear la psicología pedagógica experimental. La escuela tiende cada vez más a convertirse en laboratorio de Pedagogía, sin contar con que este mismo carácter toman también, en gran parte, los laboratorios consagrados en especial al estudio de la psicología.

Con el problema anterior se enlaza íntimamente otra de las notas que caracterizan a la ciencia pedagógica contem-

poránea: la del *interés universal* que hoy despierta en todos los órdenes de la vida, y la consiguiente colaboración que de todos ellos, por modo más o menos inmediato y directo, recibe. No sólo el factor de la educación entra con frecuencia como elemento esencial en el fondo y organismo de la mayor parte de los problemas contemporáneos, sean científicos, estéticos, sociales o económicos, sino que a su vez el médico, el antropólogo, el naturista, el sociólogo, el abogado, el literato, el crítico, el artista, aportan materiales y concurren hoy reflexiva y recíprocamente desde sus respectivos puntos de vista a la formación de la Pedagogía.

Estas son las cuestiones generales que habrán de ser expuestas por lo que hace la ciencia. En cuanto a la educación, considerada en este mismo respecto, hay un problema entre todos que solicita casi exclusivamente y absorbe el interés especial del pedagogo: el relativo al valor de cada uno de los *factores* que en la obra de la educación intervienen. Son éstos el individual, ya lo consideremos o no como mero producto de la herencia, y el exterior, hijo del medio en sus múltiples influjos, concausas y relaciones, y dentro del cual se distingue y desdobra luego con tanta fuerza que parece a primera vista otro tercer factor independiente, la acción reflexiva y artística del educador sobre el educando.

Este problema de carácter psicológico, que, en una u otra forma, siempre se ha discutido, por ser justamente considerado como el fundamento de toda construcción pedagógica, y cuyas diversas soluciones corresponden con el concepto que se ha tenido de la educación en cada período de la historia, aumenta hoy en interés por la luz y nuevos datos que sobre él pueden arrojar los modernos descubrimientos y doctrinas de la biología, así como de la fisiología y de la psicología experimentales.

De hecho, y en el fondo de toda concepción pedagógica,

acompaña a dicho problema psicológico otro de carácter moral: el de la *finalidad* o destino de la educación; pero no preocupa hoy éste en el mismo grado que el anterior. Por lo que, prescindiendo de su examen en este lugar, de la parte general, habremos de tratarlo más bien como él en la actualidad se presenta, es decir, con motivo de ciertas cuestiones especiales: entre otras, la de la formación del carácter, la del espíritu educativo en la enseñanza, la del ideal de la juventud, o la de la acción moral que debe aquélla ejercer en todas las esferas de la sociedad y en todos los órdenes de la vida.

En cambio, no puede menos de examinarse en esta parte general todavía el problema de la *educación integral*, la necesidad sentida y discutida ahora más que nunca de romper con el intelectualismo y de formar y educar a todo el hombre, cuerpo y espíritu, y en el último, con el mismo valor, armónicamente, cada una de sus distintas actividades.

Con este punto se enlazan, o mejor, de él se desprenden los primeros problemas de carácter especial que han de tratarse; pues que se refieren al contenido u objeto de la educación misma, o sea, al desenvolvimiento de unas y otras de dichas esferas y facultades de la naturaleza humana. Tales son el de la *educación física*, que es siempre *psico-física*, en sus principales aspectos, a saber: el de la *higiene* propiamente dicha, y en ella, el del *surmenage* o exceso de trabajo mental; que no es, a su vez, sino el caso particular más estudiado dentro de la *higiene y educación del sistema nervioso*; el de la *gimnasia*; el del *juego corporal al aire libre*; y no se cita el del *local y mueblaje* escolares, por haber pasado hoy ya a segundo término; todos los cuales han representado más bien otras tantas etapas del interés que la educación física despierta en nuestros días. No se halla éste ciertamente agotado todavía, pero cuenta ya con una riquísima literatura y con un movi-



miento general en todas partes para llevar a la práctica las nuevas doctrinas de la educación física.

En cambio, las teorías son aún pobres, y los esfuerzos prácticos indecisos y deficientes, por lo que toca al problema de la educación de *la voluntad*, que comienza hoy a despertar gran atractivo y que está llamado, por ser la base fundamental para la formación del carácter, a excitar un vivo interés creciente de hora en hora.

El exceso de puro intelectualismo y la ausencia de energías morales para la acción en la vida, que caracterizan, quizá, a nuestra sociedad contemporánea, han contribuido, sin duda, a excitar el interés sobre este problema; así como la formación tradicional de la psicología, donde predominan, sobre todo, la inteligencia y la voluntad, ha hecho probablemente, que agotado en cierto modo el proceso de aquélla, por lo que toca a la Pedagogía, se inicie y desarrolle el de la segunda antes que el de la educación del *sentimiento*, que también ha comenzado ya, sin embargo, y que, a nuestro juicio, ha de imponerse con más honda preocupación en adelante.

En cuanto a la *enseñanza*, consiste en la actualidad todo su problema en hacerla realmente *educadora*, no limitándose ya a lo que Montaigne y Pestalozzi ambicionaban, a «amueblar» y a «forjar» el espíritu, sino intentado además influir para que la vida se haga conforme a las ideas. Preciso es notar, sin embargo, que no es frecuente ver planteado el problema con esta generalidad y trascendencia, y que el influjo educativo del aprendizaje intelectual suele más bien tratarse hoy todavía con aplicación sólo a cada uno de los estudios en particular, y más especialmente a ciertas y determinadas disciplinas, como el lenguaje, la religión, la moral o la historia.

Al contenido de la educación, corresponden aún dos cuestiones que interesan en el más alto grado: la de la *educación religiosa* y la del *trabajo manual*. Trátase la pri-



mera bajo dos aspectos: uno, que toca al fondo mismo del problema, al examen de la naturaleza de la religión, y al cómo puede iniciarse y desenvolverse el sentido religioso en el niño; otro, el más candente, discutido en la mayoría de los pueblos con verdadero apasionamiento, que se refiere a determinar a quién, con qué límites y en qué casos y circunstancias corresponde la educación y enseñanza religiosa, problema que afecta a las relaciones de la Escuela con el Estado y con la Iglesia.

La segunda cuestión, que ha sido, tal vez, la predominante hace pocos años y también discutida con el más vivo ardor en el terreno pedagógico, aparece hoy ganada en todo lo esencial, y como si entrara en un período de pacífica organización, de acuerdo con las varias corrientes, más o menos análogas en el fondo, diversas en el método, que a la introducción del trabajo manual en la escuela primaria han venido colaborando.

Repítese, al tratar del *programa* de los estudios, el mismo problema que hemos visto hablando de la educación en general; el de la *integridad*, donde se pide que nada de lo esencialmente humano y que interesa a los diversos fines de la vida quede fuera y excluido, al trazar el cuadro de lo que un hombre necesita para su plena formación y educación como individuo. ¿En qué orden disponen tales estudios? ¿Qué marcha seguir en su enseñanza? ¿Qué *plan* trazar para su desarrollo? Tres puntos de vista se discuten con preferencia en la actualidad, al querer dar solución a estas cuestiones: el llamado de la *correlación* de los estudios, en que el orden de los mismos se pretende establecer según su propio valor educativo, tanto en relación de uno con otro, como por lo que se refiere al educando; el de la *concentración*, propugnado hoy más tal vez que ningún otro, y que agrupa todas las enseñanzas alrededor de una tenida por fundamentalmente educadora en cada período de la organización escolar; y el plan *cíclico*,

que intenta llevar a un mismo tiempo y desenvolver paralela y progresivamente, desde el principio al fin, todos los estudios.

Los problemas *metodológicos* tienen su base en los dos factores esenciales que concurren a la obra del conocimiento: la presencia del objeto que ha de ser conocido y la actividad del sujeto conocedor. En la necesidad del primero se funda la *intuición*, el método intuitivo, que tanto ha preocupado en la Pedagogía, sigularmente desde Pestalozzi, y que en nuestros días cede en interés, sin embargo, al segundo, de donde procede el *esfuerzo* individual, raíz del método *activo*, que constituye hoy el problema de superior interés en este punto. Los dos aspectos de mayor actualidad con que la intuición se presenta, por lo que toca al *procedimiento*, son, tal vez, el ensayo para aplicar a todos los órdenes del estudio y la enseñanza los métodos de observación y de experimentación, tenidos por exclusivamente propios de las ciencias de la naturaleza, y el propósito de proceder, tratándose de la comunicación y adquisición de los conocimientos por el individuo, en el orden de desarrollo en que la raza y la humanidad han debido formar y apropiarse los suyos, en una especie de repetición filogénica, de lo que podría llamarse el proceso metodológico de la ontogenia.

El carácter contemporáneo, en cuanto al elemento de la actividad, consiste en el esfuerzo con que en algunas escuelas se intenta ya sustituir, en la mayor parte de las enseñanzas, el predominio de las explicaciones del maestro por el mero *trabajo personal* del alumno.

A este mismo sentido obedece la transformación que hoy experimenta el *material de enseñanza*, problema que ha perdido interés de actualidad, a medida que la atención se ha encaminado más al estudio científico de los fenómenos psicológicos, como base de la metodología. La tendencia que de aquí se deriva, lleva a prescindir de los me-

dios e instrumentos previamente contruidos y amengua el valor pedagógico de las colecciones fabricadas de antemano. La naturaleza misma es antes que el aparato, y muchas veces no hay necesidad de éste en ningún caso. Las leyes físicas han de buscarse, ante todo, en el objeto natural, dónde y cómo hubo de verlas el primer observador. Y el reproducir los fenómenos artificialmente es obra educativa, propia, no del industrial constructor, ni aun del científico, sino del mismo alumno, que, con su trabajo, debe ser el verdadero fabricante del material de enseñanza.

Tres son las cuestiones capitales que hoy preocupan, por lo que a la *disciplina* se refiere: dos generales, que tocan al fondo del problema, a la esencia misma de la organización del régimen o del sistema educativos: una, menos amplia, que interesa especialmente a la enseñanza. La primera, para decirlo en toda su crudeza, consiste en saber si es lícito mandar y hasta qué límite, si lo hay, puede el educador obligar a la obediencia; si todo mandato es una imposición coercitiva, que no hay derecho a ejercer sobre el alumno, cuyos actos no tienen para la educación valor alguno mientras no son producto de su espontánea y libérrima voluntad en cada caso; si hay que romper, por consiguiente, con toda fórmula autoritaria, con toda sanción impuesta y hasta con todo el fondo de reglamentación tradicional, lo mismo en la educación familiar que en la escuela. Este problema constituye el núcleo de lo que ya empieza a llamarse la *Pedagogía anarquista*.

Análoga trascendencia lleva en sí la segunda de las cuestiones generales que es la tocante a *premios y castigos*. De largo abolengo, porque en ella va implícito el concepto entero de la educación en cuanto a los móviles que deben regirla, o sea, el elemento moral, podría servir, mejor tal vez que otra ninguna, para señalar las principales fases en la Historia de la Pedagogía y para distinguir las escuelas que han contribuido a la formación de esta ciencia. La



doctrina del premio y del castigo arranca, en efecto, de la idea de la naturaleza humana, de sus tendencias y leyes evolutivas; y, de acuerdo con esta idea, se han producido y siguen significándose las diversas soluciones del problema: ya rechazando en absoluto penas y recompensas; ya aceptándolas, aunque con repugnancia, como un mal necesario y para ciertos períodos de la educación; ya considerándolas como positivamente beneficiosas y con verdadero y real valor educativo. No es maravilla, por tanto, que continúe siendo de actualidad este problema, cuyas posiciones más características al presente parecen ser: la ética, que desdeña toda garantía exterior como inútil y nociva para la obra educadora, y la científico-positiva, que admite premios y castigos, como necesarios para el desarrollo de la conducta individual, fundándose en la ley que ha presidido a la evolución de la actividad en la especie.

La tercera cuestión, relativa también a la disciplina y de carácter más especial que las anteriores, es la de los *exámenes*. Debatida con extraordinario calor en estos últimos tiempos, ofrécese también con respecto a ella las soluciones más radicales. El examen, que se ha considerado como la clave de toda la arquitectónica escolar y que continúa hoy todavía siéndolo de hecho, comienza para muchos a perder sus virtudes, y es ya para no pocos un elemento esencialmente perturbador en la obra de la educación humana. No es maravilla, por tanto, ver tratado el problema de los exámenes, más que desde el punto de vista de la organización de la enseñanza, desde otros tan distintos, como el del influjo que pueden ejercer y de hecho ejercen en la salud del alumno o en la formación moral de su carácter.

Cuestiones son las especiales hasta aquí enumeradas, que dicen relación igualmente a todos los factores, órdenes y esferas de la educación. El programa y el plan, el método y la disciplina, pueden aplicarse al educador y al edu-



cando, a la primera como a la segunda enseñanza, a la universitaria como a la técnica. Pero en cada uno de estos términos hay que considerar ahora también los aspectos con que se ofrecen modernamente al estudio del pedagogo.

Por lo que hace al *alumno*, destacan hoy dos problemas de primera magnitud, que trascienden uno a otro de la Pedagogía, despertando, en todas las esferas a que alcanzan, el mismo poderoso interés que en aquélla. La educación de la *mujer* es el primero; la de los individuos *anormales*, el segundo, y ambos, tal vez, los que dan la nota más nueva y característica del actual momento de la Pedagogía contemporánea.

Que debe educarse a la mujer, es verdad ya de antiguo ganada, pero ahora importa discutir en qué dirección y hasta dónde. Sobre el cómo y el límite, prodúcense las diversas soluciones, desde las más templadas y timoratas hasta las más extremas y radicales, que incluyen en su programa la educación de la mujer *con* el hombre, y aplican rigurosamente a todos los grados este principio de la *coeducación* de los sexos.

La agitación producida por la mujer, en la política, en el derecho privado, en el arte, en la ciencia, en la industria, en todos los fines humanos, reclamando el lugar que legítimamente puede corresponderle, es lo que constituye el *feminismo*, de cuyo problema, uno de los más arduos y trascendentales de nuestra época, forma parte el de la educación de la mujer, que ahora indicamos.

Tampoco es nuevo el de la educación de los *anormales*, aunque sí el alcance y complejidad con que hoy se presenta. Nunca, hasta ahora, se ha significado por tan varias corrientes.

Procede, la más clásica, del cuidado con que desde antiguo se atendió al ciego y al sordomudo; más tarde, al atrasado y detenido en su desarrollo; por último, al imbécil y

al idiota, iniciándose hoy la tendencia a constituir con todos los hechos de este orden el estudio general y la educación de los individuos defectuosos, débiles en su organismo psico-físico, pero no inmorales; educación basada, principalmente, en la psicología de lo anormal y en la psiquiatría. Forma otro grupo la educación benéfica de los individuos moralmente abandonados y a quienes las condiciones exteriores colocan en grave riesgo de caer en la anormalidad viciosa. De los caídos ya en ella se compone otra corriente, la de la educación correccional, complementaria y auxiliar de la paterna, donde se comprenden especialmente los viciosos no delincuentes, o al menos no procesados; de ésta se pasa al tratamiento de los delincuentes jóvenes, culpables, procesados, donde la Pedagogía se encuentra con el Derecho penal, y por semejante camino aparece la última etapa, en que ambos se conciertan para formar la Pedagogía correccional general, que abraza a todos los culpables en sus distintos grados. Vese aquí la trascendencia indicada de la educación de los individuos anormales, y fácilmente se comprende que, con el de la mujer, excite este problema pedagógico tan honda y universal preocupación en nuestros días.

Por lo que toca al educador y al maestro, nada interesa tanto como su *formación profesional*, y especialmente los medios de extenderla al profesorado de los distintos órdenes y de hacerla efectiva en todos ellos mediante procedimientos prácticos. Porque, en efecto, los dos vicios tradicionales en la educación del magisterio, han sido el exclusivismo con que ésta se ha visto limitada a la esfera de la primera enseñanza, y el sentido teórico y verbalista en que ha venido informándose, ajeno enteramente al ejercicio mismo de la profesión. Necesidad de educación normal para toda clase de maestros; exigencia ineludible de alcanzarla desde el primer momento, como se obtiene toda habilidad práctica: viendo hacer, haciendo y reflexio-

nando sobre lo hecho con sentido crítico para corregirlo son las dos condiciones esenciales que se trata de conquistar en este punto. De aquí la atención preferente que en todas partes se dedica hoy a la reforma de las Escuelas Normales, procurando inspirarla en el espíritu práctico, que llega hasta querer convertir la escuela primaria, como base de aquéllas, en un verdadero laboratorio de Pedagogía. De ello igualmente procede la creación en todos los países de centros análogos por su índole a los seminarios pedagógicos de las Universidades alemanas, puestos al servicio de la formación técnica especial del profesorado de la segunda enseñanza y de la superior en cada uno de los distintos estudios que aquél se proponga cultivar. Y aunque sin inmediata aplicación de carácter normal, a este mismo movimiento responde en el fondo la abundante creación de cátedras de Pedagogía, verificada en estos últimos años en casi todas las Universidades de los pueblos más adelantados; pues del superior cultivo filosófico e histórico de aquella ciencia, ha de esperarse con fundamento un sólido influjo sobre la labor práctica del maestro, así como sobre la renovación de los métodos y de todo el arte de la educación y la enseñanza.

Las cuestiones hasta aquí enumeradas, refiérense por igual a todos los grados de la organización escolar; pero las hay, además, especiales y tocantes a cada uno de aquéllos. Bastará recordar el tan conocido y actual problema de la *segunda enseñanza*, cuyo amplio enunciado deja ya presumir la multitud de términos, relativos a dicha esfera de la educación, que deben estar puestos en tela de juicio. Así es, en efecto: pues comenzando por su propia existencia, todo se halla en cuestión en este grado: programas, planes, métodos, procedimientos, régimen, disciplina, títulos y exámenes; siendo, por tanto, muy honda la crisis que atraviesa al presente la segunda enseñanza. Para orientarse en ella, conviene insistir especialmente en las



cuestiones más discutidas, a saber: la del *carácter* de los estudios secundarios, fijándose, sobre todo, en su relación con los primarios y con los superiores; la del *programa* de los mismos, y la del *bachillerato*.

Los diversos puntos de vista, desde los cuales se pretende resolver dichas cuestiones, dan idea de la grave perturbación que experimenta hoy la enseñanza secundaria. ¿Cuida ésta sólo de preparar para estudios ulteriores; está encargada, por el contrario, de la cultura general humana; ha de organizarse para que sirva a todas las clases sociales; toca sólo a la educación superior de las «clases medias»; debe desaparecer como esfera independiente, por no corresponderle fin alguno...? Y, según esto, ¿cómo ha de organizarse? ¿Con carácter enciclopédico, desarrollando progresivamente los conocimientos de la escuela primaria, o con sentido especial en servicio de una clase y de una preparación a otros estudios más amplios y de facultad? De aquí, por tanto, el distinto carácter que tendrá su programa. Divídense principalmente las opiniones en este punto, obedeciendo a un distinto sentido de la cultura general, entre partidarios del sistema *clásico*, basado en las tradicionales disciplinas de este orden: lenguas, literaturas, historia y filosofía antiguas, con las matemáticas; y del sistema *realista*, que se funda, sobre todo, en los estudios modernos, principalmente en las ciencias de la naturaleza y en sus aplicaciones. Estos son los dos tipos de segunda enseñanza que hay en casi todos los pueblos, y con ella se relaciona el problema del *bachillerato*, donde los campos se dividen igualmente entre defensores de un solo sistema unitario; ya con predominio clásico, ya realista, ya comprendiendo, en la debida proporción, ambos programas; y partidarios de la variedad de bachilleratos, distintos desde el comienzo o con un período común para diversificarse más adelante.

Cierto que no puede decirse exista una crisis de la ense-

ñanza superior como en la secundaria, y, sin embargo, también comienza a ponerse en cuestión el *concepto de la Universidad*, a la hora presente. De los dos tipos fundamentales de Universidades que se han producido en la historia, el alemán y el inglés, ¿cuál está llamado a prevalecer en lo futuro; el primero, que cuida sobre todo de la formación del especialista científico, o el segundo, que atiende con preferencia a crear el carácter, a despertar en el espíritu un alto sentido ideal, que luego trascienda a todas las relaciones de la vida para ennoblecerlas? ¿Debe la Universidad formar hombres, o sabios? ¿Cabe concierto entre ambas direcciones, y, si, en efecto, cabe, cómo puede lograrse? A esta tendencia, que podría llamarse de la educación universitaria, corresponden los dos fenómenos actuales más salientes tal vez que pueden registrarse en dicha esfera. Es uno, la agitación especialmente producida por los hombres universitarios de todos los países y muy señaladamente en Francia, para levantar el *ideal de la juventud* contemporánea, excitar sus energías y empujarla con vigor, sobre todo hacia la *acción moral*, de que tan altos ejemplos está dando ya en nuestros días el estudiante de las Universidades inglesas, poniendo mano prácticamente y entrando de lleno con entusiasmo, mediante multitud de asociaciones y empresas de todo género, en la educación de las últimas y más necesitadas clases sociales. Es otro, el poderoso movimiento de propaganda, iniciado de igual suerte en Inglaterra, con el título de *extensión universitaria*, obra también social de la Universidad y de sus miembros, que se proponen con ella hacer partícipe al mayor número y en el grado más alto posible, del privilegio de superior cultura intelectual de que sólo ellos gozan.

El gran desarrollo de aquellas profesiones fundadas sobre todo en la aplicación de las ciencias naturales, que caracteriza a nuestra época, ha obligado a discutir hoy más

que nunca los problemas de la *educación técnica*. Trátanse éstos en la actualidad desde dos puntos de vista. Uno, general, que se refiere a todos los grados de la enseñanza; otro, más particularmente circunscrito a la escuela primaria. Y, como la necesidad del elemento práctico resulta clara y evidente en esta esfera, lo mismo en uno que en otro, el *taller* es el ideal adonde se han dirigido desde el primer momento todos los esfuerzos. Reina todavía en la mayor parte de las escuelas especiales el clásico abismo entre la pura educación teórica del ingeniero y del arquitecto y la meramente práctica del contra maestre y del obrero; pero va desapareciendo ya de los proyectos y aspiraciones modernas, y empieza a concebirse que aquellos son grados de una misma serie, y que un solo sentido debe inspirar y un solo plan regir a toda la educación técnica. Cómo organizar ésta sobre una amplia e indispensable base de cultura general, primero; sobre una preparación politécnica además, que sirva para llegar luego racional y progresivamente a la última especialización determinada, y cómo conservar, en medio del exclusivismo a que lleva el puro trabajo profesional, abierto siempre el horizonte hacia los grandes estudios, problemas e intereses humanos, es, tal vez, el problema de mayor amplitud y generalidad que debe preocupar en esta esfera.

El otro aspecto de la cuestión se circunscribe a la escuela primaria. La necesidad de preparar pronto a las clases obreras para lo que inmediatamente les hace falta en la lucha por la vida, y el deseo de que aquéllas no abandonen, sin embargo, prematuramente la iniciación en la cultura general humana, así como el desarrollo armónico de todas sus facultades, obliga a pensar en un concierto de ambos elementos, por cuya virtud, el mero trabajo manual educativo, propio de la escuela primaria, donde representa la base de la habilidad y destreza que más tarde se especializará, viene a convertirse en verda-



dero taller para el aprendizaje de profesiones ya determinadas. Y en esta combinación de uno y otro fin estriba principalmente la *escuela de aprendices*, ya predominando lo profesional, que consiste en llevar *la escuela al taller*, ya conservando preferente valor a los estudios generales, según el plan que introduce *el taller en la escuela*.

Para terminar la enumeración de los principales problemas pedagógicos, resta solamente decir cuáles sean los que interesan hoy por lo que toca a las relaciones de la Escuela con otros órdenes de la vida, en particular con el Estado y con la Iglesia.

Mencionado queda ya, al hablar de la educación religiosa, el aspecto político, de mayor actualidad, de este problema y en que intervienen para resolverlo aquellos tres factores. No ha de volverse ahora sobre él, ni podrían realmente indicarse otros de tanta importancia en este orden. En cuanto a la relación de la Escuela con el Estado, la cuestión clásica y tan debatida de la *libertad de enseñanza*, parece como si estuviera en principio agotada, y amigos y enemigos convencidos de que se ha dicho todo acerca de ella; aunque se halle abandonada por completo, en la práctica, al escéptico oportunismo político imperante, que hará prevalecer en la mayoría de los pueblos, según circunstancias del momento, uno u otro sentido. La atención pedagógica vuélvese hoy hacia cuestiones más concretas de esta misma índole, siendo las universitarias, sobre todo, especial objeto de sus preferencias. Al movimiento contemporáneo de protesta contra la abstracta centralización política y la absorción por el Estado de tantos fines cumplidos antes con independencia de él y vida propia, al moderno renacimiento de la antigua vida local y corporativa, responde el problema de la *autonomía universitaria*, que, con más o menos fuerza, comienza a agitarse hoy en todos los pueblos latinos. Análogas, aunque todavía más amplias aspiraciones de libertad, en lo que se re-

fiere a la ciencia y a la enseñanza, dan origen al de las *Universidades libres*, que empieza también a bosquejarse, dondequiera que existe conflicto entre el espíritu dominante, ya en doctrinas, ya en métodos, en las Universidades oficiales y las tendencias de una parte de la opinión, que protesta, ora en sentido progresivo, ora regresivo, pero siempre en nombre de la libertad y amparándose en ella, contra la enseñanza dada por el Estado, y afirma el derecho que le asiste de procurarse un régimen docente, según principios y procedimientos que estima superiores a los que informan el sistema oficial, aspirando, por último, a obtener la colación de grados. Fácilmente se advierte la estrecha relación en que este movimiento debe hallarse hoy con el desarrollo de la política en cada pueblo y en particular con el influjo de la Iglesia. Importa notar, además, que se produce lo mismo allí donde acabó la autonomía universitaria que donde ésta se ha conservado, pues si en Inglaterra y los Estados Unidos las Universidades libres no pueden obedecer a un espíritu de protesta contra las del Estado, las hay también que nacen inspiradas en ideales y fines contrarios a los dominantes en aquella sociedad, y viven ricas y fuertes merced a la poderosa iniciativa de la raza a que pertenecen.

He aquí en rápido bosquejo los problemas contemporáneos de la Pedagogía, que han de ser expuestos en estas lecciones.

Mas para razonarlos debidamente, convendrá antes examinar a grandes rasgos los antecedentes históricos que los han preparado, tratando de ver, si es posible, su origen y las fases y caracteres principales que han revestido hasta llegar al estado en que hoy se encuentran. Ojeada histórica, que formará el asunto de la primera parte de este curso.



## El maestro, la escuela y el material de enseñanza

De la escuela, del maestro y del material de enseñanza, se pueden decir muchas y muy contrarias cosas; y yo no quería hablaros sino de las ocasionales, de las que entiendo más útiles aquí, y en este caso. Por esto, obligado á fijar el asunto de antemano, lo mismo pude haber escrito *sobre Pedagogía*, resuelto, como estaba, á no concretar mi pensamiento hasta el último instante, hasta hablarme en este pueblo, hasta experimentar su impresión, hacer lo posible por sentir sus latidos y dejarme penetrar por su ambiente.

Y ya sé ahora, en efecto, lo que he de deciros. En esta entusiasta atmósfera de progreso educativo, entre gentes que vienen dando para la enseñanza primaria, con noble elevación, á manos llenas, es en donde conviene, más que en parte alguna, hablar contra los fetichismos pedagógicos. Contra los flamantes y aun los venideros, que son los peligrosos. Dejemos los antiguos, que ellos se caen solos.

Cada profesión tiene, señores, sus fetichismos; y el material de enseñanza constituye el fetiche de primera magnitud para el Cuerpo docente. Casi todos los profesores y maestros nos quejamos de la falta de material y casi ninguno dejamos de achacar á esta falta el éxito dudoso de nuestras tareas. Publicistas, maestros, autoridades esco-



lares, patronos de fundaciones privadas, piden a una material, esperando ingenuamente de él la inmediata transformación y mejora de la enseñanza, ó se aprestan solícitos á gastar en aquél los primeros y más abundantes recursos con que cuenten. Conozco algo de esto, por el cargo que ejerzo; y contra tal tendencia quiero decir ahora dos palabras.

Líbreme Dios de negar que el material sea necesario; lo que afirmo es, de un lado, que, por el momento, en el estado actual de nuestras escuelas, no es la primera necesidad á que debe atenderse; y de otra parte, que, en la mayoría de los casos en que el material se solicita y quiere aplicarse, no es el adecuado, y su empleo resulta, más que inútil, contraproducente.

Es tan firme en mí esta convicción, que teniendo á mi cargo, como sabéis, el Museo Pedagógico Nacional, suelo decir paradójicamente que la misión de este centro debe consistir en *desacreditar* el material de enseñanza.

Esta reinante obsesión del material explícate, no sólo como natural reacción contra la insuperable penuria del mismo, que desde su origen vienen padeciendo nuestras anémicas escuelas, sino por otra causa más espiritual, más honda y más difícil de curar, con serlo aquélla tanto. Me refiero al concepto *mecanicista*, que predomina en la obra de la educación, como en todo el régimen social imperante.

Fiamos en el inspector, quiero decir en el espía, en los vergonzosos é indignificantes ventanillos, cuando no en la carencia de puertas, esto es, en un neto régimen carcelario, carcelario a la antigua, de puras inútiles garantías exteriores, la educación moral de nuestros internados. Y anhelamos poder confiar, para la enseñanza, en el libro, en el aparato, en el instrumento, en la máquina, en vez de confiar en el obrero. Nunca puedo olvidar lo que á un maestro mío oí referir y viene al caso.

Mostraba cierto profesor de una de nuestras Universidades su laboratorio, y mostrábalo orgulloso de la cantidad y riqueza de aparatos, de material de enseñanza que encerraba. —«Es mejor, acabó diciendo, que todo lo que he visto y tiene el Colegio de Francia.» Su interlocutor, entonces, se atrevió a preguntar tímidamente:

—«Y ¿qué han hecho ustedes aquí con todo este material? Porque lo que en el Colegio de Francia se hace, todo el mundo lo sabe.» Y ¡tanto como se sabía! Harto estaba en él, Berthélot, de colaborar á la historia de la Química; y allí, en sus sótanos, por aquellos días y con cuatro cacharros, como suele decirse, acababa Claudio Bernard de abrir hondo surco á la Biología.

Trasladad esto mismo a nuestra esfera, y comprenderéis que no es lo urgente comprar aparatos para nuestras escuelas, sino poner á todos nuestros maestros en situación de manejarlos, con una educación sobria, pero verdadera, práctica, realista, en vez del ridículo aprendizaje de la Física, de la Química y de las Ciencias Naturales, verbal y de memoria. Si el instrumento se adquiere precipitadamente, quiero decir, sin dar antes al obrero condiciones —y son muchas las que necesita— para poder utilizarlo con fruto, sucederá por necesidad lo que todos sabéis viene ocurriendo. O el instrumento se descompone á la primera ocasión, y arrumbado queda eternamente, como tanta máquina agrícola ha quedado en nuestros eriales sin cultivo, ó inmaculado seguirá reluciendo, como mero objeto de adorno, en la vitrina. El material es necesario; pero hay que preparar el terreno para que fructifique, hay que atender al obrero antes que á la máquina, si no queremos que, de las mejores intenciones, del móvil más puro, por falta de oportunidad, puedan engendrarse, como se engendrarán de cierto, el escepticismo y el descrédito.

\*  
\*\*

Y ahora digo más, viniendo á mi segunda afirmación. No es lo que importa que el material sea poco o mucho, pobre ó rico, grande o pequeño: lo que interesa es que sea *adecuado* á aquella obra de la educación *activa, forjadora*, en el sentido en que al comenzar os hablaba; y por *adecuado*, en este respecto, entiendo *vivo*; y vivo quiere decir, por lo que hace á la escuela primaria, fabricado en ella, como obra del trabajo común de maestro y discípulos.

Los dos términos del conocer han tenido su característica significación en la metodología pedagógica. Al objeto, han correspondido la intuición, las lecciones de cosas, la preocupación por el material de enseñanza; al sujeto, corresponde ahora el esfuerzo y trabajo personales, los métodos activos y *heurísticos*. Al niño, en su educación intelectual, hay que hacerle investigar y descubrir lo ya descubierto, para que más tarde, en su día, investigando por sí, pueda encontrar, con verdadera originalidad, lo que aun no se sabe.

El primer material de enseñanza; el adecuado en todo caso, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece. Pero hay que saber buscarla, hay que aprender a verla, y este aprendizaje, ni es corto, ni barato. El material se nos da de balde, pero hay que gastar muchos esfuerzos para llegar á su interpretación legítima y á su utilización metódica. La humanidad ha contemplado la Tierra, los demás astros y sus movimientos durante siglos y siglos, antes de darse cuenta exacta de las verdaderas relaciones que los unen. Luciendo siguen, iluminada continúa la Tierra, gratuito material nos ofrecen para la enseñanza; y, ¿habrá, sin embargo, entre vosotros quien desconozca que son pocos los escogidos que saben utilizar discreta y racionalmente material tan asequible á todo el mundo, para despertar en el niño los problemas de la cosmografía y condu-



cirlo gradualmente á través de las fases por que la humanidad ha pasado en su contemplación del Universo? ¿No veis claramente que no es lo primero el material, sino el espíritu del maestro que ha de vivificarlo, y que el cultivo de ese espíritu, la preparación de tales fuerzas, lo que está reclamando, antes que nada, todo el ardiente interés, todo el dinero de que podamos disponer a manos llenas?

\*  
\*\*

Y si esto ocurre con el material, que podríamos llamar, además de gratuito, espontáneo, ¿qué no pasará cuando se trata de aparatos ó de representaciones gráficas? Toda máquina sólo es viva, en primer término, para el que la concibe. Si lo ha de ser para los demás, necesitase recorrer, abreviadamente, las fases de su proceso constructivo. Y para ello no hay como construirla. Tomemos uno de los aparatos más sencillos y usuales, por ejemplo, el termómetro. Yo creo que hace falta un termómetro en toda escuela primaria; pero si me preguntáis cuándo hace falta, os diré que no lo adquiriréis jamás hasta haberlo construido en la clase.

Y extended esto á todo género de aparatos: al nivel, al teodolito, al telescopio, á la máquina eléctrica. Os invito a que veáis en su instalación los que el Museo Pedagógico expone, hechos por los alumnos japoneses en la Escuela Normal de Tokio, donde no se otorga el título de maestro sin este requisito. No llegaréis con ellos á la absoluta precisión matemática, no resolveréis nebulosas, ni cargaréis acumuladores; pero veréis producirse la descarga eléctrica, acercaréis los objetos á vuestra vista, y levantaréis, con cierta aproximación, el plano y el relieve de un campo. Y sobre todo, y esto es lo más importante para el niño en la escuela primaria, al construirlos les habrá quitado el miste-

rio, habrá intimado con ellos, penetrando las leyes naturales que demuestran; habrá, no *aprendido*, sino *hecho*, fabricado y adquirido la potencia de seguir fabricando. He aquí uno de los grandes principios restaurados por la educación contemporánea: el aprendizaje por la acción, el *learning by doing* del pueblo americano.

Inútil me parece detenerme á señalar la trascendencia de este proceso para el verdaderamente realista, el sustancioso trabajo manual educativo, frente al ñoño, insustancial y rutinario que empieza á invadirnos. ¿Qué material, por tanto, pediría yo para la escuela primaria? Restos de tablas, alambres, cartón, tubos de vidrio, botellas vacías, tapones de corcho, cajas de lata. ¿Hay nada más barato? No se regocijen, sin embargo, los administradores. Yo no vengo aquí á ponderar el poco precio de la mercancía que ofrezco, ni a ahorrarles dinero, sino a decir cual es, a mi entender, el modo legítimo y fructuoso de gastarlo. Sí; vivificar, hacer servir estos restos inútiles es infinitamente más caro y más difícil que comprar los mejores instrumentos fabricados; pues, para lograrlo, no sólo hay que gastar siempre, día tras día, en formar al maestro, á fin de que sepa hacerlo, sino que hay que gastar, á la vez, en darle condiciones racionales, desde las económicas hasta las pedagógicas, no ya para que quiera, sino para que pueda buenamente hacerlo. Porque labor tan delicada, si es la única salvadora, no es fácil realizarla en la servidumbre de todos los órdenes en que vive el maestro, ni con ese absurdo régimen mecánico y gregario de nuestras escuelas.

\*  
\*\*

Y por si os pareciese demasiado sutil y refinado hablar de aparatos de Física en nuestra misérrima enseñanza primaria, acabaré este punto bajando el diapason y descen-

diendo á aquello que en el uso común se considera como el material más indispensable, después de la tinta y el papel, del funesto tablero contador y de las horrendas láminas de Historia Sagrada. Quiero hablar de los mapas. ¿Hay escuela, por mediana que sea, que, cuando no los tiene ya, no aspire a tenerlos? Pues yo pienso, no sólo que son innecesarios, sino grandemente nocivos para comenzar, como se hace, por ellos la enseñanza de la Geografía. Notad bien que digo *para la enseñanza*, esto es, para el proceso pedagógico, que trata de despertar en el niño ideas reales sobre la Tierra y sobre la riqueza de su contenido.

Y la razón es obvia. Si tratamos de conocer la Tierra esta que pisamos y en la que vivimos, ¿á qué comenzar mostrando al niño su pretendida imagen, más o menos—siempre menos que más— perfecta, si tenemos la Tierra misma continuamente á nuestra vista? ¿No comprendéis que semejante camino conduce á esa tremenda perturbación que se produce en el espíritu del alumno, el cual llega á creer—como cada uno, si vuelve atrás la vista, puede comprobar en sí mismo— que la Geografía es el estudio de los mapas, los cuales representan la Tierra, sí, pero una Tierra que no sabe él á punto fijo, juzgando por su imagen, lo que sea, ni qué relación tenga con nosotros; cuando lo que importa es hacerle ver, una y mil veces—mil veces digo, porque mil harán falta, aunque pueda parecer extraño, tratándose de cosa, a primera vista, tan sencilla, á los que no tienen costumbre de enseñar á los niños—, hacerles ver, repito, mirando á la Tierra, que aquella de que se habla en la Geografía y la que debemos estudiar es esta misma por donde caminamos todos los días, por donde marcha el tren, por donde corre el río, donde crecen los árboles, donde está su pueblo, la misma que labran sus padres y en donde ellos juegan? Y esto no es mío, no es original, no tiene siquiera el mérito de la no-



vedad; es ya muy viejo. Emilio aprende la Geografía sin mapas. «Buscáis globos, esferas, cartas geográficas. ¡Cuánto embeleco!», dice Rousseau. «¿Por qué no empezáis por mostrarle el objeto mismo?»

Considerad cuánta ha sido la Geografía y cuántos los geógrafos que ha habido en el mundo antes de haber mapas, y comprenderéis que si el niño ha de poder *hacer Geografía*, si ha de saber, no ya la descripción de la Tierra, sino *poder describirla*, que es cosa muy distinta, tiene que proceder en su comarca, más ó menos intensamente, con mayor ó menor contenido, que esto es mera cuestión de tacto pedagógico, como procede el geógrafo, el verdadero geógrafo, no el que escribe los libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta. Más Geografía sabe el que solamente sabe orientarse —que al fin orientación es el término primordial para el conocimiento y descripción de la Tierra— que el que, sin saber esto, señala fácilmente en el mapa mares, ríos, montes y ciudades.

Y ahora añadiré que, sin esa previa descripción de la cuenca local en que se vive, somos incapaces de llegar al conocimiento geográfico de las demás regiones que no vemos. ¿No habéis oído referir nunca el asombro que los mujiks de la inmensa estepa rusa experimentan á la vista del Cáucaso? Gracias al estudio que tan espontánea como inconscientemente y á pesar de la escuela, todos realizamos, por el río y los cerros de nuestro pueblo, llegamos á conocer el Nilo y el Himalaya. Y sin el relieve de nuestra comarca, sin su clima, sus rocas, sus árboles, sus animales, sus paisajes, sus habitantes, sus cultivos, sus pueblos, sus caminos, sus talleres, sus tiendas, sus costumbres, sus autoridades, sus fiestas religiosas, sus diversiones, sus monumentos, sus cantares, sus ferias, sus posadas, sus comidas, sus trajes, su civilización, en suma, nos sería imposible representarnos el resto de la Tierra, con la vida y la

infinita riqueza que en ella se produce. Ya véis si hay tarea geográfica que realizar, antes de ver los mapas.

Pero éstos, me diréis, son al fin imagen y representación para conocer la Tierra que no podemos ver directamente. No; son otra cosa muy distinta. Imágenes son las fotografías de campos y ciudades, de gentes y sus diversas industrias. Inundad las escuelas de estas fotografías; adquirid aparatos de proyecciones luminosas, y habréis hecho el mayor bien posible, por lo que toca al material geográfico en la escuela primaria. Pero el mapa no es imagen; es un signo, tan abstracto y convencional para el niño, como las letras en el alfabeto fonético, y absolutamente cerrado y misterioso, como todo signo, para el que desconoce su correspondencia con el significado. ¿Qué tienen que ver los puntos y las rayas con los pueblos, los ríos y los montes? ¿Los colores, con las divisiones económicas, políticas y administrativas? Para comprenderlo, no hay más camino que el de hacer el mapa. El primer mapa que debe ver y manejar todo niño es el que él mismo construye, porque es el único que le pone en condiciones de entender los restantes.

No me detendré á explicar cómo esto puede y debe hacerse, partiendo del relieve, que ha de ser el comienzo de la cartografía para el niño, porque no es este un curso de enseñanza de la Geografía; pero, como veis, para cultivar esta ciencia en la escuela, no es lo primero, ni lo más indispensable, adquirir mapas, sino dar abundantes condiciones al maestro para que haga observar, describir y representar la Tierra á sus alumnos.

Permitidme ahora un recuerdo personal para cerrar este punto. Hace años, en uno de mis viajes, tuve la fortuna de tratar en Londres á un ilustre emigrado español, hombre todo corazón, ánimo entusiasta, gran revolucionario. Hablamos de enseñanza, y él, aleccionado por el espectáculo de pueblos más cultos, é impresionado por la riqueza de

medios, por la esplendidez de elementos de las Universidades y escuelas en Francia é Inglaterra, creyendo sinceramente que aquél debiera ser el comienzo y no el fin de la obra, y anhelando para su país condiciones análogas, díjome en un ingenuo y generoso arranque, fiel expresión del común y bien intencionado, aunque superficial sentir, en este punto: —«Cuando triunfe y vuelva al Gobierno, yo dedicaré la lista civil del presupuesto á material de enseñanza.»— «Más valdrá, hube de contestarle, que lo dedique usted á los maestros.»

Y esto os repito ahora: No gastéis en material de enseñanza, mientras no hayáis gastado sin límite en los maestros; que ellos pueden y deben ser la fuente viva de todo material educativo.

\*  
\*\*

Vengamos a la escuela. En ella, aunque más brevemente, no os hablaré de uno, sino de dos fetichismos muy en boga. El primero toca á su construcción; el segundo, á la vida que en ella debe hacerse.

Se sueña con monumentos escolares; y yo creo, por el contrario, que el ideal está en acercarse cuanto sea posible á lo que Rousseau decía: «La mejor escuela es la sombra de un árbol.» La frase es menos paradógica de lo que parece, si se considera que el ideal de toda vivienda, ahora como nunca, consiste en conservar en su mayor pureza y adaptabilidad al organismo, los dos agentes naturales más necesarios para una vida sana; la luz y el aire libre. Y ¿cómo puede esto conseguirse, sino en medio de la naturaleza, en pleno campo?

Admitamos, sin embargo, para no escandalizar demasiado, que la escuela es una casa. Pero toda casa, desde la más pobre á la más rica, desde la choza al palacio, se ha inventado sólo para mitigar los rigores del clima, para li-



brarse de la intemperie. Así vemos que la vida humana se ha desarrollado con preferencia en las zonas templadas y en los grandes valles. Por tanto, el ideal de la vivienda consiste en suavizar aquellas asperezas, pero sin menoscabo de la luz y del aire: es decir, como veis, en *ponernos á la sombra del árbol*.

Ideales históricos y condiciones de civilización han influido diversamente, como sabéis, en este punto. Enfermedades son, «abismos de la especie humana», las grandes ciudades, los inmensos talleres; mas, por fortuna, la humanidad marcha, hoy más veloz que antes, hacia el aire y la luz. Así lo prueba todo, desde la supresión de las lóbregas alcobas de nuestros abuelos, hasta el trabajar y el dormir, día y noche, como hoy se recomienda, a sanos y enfermos, con la ventana abierta; desde el enorme desarrollo de nuestro tiempo de la vida del campo, hasta la continua preocupación del arquitecto por la orientación, la cubicación, la ventilación, la calefacción, el saneamiento y la iluminación de la casa; problemas todos pendientes de la luz, del calor y del aire.

Transportad esto a la escuela, donde, no ya pocas personas, como en la casa, sino, por desgracia, muchos, muchísimos niños, han de vivir juntos durante todo el día, y veréis cómo la primera condición para suministrarles la luz y el aire convenientes, si los queréis tener sanos, no es un monumento, sino un campo. Escuela, no ya sin patio, que más parece pozo, como hay muchas, ni sin raquítrico jardín, que ni aun para alegrar la vista de los traseúntes sirve, sino sin campo escolar, sin verdadero campo, no es escuela sana. Con razón se ha dicho que, en este respecto, son muy superiores á la mayoría de los nuevos edificios, con sólo acondicionarlos medianamente, los antiguos pórticos de las iglesias rurales, donde todavía se da escuela en algunas apartadas comarcas. Peor come el pobre niño de aldea que el rico burgués de la ciudad; menos se cuida su

persona que éste. Y ¿de dónde saca la superioridad de su robustez sobre la anemia ciudadana? Pura y exclusivamente, de la luz, del aire, del trabajo rural, del sano excitante estímulo muscular que el campo proporciona.

Al construir una escuela, pensad lo primero en el campo escolar. Si el terreno es caro, llevad la mayor parte de aquéllas á la periferia; haced que sean la última casa de la ciudad y la primera del campo y gastad en conducir á ellas los niños, si fuera preciso; como ciudades del extranjero, semejantes á la vuestra, hacen ya en casos análogos. Para las que sea absolutamente necesario instalar en el centro, gastad sin duelo en el solar, haciéndoos cuenta que tenéis un hijo enfermo, á quien debéis atender más que á los sanos. Y en unas como en otras, ahorrad en la construcción monumental y sed espléndidos en el campo.

\*  
\*\*

Si esto manda la higiene, ¡cuánto no podrá decirse de la Pedagogía! No quiero hablar de las infinitas ventajas que el campo escolar ofrece para la educación. Por no fatigaros, citaré un solo punto, el de mayor trascendencia, á mi juicio, que es el del juego.

Todo trabajo sano pide una alternativa de *recreo*, y las fuerzas del niño no se vuelven á crear, no se *recrean* más que jugando. El campo se necesita, pues, no sólo para jugar, sino para poder trabajar sanamente. Sea ó no exacto el hondo pensamiento de Kant y de Schiller, de que el juego es el origen del arte, lo cierto es que toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras, y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega. El juego es la única esfera de sus creaciones. De donde el penetrante sentido de Froebel, al basar en el juego toda la educación de la primera infancia. Pero en el juego libre, creador, espontáneo; no en esa apariencia de juegos

impuestos, tontos, mecánicos, rutinarios, rebosantes de aburrimiento para maestros y para niños, en que por todas partes suele degenerar malamente el froebelianismo.

Y el juego no acaba, por fortuna, con la infancia. De representativo y dramático, conviértese en atlético para el adolescente; y da alegría á su espíritu, fortaleza al cuerpo, serenidad al ánimo, vigor al carácter. El nos enseña, como ningún otro maestro, á medir nuestras fuerzas y nos prepara discretamente á las relaciones y luchas sociales. En él aprenderemos la destreza en la lid, la modestia en la victoria, la tranquila cortesía en la derrota, la inhibición, el dominio sobre nosotros mismos, el buen humor constante —el mejor signo de la plena salud de cuerpo y alma—. El es la salvaguardia más segura contra los elementos morbosos de las edades pasionales; y él, sobre todo esto, nos disciplina, nos pone en nuestro sitio, enseñándonos que allí, pequeño o grande, hay que cumplir el deber, pues de él pende la común obra social del partido. El mayor bien, éste, que podría prestar la educación por el juego atlético á nuestro atomístico, insolidario y anárquico carácter.

Y dichosos los pueblos en que, no ya sus adolescentes, sino sus hombres viriles, de todas las clases sociales, continúan jugando, porque el juego es arte y placer estético, y la humanidad es bien sabido, diga lo que diga Spencer, que necesita antes que comer divertirse. Si el pueblo no se divierte sana y honradamente, ha dicho doña Concepción Arenal, se divertirá de otro modo, pero se divertirá á toda costa. Buscadle, pues, diversiones honradas.

El juego educó á Grecia en la antigüedad, y á Inglaterra en nuestros días; los dos más altos ejemplares de juventud saludable y vigorosa, que toman, en este punto, por ideal los demás pueblos. «Aquí —decía Wellington, ya anciano, contemplando las praderas de juego del colegio de Eton—, aquí se ha ganado la batalla de Waterloo.» Y yo, en este pueblo, en este país vasco, donde más que en nin-



gún otro punto de España se ha conservado el juego entre todas las clases sociales, el juego sano y noble, el juego corporal al aire libre; donde hasta hace poco tiempo, según creo, se veía jugar al alcalde y al médico, al juez y al sacerdote, yo os digo: restaurad vuestros juegos, que van á morir, como muere toda función social cuando cae en exclusivas manos profesionales; y para restaurarlos, enseñad á jugar á vuestros hijos; que más cuesta —y os lo aseguro por dolorosa experiencia— enseñar á jugar (á jugar de veras, que es cosa muy diversa de jugar y divagar) que á estudiar, á los niños españoles. No hagáis una escuela sin campo de juego.

\*  
\*\*

Y ¿cómo será la casa de la escuela? Como debe ser toda construcción racional. Como ha sido la arquitectura de los dos momentos capitales en la historia del arte occidental: el griego de Pericles y el cristiano del siglo XIII; sincera y económica. De estos dos elementos, bien manejados —y esa es la función del arquitecto—, brotará el estético; que ni la simple monumentalidad, ni la mera riqueza de los materiales, por sí mismos, dan belleza. De la economía no hay que hablar. Se impone como ley necesaria de racionalidad en toda obra humana. Desde la formación de las lenguas hasta los contrafuertes, botareles y pináculos, en que nuestros abuelos veían un reflejo de la oración subiendo al infinito, ó una imagen de la selva germánica, el espíritu ha procedido y sigue procediendo rigurosamente según ley económica, y se ha escapado y se escapa y se escapará siempre, como los ríos, por la línea de menor resistencia. ¿No sería absurdo quebrantar esta ley en la escuela pública, donde, por naturaleza y destino, con más severidad debe guardarse?

La sinceridad pende, por una parte, del modo de usar

los materiales y del empleo de las fuerzas constructivas; y, de otro lado, que es el que nos importa, de la concepción del plan, que, para ser sincero, ha de partir de dentro afuera, como un organismo, y no de fuera adentro, que es como suele hacerse. La fachada ha de ser para la casa y no la casa para la fachada. La casa ha de construirse para el habitante, y de acuerdo con lo que en ella haya de hacerse. He aquí por qué es necesario, antes de edificar la escuela, determinar bien la clase y el régimen de la enseñanza que en ella va á darse; y esto no es asunto que pueda decidir la autoridad administrativa, ni el arquitecto, ni el médico higienista —las tres etapas que ha atravesado la construcción escolar hasta ahora— sino el técnico de la educación, el pedagogo. Y si la Pedagogía dice que las escuelas han de ser graduadas dondequiera que se cuenta con más de un maestro, como lo son hace medio siglo en las naciones civilizadas, menos en nuestra patria, y que los grupos han de ser homogéneos y poco numerosos, huelgan los inmensos salones, porque tienen que desaparecer los rebaños de niños, é impónese la necesidad de gastar en abundancia de maestros, para la ordenada división y subdivisión de las clases, antes que en ricas y suntuosas escuelas; pues importan más para la educación del porvenir las pequeñas secciones graduadas de niños, con su profesor cada una, en pleno campo, que los montones de cien y doscientas criaturas de todas edades y condiciones, con un solo maestro, aunque tuvieran por clase el salón del trono del Palacio de Oriente.

\*  
\*\*

Enlazado con el de la construcción, hay todavía un segundo fetichismo, dije, referente al concepto y la vida de la escuela. ¿Para qué es la clase? ¿Qué debe hacerse dentro de ella? La clase lo es todo, en nuestra primera ense-

ñanza, y dentro de sus cuatro paredes ha de aprender el niño todo lo cognoscible. Ocho, nueve, diez años, asistirá a la escuela primaria un alumno, desde los tres, como párvulo, hasta los doce o los trece; y día tras día, semana tras semana, en la clase habrá entrado y salido a la misma hora, mañana y tarde, y allí habrá leído y escrito, oído y recitado, aprendido bien ó mal, pero siempre dentro de clase, lo que haya aprendido. Este es el fetichismo.

Y, sin embargo, espíritus esclarecidos no han dicho ya que si la escuela ha de cumplir su misión, tiene que ser imagen de la vida, y no representar para el niño otra cosa que lo que representa el gabinete de trabajo para el hombre. Y ¿dónde trabajan, el ingeniero, sino en la fábrica; el naturalista, sino en el campo; el médico, en los hospitales; el juez, en el tribunal; el sacerdote, en su cura de almas; el arqueólogo, en sus monumentos; el historiador, en el archivo; el novelista, en el salón ó en la taberna? Y ¿qué hacen, luego, en su gabinete, sino rumiar, clasificar, compulsar, ordenar, publicar, lo que á la vista de la realidad han aprendido? Rompamos, pues, lós muros de la clase. Llevemos al niño al campo, al taller, al museo, como tanto y tan sanamente se ha predicado ya; enseñémosle la realidad en la realidad, antes que en los libros, y entre en la clase sólo para reflexionar y para escribir lo que en su espíritu permanezca ó en él haya brotado; trazando así, espontánea y naturalmente, el único libro de texto que ha de estar á su alcance. ¿Qué hace falta para poder realizar esta escuela, imagen de la vida? Todos lo comprendéis: hacen falta maestros. A ellos hay que atender antes que al edificio escolar, como antes que al material de enseñanza. Concluyo, pues, como allí terminaba: formad maestros; aumentad los maestros; gastad, gastad en los maestros.

Y como estoy seguro, y es natural que así suceda, de que muchos hallarán exagerada, cuando no extravagante, esta obsesión que me embarga en favor del maestro, me



conviene advertir que en el país en que, con sin igual esplendidez, se ha gastado en la enseñanza; en el pueblo que ha dado, desde que nació, y sigue dando, el más alto ejemplo de prodigalidad que registra la Historia, con sus donaciones públicas y privadas en favor de la educación; en los Estados Unidos, lánzase, á la hora presente, protestas, quejas ámargas de que el dinero de la nación y el de los archimillonarios; los millones de dollars de los Peabody, Vanderbilt, Carnegie, Rockefeller y Morgan, sean, principalmente, para lo más externo, para aquello que, por entrar antes por los ojos, con mayor facilidad puede verse: edificios, mueblaje, material de enseñanza; y no para la mejora y creación del personal docente. Ya véis que no estoy solo, y que allí donde menos pudiera esperarse, levántanse también voces de alarma. Y es porque comienza á penetrar en los espíritus la idea de que la escuela, como la Universidad y toda clase de centros de enseñanza, no son un mecanismo de piedra, hierro y ladrillo, ni siquiera de libros y aparatos, sino una institución, esto es, una función social, desempeñada y representada por personas, de las que en todo caso, y sólo de ellas, hay que esperar su salvación ó su ruina.

\*  
\*\*

Hablemos, pues, para terminar, de las personas.

También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias Pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia.

No voy a negar, como comprendéis, que existe semejante serie gradual en nuestro organismo administrativo y en el de todo el mundo; lo que niego rotundamente es

aquel prejuicio que en la conciencia social hoy, históricamente, está arraigado, y de donde procede esa uniforme común organización del Cuerpo docente, á saber: que para la función del maestro de escuela, basta una formación pedagógica elemental ó inferior, mientras que á la esfera universitaria corresponde, por necesidad, una Pedagogía superior, de orden más elevado. Notad bien que digo *formación pedagógica*, con lo que entiendo referirme puramente al elemento profesional, al que corresponde sólo y exclusivamente al maestro y al profesor, como órganos de la función pedagógica; no hablo, por tanto, de mera cantidad de saber ni de cultura. Y, en aquel respecto, quiero decir, en el de educador, ¿qué más ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente á la humilde maestra de párvulos? Pues qué, ¿cambian, por ventura, en algo que sea sustancial, de uno á otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente —que no parte distinta, inferior ó superior, en cada caso— lo que confiamos, así á la Universidad como á la escuela? ¿No exigimos de ambas idéntico interés y tacto pedagógico, y no pedimos, á uno como á otra, que nos devuelvan al hombre sano, inteligente, honrado, laborioso, apto para la lucha de la vida, accesible á todo noble ideal? Si en la edad del alumno, que es lo único que cambia, hubiera de fundarse el pretendido orden jerárquico de la función docente, iríamos al absurdo, que todos rechazaréis, de considerar al médico de niños inferior al de adultos.

No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, ó con el arquitecto y el maestro de obras; porque no existe analogía entre unos y otros. El sobrestante, el maestro de obras, el contra maes-

tre, son etapas subalternas, grados inferiores, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquel particular fin, que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril ó arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlos, pues, si queréis con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende á los árboles hechos, y veréis que no existe aquí tampoco, no puede existir, esa pretendida subordinación ni orden jerárquico entre los distintos períodos de la obra educadora.

\*  
\*\*

Ya sé yo bien, como dije antes, que semejante subordinación existe, por desgracias, en la conciencia social y en la vida. Razones hay que la explican, aunque ninguna la justifique. Y la primera de todas consiste en los humildes orígenes de la enseñanza elemental, nacida al calor de la caridad y la beneficencia, así como en la confusión que se establece entre el modesto exiguo saber que necesariamente la acompaña y las condiciones que ha de tener el maestro primario. El organismo de la enseñanza procede de un origen oligárquico, como probablemente proceden los demás organismos. El primer grado que en nuestra moderna sociedad cristiana se organiza con independencia, corporativamente, es el superior. Al alborear el siglo XIII, maestros ó alumnos, reunidos en corporación, crean la Universidad, como uno de tantos gremios. En el Renaci-



miento, y en señal de protesta del nuevo espíritu contra el viejo escolasticismo, aparecen, desprendiéndose de la Facultad de Artes, los estudios de Humanidades, origen, luego, de la segunda enseñanza. Y sólo al finalizar el siglo XVIII, organizóse como función pública y sustantiva, no ya meramente caritativa y benéfica, la primera enseñanza. El proceso es lógico. Condénsase, ante todo, el núcleo de saber aristocrático, el menos numeroso y más intenso. El saber, patrimonio, al principio, del menor número, desciende luego al resto de los hombres, y fúndase la jerarquía de la enseñanza, como es natural, sobre la base de la cantidad del conocimiento en cada grado. Establécese que todo el mundo tiene el derecho y el deber de instruirse. Siémbrense las escuelas. Necesítanse maestros; y como, para enseñar poco, es lo más fácil, sea ó no exacto, pensar que no hace falta saber mucho, y los recursos económicos faltan, quiero decir, la sociedad no advierte, no siente que sean necesarios para tales fines, nace el maestro de escuela al nivel de la última clase de jornaleros y con la inferioridad y desconsideración consiguientes en una sociedad como la nuestra.

A este rebajamiento, en relación á otros grados de la enseñanza, ha contribuído, además, la funesta arbitraria excisión establecida por la pedagogía romana entre la educación, propia del pedagogo, y la enseñanza, que toca al profesor. *Institut paedagogus*, dice Varron, *docet magister*. Semejante prejuicio impera todavía, y no es extraño oír á diario, con esa fuerza dogmática que adquieren todas las fórmulas simplistas: «al niño se le educa, al joven se le instruye, al hombre se le enseña», cuando, aun en espíritus tan superiores como Paulsen, tiene también su clara resonancia. La educación, en tal sentido, es cosa algo inferior, que corresponde sólo, de un lado, al niño y de otro, al pedagogo, es decir, al esclavo en la antigüedad; entre nosotros, al maestro de escuela.

Posición del problema hay más moderna, que deprime igualmente al maestro. La de aquellos que piensan que la enseñanza, como la educación, son funciones de todos los períodos de la vida, y que educar deben, á la vez que enseñar, todos los maestros, desde el de párvulos hasta el catedrático. Pero tienen un concepto mecánico de la educación: y es el reinante, que consiste en considerar al niño como un bloque, al cual hay que debastar y dar forma. Así, para los primeros momentos, basta un cantero; luego viene el esbozador, que saca de puntos, y, finalmente, queda al escultor el perfeccionamiento de la obra, la tarea más fina y delicada. Ya comprenderéis, en el orden de la educación, quién es el cantero.

Este absurdo criterio invade toda la vida. Por él confiamos nuestros hijos, en sus primeros años, que son los más críticos, á la criada más joven é inútil, á la última en el servicio doméstico; por él buscamos para iniciarles en el conocimiento y en la vida, que es la labor más trascendental y difícil, á los maestros más baratos, que es sinónimo de los más ignorantes; por él nos contentamos para el maestro de párvulos y para el elemental con una ínfima preparación rudimentaria; por él amontonamos en nuestras escuelas, á modo de rebaños, niños y más niños. Todo por este perturbador prurito intelectualista de la cantidad de saber, que nos envenena; olvidando que no estriba en la *cantidad*, sino en la *cualidad*, toda la eficacia de la obra educadora; y que no es un muerto bloque de piedra lo que se nos entrega, sino un ser vivo, activo, cuyos primeros momentos de desarrollo son los más difíciles, los que exigen más tacto, más delicadeza, más prudencia, más saber, sí, no de gramática, ni de aritmética, ni de lenguas sabias, ni de alta metafísica, ni de reconditeces eruditas; más sa-

ber profesional pedagógico, porque de los estímulos que el niño recibe, del ambiente que entonces respira, pende su porvenir y el de su pueblo.

Cuando de esto nos convenzamos, cuando nos hagamos íntimos de este sentido y lleguen tales verdades á la conciencia universal, miraremos con asombro lo que hoy, salvo consoladores, aunque débiles y esporádicos signos de protesta, hace, por lo que toca á este punto, la humanidad en todas partes. Entonces, persuadidos de que el proceso educativo exige la mayor atención individual en sus comienzos, entregaremos muy pequeños grupos de niños á las escuelas de párvulos y á las elementales; enviaremos, como misioneros de la educación, los mejores maestros, donde son más necesarios, á las escuelas rurales, donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos á todo el profesorado, no la misma cantidad de instrucción, pero sí la misma superioridad en aquella que le haga falta; y le retribuiremos igualmente, y gastaremos en ello, yo os lo aseguro, cuanto se necesite; que los pueblos no dejan de gastar por no tener recursos, sino cuando no sienten la necesidad de gastar, cuando no están convencidos de la bondad del gasto.

No importa ahora, ni sería esta la ocasión de decirnos cómo ha de hacerse tal preparación superior de todo el magisterio. Por de pronto, la medicina nos ha enseñado el camino, nos ha dado la fórmula. Suprimió los médicos y los cirujanos «de segunda clase». Hagamos lo mismo. Demos á todos los maestros una misma educación profesional, dentro ó fuera de la Universidad, pero universitaria, como en algunos países, Alemania y Estados Unidos sobre todo, comienza ya á hacerse. Y mientras esto no suceda, mientras no dignifiquemos la profesión y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro primario una *capitis diminutio* y lo condenan á servidumbre de cuerpo y de espíritu, no tendremos verda-



deras escuelas, ni conoceremos el país ni la humanidad que todos anhelamos.

Siento la íntima convicción, y debo declararla, de que, así como el pueblo ha ganado en absoluto desde la época de las revoluciones el derecho á instruirse, y por todas partes se infiltra el admirable ideal de Norte América, que consiste en ofrecer á todo ciudadano las mismas posibilidades para el éxito, así llegará un día en que el pueblo se harte de maestros de segunda clase y pida y obtenga, para los de las escuelas en que él ha de educarse, aquella superioridad de formación, suprema garantía de la bondad de la obra.

Como veis, todo me conduce á daros el mismo consejo. Anticipaos al provenir. Formad superiormente al profesorado de vuestras escuelas. Gastad, gastad en los maestros.

\*  
\*\*

A ellos quisiera dirigir ahora, antes de terminar, un especial saludo, por ser ellos la parte de este público con la que tengo, por nuestra común profesión, mayor suma de intereses simpáticos. Y no encuentro en mi repertorio cosa mejor que dedicarles, que la última observación pedagógica, la más fresca y lozana que poseo, brotada recientemente al soplo de la realidad y de la vida.

Pocos días hace, viniendo á Bilbao, atormentábame yo, buscando lo que podría decirlos de más utilidad en esta noche. Abrí al acaso un libro. Era una novela inglesa, que leí de estudiante y había olvidado, y que todos conocéis seguramente: *Los días penosos*. Recorrí los primeros capítulos y, al acabar, sugestionado por el intenso vigor, por el penetrante perfume, por la divina sencillez con que allí se trata el hondo problema de la educación de la realidad ideal y de la fantasía creadora, frente á la educación mate-

rial de los *hechos*, me preguntaba si no eran ya excusadas mis preocupaciones; y si lo más sincero, lo más ingenuo, lo más discreto, para estimular vuestro interés educador y vuestro pensamiento, no sería leerlos clara y reposadamente aquel poético trozo de Dickens. Tan profunda impresión hizo en mi espíritu.

En el mismo vagón que yo viajaba, venía una madre con dos hijos pequeños. Como todos los niños que están sanos, activos, inquietos, ansiosos, anhelantes por descubrir el mundo y metérselo dentro. Disputábanse la ventanilla de continuo para mirar el campo; y la madre impaciente, los sentaba.—«Pero, ¿qué hay que ver; qué mirais con tanto afán?», les increpó, violenta.—«Flores», contestó con cándida naturalidad uno de ellos. Y la madre, entonces, con esa estúpida irritación en que estalla contra lo que le molesta el brutal egoísmo, cuando ya no tiene nada razonable que decir, replicó desabrida:—«Flores, flores... ¿De qué os sirve mirarlas? ¡Si pudiérais cogerlas!»

Considerad, ahora, cuántas cosas, inconscientemente, mataba, en germen, esta pobre madre en sus hijos. La celeste curiosidad, origen de todo saber, el pensar racional, el sano amor á la naturaleza y á lo bello, el noble desinterés, sobre todo; y decidme si no tenía yo motivo para pensar entonces que Julio Simón acierta cuando dice, no recuerdo bien dónde, que todos los niños nacen listos é inteligentes, hasta que, entre la madre y el maestro, se encargan de volverlos imbéciles.

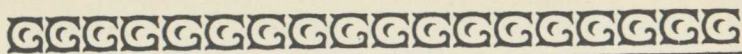
De estos dos hechos, el de la novela y el de la madre, se ha engendrado en mi espíritu lo que quiero deciros: que la poesía y la realidad son las fuentes más puras de toda inspiración educadora. Si buscáis orientaciones luminosas; si deseáis aprender verdadera ciencia de la educación, observad á vuestro alrededor la vida real, la de todos los días; estudiad á los padres y á los niños; apuntad, comentad, reflexionad sobre los hechos, que ellos os darán la clave de

muchos problemas educativos y la más segura norma de vuestra conducta pedagógica.

Y al mismo tiempo, leed los capítulos de Dickens, es decir, leed los poetas, leed los grandes poetas, sobre todo, los universales y humanos, en prosa y en verso; leed á Homero y Platón, Virgilio y Dante, Shakespeare, Cervantes, Goethe..., y leed también los menores, con tal que sean verdaderos poetas. Porque en ellos, además del celestial goce de la belleza, placer de los placeres, animación y alegría de la vida, encontraréis, para vuestra labor cotidiana, lo que no os darán nunca los libros de texto, ni las definiciones y clasificaciones escolásticas, ni los estériles verbalistas formalismos: la visión nítida, cristalina, al través de la creación poética, llena de luz y vida, de todo lo más alto que se ha ideado, lo más hondo que se ha sentido, lo más noble que se ha ejecutado; es decir, de la misma *realidad*, otra vez vista por el genio; los frutos más benditos del pensamiento y del amor humanos, estímulos benéficos de vuestra propia actividad, tierras fecundas, donde podréis arrojar, esperanzados del fruto, vuestras íntimas, personales ideas. Sean siempre poesía y realidad el numen inspirador de vuestra obra.







## Principios pedagógicos de la Institución <sup>1</sup>

La Institución se propone, ante todo, *educar* a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la «reverencia máxima que al niño se debe». Por ello precisamente no es la Institución, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. Tiempo queda para que venga este «reino», y hasta para que sea «desolado». Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia.

Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (*humanidades*) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida

---

<sup>1</sup> De su *Prospecto*, 1908.

más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, *hombres*, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades.

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, «nada les fuese ajeno». Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesan menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura españoles.

Trabajo intelectual sobrio e intenso; juego corporal al aire libre; larga y frecuente intimidad con la naturaleza y con el arte; absoluta protesta, en cuanto a disciplina moral y vigilancia, contra el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos, y de espionaje y de toda clase de garantías exteriores; vida de relaciones familiares, de mutuo abandono y confianza entre maestros y alumnos; íntima y constante acción personal de los espíritus, son las aspiraciones ideales y prácticas a que la Institución encomienda su obra.

La Institución estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desco-



nocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, inferioridad que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto a la cultura general, no sólo *como*, sino *con* el hombre.

.....

Los principios cuya más alta expresión en la época moderna corresponde a Pestalozzi y a Fröbel, y sobre los cuales se va organizando en todas partes la educación de la primera infancia, cree la Institución que deben y pueden extenderse a todos los grados, porque en todos cabe intuición, trabajo personal y creador, procedimiento socrático, método heurístico, animadores y gratos estímulos, individualidad de la acción educadora en el orden intelectual como en todos, continua, real, viva, dentro y fuera de clase.

.....

La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los *libros* como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados «de texto», ni las «lecciones de memoria» al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados. El alumno los redacta y consigna en notas breves, tan luego como su edad se lo consiente, formando así, con su labor personal, única fruc-

tuosa, el solo *texto* posible, si ha de ser verdadero, esto es, original, y suyo propio; microscópico las más veces, pero sincera expresión siempre del saber alcanzado. La clase no sirve, pues, como suele entenderse, para «dar y tomar lecciones», o sea para comprobar lo aprendido fuera de ella, sino para enseñar y aprender a trabajar, fomentando, en vez de pretender vanamente suprimir, el ineludible esfuerzo personal, si ha de haber obra viva, y cultivándolo reflexivamente, a fin de mejorar el resultado.

.....  
Las *excursiones* escolares, elemento esencial del proceso intuitivo, forman una de las características de la Institución, desde su origen. En ellas la cultura, el aumento de saber, el progreso intelectual, entran sólo como un factor, entre otros.

Porque ellas ofrecen con abundancia los medios más propicios, los más seguros resortes para que el alumno pueda educarse en todas las esferas de su vida. Lo que en ellas aprende en conocimiento concreto es poca cosa, si se compara con la amplitud de horizonte espiritual que nace de la varia contemplación de hombres y pueblos; con la elevación y delicadeza del sentir que en el rico espectáculo de la naturaleza y del arte se engendran; con el amor patrio a la tierra y a la raza, que sólo echa raíces en el alma a fuerza de intimidad y de abrazarse a ellos; con la serenidad de espíritu, la libertad de maneras, la riqueza de recursos, el dominio de sí mismo, el vigor físico y moral, que brotan del esfuerzo realizado, del obstáculo vencido, de la contrariedad sufrida, del lance y de la aventura inesperados; con el mundo, en suma, de formación social que se atesora en el variar de impresiones, en el choque de caracteres, en la estrecha solidaridad de un libre y amigable convivir de maestros y alumnos. Hasta la ausencia es siempre origen de justa estimación y ternura y amor familiares. Por algo ha sido Ulises en la historia dechado de múltiples

humanas relaciones y vida armoniosa, y la *Odisea*, una de las fuentes más puras para la educación del hombre en todas las edades.

La Institución considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las *familias*. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituíble vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y su escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra. Aporta la familia, con el medio más íntimo en que el niño se forma y con sus factores ancestrales, un elemento necesario para el cultivo de la individualidad. Y por la familia, principalmente, recibe la escuela la exigencia más espontánea y concreta de las nuevas aspiraciones sociales, obligándola así a mantenerse abierta, flexible, viva, en vez de languidecer petrificada en estrechas orientaciones doctrinales. La escuela, en cambio, ofrece, sobre aquellos materiales, la acción reflexiva, el experimento que pone a prueba, que intenta sacar a luz lo ignorado, y que aspira a despertar la conciencia para la creación de la persona. Y a la familia ha de devolver, para que también ella misma se eduque, la depuración de aquellas aspiraciones, los resultados prácticos de la elaboración sistemática de los principios educativos, que como su especial obra le incumbe.

Establecer esta íntima relación entre escuela y familia, no sólo mediante el niño, sino directamente, es tal vez hoy el problema pedagógico social de superior interés y novedad en los pueblos más cultos.



.....

Harto siente la institución la deficiencia de sus medios de todas clases para dar cima a su obra. En ésta, únicamente le satisfacen los principios a que procura acomodarse en lo posible y la conciencia de no omitir esfuerzo alguno para mejorarla.



## La libertad de conciencia <sup>1</sup>

La propia naturaleza de la Liga de los Derechos del Hombre excluye la necesidad de discutir los fundamentos de la libertad de conciencia. Lo que importa ahora no es discutir teóricamente sobre aquellos principios que forman la esencia de esta Asociación, sino indicar las medidas que deben exigirse para garantizar a todo ciudadano español el pleno ejercicio de sus libertades en aquellas manifestaciones en que todavía no se halla suficientemente protegido por las leyes, o en que sufre, a pesar de estarlo en apariencia, inicuo menoscabo, a causa de corruptelas y abusos vejatorios.

Ni siquiera importa aquí tampoco salir al paso de los que tienen por inoportunos o faltos de realidad en nuestro país y en nuestro tiempo los problemas de libertad de conciencia, como si el deber de la más noble política no consistiese en traer a la realidad de la vida, en todo momento y lugar, la justicia y la idealidad de los pueblos, a las veces dormidos; y como si el más alto mentís de oportunidad no viniesen a darlo en esta esfera, recientes acuerdos internacionales para la defensa de las minorías, acuerdos que, refiriéndose precisamente a la libertad de conciencia, colo-

---

<sup>1</sup> Ponencia de la *Asamblea nacional de la Liga de los Derechos del hombre*, 1923, con la adhesión de los señores Buylla, Zulueta y Barnés.

can de hecho a nuestro país en flagrante y escandaloso conflicto dentro de la Sociedad de Naciones, y que han sido tomados no en la atmósfera abstracta, inoportuna e irreal de las discusiones académicas, sino en medio de las hondas luchas y vivas realidades de un ambiente impregnado de sangre y de miseria.

Para la Liga de los Derechos del Hombre será siempre de eterna actualidad tornar a la defensa de aquellas libertades que, precisamente por su carácter de mística irrealidad, viniendo del último fondo, el más íntimo y el más poderoso de la vida, más expuestas se hallan de ser desconocidas y profanadas por todas las políticas alimentadas a diario de oportunidades materiales y de realidades prácticas. Pero en este orden conviene fijar claramente que, si a la Liga toca la escrupulosa y vigilante defensa del derecho, le toca igualmente para la mayor pureza y eficacia de su actuación encerrarse, al formular sus exigencias, en la firme valoración de las condiciones que deben cumplirse, ya que para garantizar el ejercicio de las libertades, ya para impedir el abuso y violencia contra las mismas, abteniéndose de señalar los términos en que aquellas condiciones hayan de legislarse y pasar a la práctica de modo concreto, para, de esta suerte, sin invadir la esfera política ni la función propia, por consiguiente, de todo Gobierno, ofrecer abierto ampliamente su acceso sin distinción de partidos, a todos los defensores del derecho del hombre, que comulgando, no sólo en los principios, sino en las condiciones necesarias en todo caso y momento para hacerlos efectivos, pudieran, no obstante, diferenciarse de modo especial y fórmula concreta, que, afectando a la vida política en otros órdenes, en nada, sin embargo, menoscabe la esencia del derecho defendido.

Incumbe a la política encontrar las formas de viabilidad próximas o remotas, según las circunstancias. Al puro defensor del derecho corresponde señalar el contenido per-



manente a que en toda ocasión y momento, y como principio ineludible, la forma, cualquiera que ella sea, tendrá que ajustarse.

Obedeciendo a esta orientación, señálanse aquí brevemente, no todos, sino algunos de los puntos que han parecido más dignos de fijar la atención de la Liga y de servirle de estímulo para el ejercicio de la Defensa de los Derechos del Hombre, en la esfera de la libertad de conciencia.

Circunscrita habitualmente esta libertad dentro de la total de pensamiento al orden religioso, que trasciende a todos los demás de la vida, lo primero que importa es consagrar de un modo absoluto y definitivamente en la ley fundamental del Estado la libertad religiosa. A la política podrá contentar la forma del párrafo tercero del artículo II de la Constitución. A la Liga corresponde mantener el principio en toda su pureza, tal como se halla contenido, por ejemplo, en las más recientes expresiones internacionales a que antes se ha aludido. En los Tratados posteriores a la guerra, entre las grandes potencias aliadas y asociadas, y los países tales como Polonia, Checoslovaquia, Grecia, Bulgaria, Yugoslavia, Austria, Hungría, Rumania y Armenia, figura el siguiente artículo: «**TODOS LOS HABITANTES TENDRÁN DERECHO AL LIBRE EJERCICIO, ASÍ PÚBLICO COMO PRIVADO, DE TODA FE, RELIGIÓN O CREENCIA, CUYA PRÁCTICA NO SEA INCOMPATIBLE CON EL ORDEN PÚBLICO Y LAS BUENAS COSTUMBRES**». Conviene observar bien la amplitud de los términos. Se habla de fe, religión o creencia para que abrace igualmente a aquellos que no creen, es decir, que *creen* que ni la fe ni la religión existen, y no se habla de limitaciones, ni *morales* ni *patrióticas*, sino simplemente del orden público y las buenas costumbres, elementos que ofrecen menos facilidades para el falseamiento y el abuso. Agréguese que los países firmantes se comprometen a reconocer esta estipulación

como estatuto fundamental, a que ninguna ley, ningún reglamento, ninguna acción oficial se hallen en contradicción o en oposición con ella, y a que ninguna ley, ningún reglamento, ni ninguna acción oficial prevalezcan contra el mismo. Y acuerdan también colocar dicha estipulación bajo la garantía del Consejo de la Sociedad de Naciones. Ahora, basta aquí recordar que uno de los miembros de este Consejo es España.

Por este camino tan lucidamente señalado debe acabarse, no ya sólo con todas las persecuciones materiales y morales que de hecho existen, mas con toda idea de *tolerancia* religiosa, en el orden jurídico, vejatoria, cuasi infamante para la dignidad del ciudadano y menoscabo para sus legítimos derechos de hombre y de ciudadano. La falta de clara y firme consagración estatutaria de la libertad de conciencia contribuye, además, poderosamente en las autoridades a los frecuentes abusos e inicuas transgresiones de las leyes, y en el pueblo a la desesperante o escéptica dejación y abandono de sus derechos ante la triste seguridad de no ser oído. Las iniquidades más ostensibles en este respecto pertenecen, sobre todo, como es natural, al orden de la enseñanza, que no puede vivir, sin la libertad de pensar, y a los distintos actos de la vida civil en la esfera del derecho privado. Independientemente del problema de la educación religiosa de si debe darse o no, por quién, cómo y cuándo, y de si al Estado incumbe en este respecto proteger los derechos del padre o los del hijo, lo que a la Liga corresponde inmediatamente es defender el derecho de todo el que no quiera recibirla, y hoy ya, muy especialmente, del que no quiera darla. Facultativa es la religión para los alumnos en la primera y segunda enseñanza; pero, conseguido esto, como una especie de graciosa concesión, de mera tolerancia, surgen para lograrlo molestias derivadas de la organización escolar, y especialmente de la necesidad de declaraciones vejatorias.

Mas lo inaudito es que, existiendo una Constitución, un artículo que ampara a todo ciudadano para ejercer cargos públicos, según su competencia, y otro que le asegura el no ser molestado, por sus ideas, y no exigiéndose profesión alguna de fe religiosa para ser maestro, se obligue a éstos, quieranlo o no, a enseñar lo que no creen, con grave profanación y detrimento de la dignidad humana y de la delicada función que desempeñan. A estos tan notorios abusos, convendría acudir, pidiendo para su remedio en el sentido que indica la siguiente moción: «Urge, de acuerdo con la Constitución del Estado, consagrar el respeto a la conciencia de los maestros nacionales que no deseen dar la enseñanza del Catecismo e Historia Sagrada, adoptando para ello fórmulas que libren a los maestros y a las familias de toda molestia vejatoria para su dignidad personal, que impida toda agria escisión de ciudadanía, y que garanticen a la Escuela pública su absoluta independencia civil y pedagógica». En tales exigencias y con el principal motivo de la conciencia del maestro se establecen, además, garantías, no sólo para el alumno, sino para la Escuela misma, abogando por la exclusión en su gobierno, y, naturalmente, en todos los organismos públicos altos o bajos que a la enseñanza se refieren, de autoridades *especiales eclesiásticas*, incongruentes con la naturaleza de la ciencia y de la enseñanza, que no puede poner trabas al libre pensar, y peligrosa, por lo menos, sobre todo en los medios humildes y desamparados, como lo son casi todos, para las manifestaciones prácticas de la libertad de conciencia.

Importa, además, velar por que se reconozca y consagre solemnemente algo que reconocido y consagrado se halla, sin duda, aunque no con tanto relieve como sería necesario, lo que tal vez contribuye a que de vez en cuando sea objeto de abusivas denuncias y atentados, sobre todo en aquellas esferas humildes y desamparadas de que acaba de



hablarse. Se trata de la libertad de la cátedra, para defensa de la cual hay que insistir en el reconocimiento y la afirmación de estos dos puntos: Uno es que si por la Constitución de 1845, que afirmaba ser la religión católica la *única* de la nación española, y *en su consecuencia*, y sólo en su consecuencia, como es natural y lógico, se otorgaba a la Iglesia en el Concordato de 1851, la inspección religiosa que había de ser conforme con aquella *unicidad*, semejante estado de derecho, establecido como *consecuencia*, ha desaparecido al promulgarse las Constituciones de 1869 y 1876, donde desaparecía el régimen de unidad religiosa que le daba origen, y los textos en que se apoya, profundamente opuestos al espíritu moderno, son, por tanto, en absoluto, *textos muertos*. El otro punto se refiere a la doctrina sustentada por el Gobierno liberal en real orden de 1881, interpretando el recto sentido de las disposiciones legales, y hoy vigentes, que «recomienda eficazmente a los rectores, es decir, a los jefes locales de toda la Enseñanza, que favorezcan la investigación científica *sin oponer obstáculo bajo ningún concepto* al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, sin fijar a la actividad del profesor en el ejercicio de sus elevadas funciones otro límite que los que señala el derecho común a todos los ciudadanos, creyendo, además, el Gobierno indispensable anular las disposiciones que ha dictado sobre la enseñanza por causas que, afortunadamente, han desaparecido».

Los términos no pueden ser ni más claros ni más expresivos, no obstante lo cual, el peso muerto de la tradicional injerencia dogmática, que se alimenta en falso todavía de la *unicidad* religiosa, ha de obligar a la Liga a constante vigilancia para garantizar la libertad consagrada en tales disposiciones, ya que no para conseguir, como debiera procurarse, que de nuevo y con superior carácter de solemnidad, para mayor garantía de todo el profesorado en sus distintas órdenes, fueran aquéllas reiteradas.

La otra esfera a que principalmente alcanzan los atentados a la libertad de conciencia es la que corresponde a múltiples actos de los distintos órdenes del derecho en la vida. He aquí la simple enumeración de algunos de los más vejatorios.

No hay garantía que ampare al hombre que no comulga en la religión del Estado ni participa del punto de vista oficial para no contribuir a sostener sus cargas como parecería de entera justicia. Atentatorias a la libertad de conciencia, molestas para la dignidad, y enteramente anticonstitucionales son todas las declaraciones obligadas, lo mismo al que contrae matrimonio civil que al soldado o el penado que desea sustraerse a las prácticas religiosas. Abusivo en más alto grado y motivo de indignación en las almas nobles es el frecuente recurso de desobediencia y desacato a la autoridad, ejercido las más de las veces sobre humildes y desamparados, al negarse con perfecto derecho a jurar ante los Tribunales, cuando hasta la garantía contra la obligación de *prometer*, no ya de jurar, puede llegar a ser cuestión de exigencia en muchos espíritus. Lo mismo podía decirse por lo que hace a la obligada reverencia ante las manifestaciones públicas religiosas, reverencia que cae, ciertamente, en la esfera de los debidos respetos sociales; pero nunca en el de las sanciones jurídicas. Y a este orden llegaría a corresponder igualmente la defensa de la libertad de conciencia cuando se trata del cumplimiento de los servicios militares, por lo menos en lo que toca a guerras que no afectan a la defensa del territorio nacional contra un pueblo extranjero. Y no ya atentatorio contra la conciencia, sino profanador de la misma, inductor de su perversión, en los que a veces pueden faltar a ella por evitar el dolor a otros seres queridos, a más de profundamente cruel e inhumana es la desdichada separación de cementerios, para lo que, como es sabido, no existe si-

quiera el pretexto dogmático, y en la que es ya nuestro país excepción en el mundo.

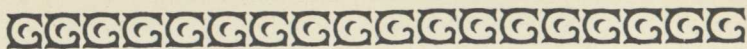
En nada de lo señalado cabe la consideración de inopuntidad ni el señalamiento de plazo remoto. Son lagunas y vejámenes que afectan al derecho perenne de la libertad de conciencia, que la Liga, por todos los medios de que sea capaz, debe apresurarse a exigir que se llenen y que se supriman. Nuevas y más seguras garantías; pero recta y honrada aplicación de las que se juzguen ahora suficientes. Habitados de largo a un aparatoso formulismo vacío de contenido espiritual en todas las esferas, no hay escrúpulo en corromper con escarnio, cuando el caso es propicio, la aplicación de la ley conseguida. Por esto, los deberes más urgentes de la Liga serían ejercer un estímulo eficaz y constante sobre la opinión pública para que ejercite sus derechos y exija las garantías de su cumplimiento, y vigilar y perseguir en cada instante el menoscabo del Derecho y la abusiva transgresión de la ley protectora, impidiendo que se cometan injusticias, que en esta esfera de la libertad de conciencia, más que en ninguna otra, caen siempre, con indignación de las almas nobles, sobre el pobre, el humilde y el desamparado.





¿Cómo enseñar?  
En torno a la metodología





## Sobre la enseñanza de párvulos. La enseñanza del arte

Estas indicaciones tienen por objeto especialmente la enseñanza de lo que por arte suele entenderse en el lenguaje usual, á saber: el *arte bello* ó las *bellas artes*, y aún dentro de estas se refieren á las llamadas plásticas ó figurativas: arquitectura, escultura, pintura y sus derivadas; dejando, por consiguiente, fuera la literatura y la música. Debe protestarse, sin embargo, contra la errónea distinción reinante entre bellas artes y artes que no son bellas, como si todo arte no fuera susceptible de producir belleza, ó hubiese alguno que tuviera este fin único y exclusivo. Tan pintura como el cuadro de *Las Lanzas* son los mapas y las muestras de las tiendas, y tan escultura como la *Venus de Milo* son los modelos anatómicos, que no tienen por objeto ciertamente despertar en el contemplador la emoción estética.

Así, pues, cuando el artista se propone este fin intencionalmente, producir belleza, su obra, sea cualquiera el género á que corresponda y el grado de perfección que alcance, cae bajo aquel respecto dentro del arte bello. El estudio de este elemento estético, donde quiera que se encuentre: hé aquí lo que en rigor debe entenderse por enseñanza de las bellas artes.



En realidad, no debe hablarse de «enseñanza,» sino de «educacion» artística. Es preciso procurar la cultura intelectual, á saber: el caudal de conocimientos relativos á las bellas artes; pero al mismo tiempo la cultura estética, el desarrollo del gusto, el sentimiento de lo bello y el entusiasmo para producirlo. Porque el elemento educativo que toda enseñanza debe tener —principio que hoy nadie contradice— consiste pura y simplemente en que se practique lo enseñado, en que se realice lo que se aprende, en que la vida se vaya haciendo conforme á las ideas y al saber adquiridos, y esto en todas las esferas y grados de enseñanza.

Así será, por ejemplo, educativa la enseñanza de la antropología, cuando, al aprender las leyes de la sensacion ó del pensamiento reflexivo, se pongan en práctica, y se siente y se piense conforme á ellas; la de la moral, cuando al saber que la sinceridad es un deber, no se mienta nunca; la de la literatura, cuando se hable y se escriba cada vez mejor, á medida que se conocen las reglas y los modelos, la de la geografía, cuando, partiendo del conocimiento directo del relieve y de los lugares de la tierra, se despierte el deseo de influir sobre ellos y de hacerlos cada vez más accesibles al trabajo del hombre; la de la historia, cuando, en vez de un caudal de hechos más o menos exactos y de un tejido de narraciones secas o pintorescas, sea el cuadro de las civilizaciones pasadas, conforme al cual hemos de ir realizando progresivamente nuestra vida; la de la física, no cuando sólo se aprende cómo actúan, sino cuando se aprovechan y utilizan las fuerzas naturales; la del arte bello, en fin, cuando se dibuja, y se pinta, y se modela, y se contemplan los monumentos y las obras estéticas, y á su vista se despierta el juicio crítico y el sentimiento de la belleza; con lo cual no se dará tan frecuentemente el caso de gentes muy sabias en cuestiones de estética, incapaces de distinguir entre un Orbaneja y un

Velázquez, y el de otras que se saben de memoria los museos de Europa y viven gustosas en medio de la vulgaridad más pedestre, en todas las esferas.

El verdadero educador debe esforzarse por acabar con esta deplorable contradicción entre la teoría y la práctica, entre la ciencia y la vida; y será nula y de ningún valor toda enseñanza del arte que no tienda á procurar que los niños amen lo bello, ennoblezcan sus gustos, gocen en los placeres más puros y sanos, y aprovechen, en suma, su cultura artística para vivir más refinada y bellamente.

La enseñanza del arte, rara vez y en muy pocos sitios forma parte de los programas de la educación general, ya por no considerarla como de primera necesidad, ya por creer que es difícil ponerla al alcance del niño. Ambos extremos son infundados. Cuando se trata de desenvolver armónica y racionalmente las facultades humanas, y de abrir horizonte al educando para despertar en él la vocación, tan necesario es el arte como cualquiera otra manifestación de la vida.

De otro lado, los niños tienen efectivamente sus aptitudes, preferencias é inclinaciones; mas para despertarlas, que es de lo que ahora se trata, todos los estudios son igualmente buenos y útiles; ninguno es más difícil que otro; la dificultad está en el modo cómo han de enseñarse.

El arte debe enseñarse, como todo lo demás, concéntricamente. Los párvulos pueden y deben hacer, no esta ó aquella parte del programa, sino todo él, en cierto grado y límite, en una cantidad que sólo es dado fijar en vista de todas las circunstancias en que la educación se realiza, á saber: las condiciones de la maestra, las del niño, el número de éstos, el tiempo de que se disponga, los medios ó material de enseñanza, etc., etc. La maestra es, por tanto, el único juez para señalar dicha cantidad en cada caso. Así, pues, al programa del párvulo no se añadirán después

nuevas partes en cada grado de desarrollo; aquellas fundamentales, que desde el primer momento lo forman (microscópico, pero completo) se irán desplegando y desenvolviendo sistemáticamente; y de esta suerte, todo él crecerá desdoblándose, haciéndose cada vez más rico en pormenor y contenido.

La enseñanza del arte para el párvulo debe comenzar, por lo que se refiere al método, lo mismo que todas; ateniéndose á las condiciones del niño en ese período de su formacion, en el cual, de un lado, predomina la receptividad, no el juicio y el poder reflexivo, y necesita, de otro, verlo todo individual y sensiblemente, costándole ímprobo esfuerzo generalizar y, por tanto, darse cuenta de más relaciones que de aquellas que el hecho ó el objeto muestran claramente á sus ojos. De aquí, que el niño deba proceder en la enseñanza como procede en la vida, principiando por adquirir materiales, por atesorar un caudal de elementos, que poco á poco va organizando, colocándolos en su sitio correspondiente y descubriendo las múltiples relaciones que guardan con todos los demás: sistematizando, en suma, operacion que caracteriza á otro grado de su desarrollo ulterior.

Por esto, el contenido del programa debe enseñarse libremente, es decir, á medida y donde quiera que se presente la ocasion oportuna para ello; no proponiéndose de antemano tratar tal ó cual cuestion, sino aprovechando para ello las circunstancias más á propósito, y con motivo, siempre que sea posible, de algo que haya venido á excitar espontáneamente el interés del alumno. Este no necesita saber, por ahora, adonde va; pero el maestro es imprescindible que sepa adonde lo lleva; para lo cual necesita no desatender un sólo instante el programa, y poder, en vista de él, hacer todos los días el balance de lo que el niño adelanta y de lo que le falta por ganar todavía.



Hé aquí ahora, sumariamente, algunas indicaciones sobre ciertos puntos capitales del programa.

Se trata, ante todo, de que los niños conozcan y diferencien las artes del dibujo. No se prescinda jamás de presentarles el objeto y de que éste sea siempre el más característico y llamativo para ellos; el más á su alcance. Que comparen entre un edificio, una *estatua* y un *cuadro*. Que hagan ejercicio de pensamiento, notando que las tres cosas son bonitas, pero cada cual á su modo, y que saquen ellos mismos, á fuerza de observación, las diferencias más capitales (dicho se está que las más externas, pues son para ellos las únicas fáciles de ver) entre las tres artes. En seguida, deben venir los ejercicios de clasificacion: el Museo del Prado, el de Reproducciones, el palacio de Medinaceli, el Congreso, San Gerónimo, se parecen entre sí; en las estatuas de los Museos, en las de Daoiz y Velarde, Murillo, Cervantes, etc., ocurre otro tanto; los cromos de las tiendas, los dibujos, grabados, lo que ellos mismos pintan, forman grupo con los cuadros. No importa que se les den los nombres técnicos, arquitectura, escultura, pintura, como cualquiera otros más extraños, con tal de que el objeto que significan sea nuevo para ellos: el trabajo que les cueste aprenderlos será en este caso siempre el mismo que para aprender nombres vulgares.

Multiplíquense, estos ejercicios, para que se afirmen bien en las diferencias, y déseles variedad, animación y vida, aprovechando contar algo á propósito del objeto, de su fabricación, de la vida del personaje que representa ó de la historia del monumento. Los niños pueden hacer la clasificacion, bajo este punto de vista, de los objetos de la clase, de la escuela toda, y traer el catálogo de los que cada cual tiene en su casa, llevando el encargo de hacerlo por sí mismos, preguntando á sus padres. Excusado es advertir el caudal de cultura que de esta suerte insensiblemente tienen que ir adquiriendo. En ningun pueblo, por

pequeño que sea, falta iglesia, y en ella esculturas y pinturas; y mil objetos insignificantes, en todas las casas, pueden hacer comprender á los niños lo que es el arte bello y la clasificacion de estas tres artes. Mientras no se agoten los objetos, no hay para qué recurrir á las láminas, que tienen ahora su sitio indicado para continuar tales ejercicios.

La primera vez que se les enseñe una lámina debe ser siempre delante del objeto que representa, para que puedan darse cuenta fácilmente de la relacion de uno y otro, y aprender á interpretar los datos de la representacion, cosa que, á nosotros, nos parece sencillísima, pero que pide al niño un poderoso esfuerzo. Así conviene que las primeras fotografías que vean, sean, por ejemplo, las de los mismos monumentos que ya conocen, y delante de ellos comparen, una por una, todas las partes y elementos. De esta suerte es como se desarrollan la observacion y el golpe de vista.

Al concluir estos ejercicios, habrán aprendido que en estas artes, como en todas, se hacen las cosas para que nos sirvan de algo; y en hacerle comprender esto se debe poner gran cuidado, que no es difícil, ni vale la pena de detenernos aquí en ello. Entre estas cosas, las hay que se hacen principalmente para divertirnos, para que nos den placer, para que gocemos, porque el verlas nos gusta mucho y no sacamos de verlas más que este gusto: á esas cosas, se las llama «bonitas, bellas». Esta suele ser la idea de la belleza más al alcance del niño. San Gerónimo es muy bonito, mucho más que todas las casas; pero no necesitaba serlo para servir de iglesia, porque allí está la de San Fermín del Prado, que no es bonita; las fuentes de las calles tampoco tienen estatuas, ni son bonitas, y, sin embargo, son fuentes, como las del Prado ó las del Retiro, que las tienen; y los cuadros del Museo no sirven más que para verlos y divertirse en ello. El niño ha visto además si-

llas, y mesas, y vasos, y mil objetos que se debe haber ido haciéndole notar, los cuales á veces tienen adornos; pero no necesitan tenerlos, ni ser tan bonitos, para servir al objeto á que se destinan.

Sabrán, además, que, si se les quita el adorno á los *muebles* (á las camas, á las mesas, á las sillas y sobre todo á los armarios y cofres), lo que queda se parece más bien á las casas y á la arquitectura; que en la escultura hay *estatuas* y *relieves* y que puede hacerse en diversas materias: en piedras preciosas (*glíptica*), en metales (*monedas* y *medallas*), en marfil (*eboraria*), en plata y oro (*orfebrería*, *joyería*), en barro (*cerámica*), en vidrio (*vidriería*); y que los *esmaltes*, *vidrieras*, *mosáicos*, *tapices*, *estampados*, *bordados*, *tejidos*, *encajes*, *guadameciles*, *grabados*, *fotografías*, etc., no son otra cosa que pintura en distinto material y con diversos procedimientos.

Con el conocimiento directo de todo esto y las observaciones que al paso se han de despertar en el niño, puede darse por cerrada toda la primera parte del programa. Se trata, pues, en ella principalmente de dar á conocer el material, los productos y más altas manifestaciones bellas del arte. Procurárselos bien característicos y saber buscar y aprovechar con este fin todo lo que hay á la mano para que el niño tenga siempre el objeto delante, ha de ser la continua preocupacion de la maestra.

Este procedimiento objetivo, dicho se está que debe aplicarse á todos los demás puntos del programa.

Ahora pues comenzar una segunda revision más al pormenor, en detalle, algo de cuyo contenido indicaremos ordenadamente; pero insistiendo en que el verdadero orden debe ser utilizar la ocasion propicia en que las cuestiones se vayan ofreciendo.

Clases de monumentos: el más sencillo, el *menhir*; á él se relacionan el *obelisco* y la *pirámide*. Dos menhires inclinados uno hacia otro hasta apoyarse entre sí por un ex-



tremo, forman el *dólmen*, que sirve ya para guarecerse. Y quedará más seguro cerrando con otra piedra una de sus entradas; y más todavía, cubriendo esta especie de cabaña con piedras sueltas y tierra, formando un monton; entonces tenemos el *túmulo*. Si queremos hacer más ancho el dólmen, separar sus paredes, ponerlas verticales y sostener un techo, para cubrirlo luego ó dejarlo descubierto, tendremos el *trilito*, el *dintel*, y la base de toda la arquitectura *adintelada*. Sobre el dintel pueden levantarse nuevos trilitos, dando por resultado un monumento de varios pisos. Cuando los menhires, las *jambas*, los *muros* (que ya se puede ir haciendo notar la correlacion de estos términos) están muy distantes entre sí y es preciso salvar esta distancia para poner un techo, no siendo fácil encontrar dintel tan largo, se hace uso del *arco*.

Todo esto debe servir á los niños, tanto de ejercicios de pensamiento, como manuales; pues la maestra procurará que aquellos discurran sobre el modo de resolver problemas tan sencillos y á la vez construyan ejemplares de cada cosa con trozos de madera, de carton, piedra, etc., para lo cual pueden tambien utilizarse las diferentes cajas de juegos de arquitectura. Los monumentos prehistóricos, especialmente los llamados megalíticos, pueden llegar á serles, de esta suerte, familiares.

Conocidos los dos géneros de arquitectura, *adintelada* y de *arco*, pueden hacer ejercicios de trazado, recorte, construcción, etc. (dicho se está, que sin necesidad de procedimientos geométricos) de las diferentes clases de arcos: *A*) de un solo centro, *a*) de medio punto, *b*) de más que medio punto: peraltado, de herradura, *c*) menor que medio punto: escarzano ó rebajado. *B*) de varios centros: ojival y sus clases, de asa de cesta ó carpanel, canopial ó en pabellon, lobulado, etc.; pudiendo aprender además, insensiblemente, lo que son el *intradós*, el *trasdós*, las *dovelas*, la *clave*, el *salmer*, los *riñones*, las *archivoltas*, etc.. pero

nunca en láminas primeramente, sino construyéndolo la maestra delante de los niños, haciéndoselo después construir á ellos, y encargándoles, por último, que busquen esos mismos tipos en los edificios que estén á su alcance: hecho esto, pueden venir las láminas.

Hágase notar la diferencia entre los dos elementos capitales de toda construcción: la *planta* y el *alzado*. Su íntima relación. Idea de la proyección, haciendo que el niño vea proyectadas en un plano verticalmente las mismas casitas que ha construido, y que dibuje las líneas que observe. Ejercicios de planos sencillos: la clase, sus casas, la escuela, el barrio que recorren para venir á ella etc. La maestra irá proporcionando estos trabajos á medida que lo encuentre posible; procurando, de igual suerte, hacer comprender que el alzado responde siempre á la planta, é inculcar poco á poco las ideas de la simetría, de la proporción, de lo sobrio, de lo recargado, de lo majestuoso, de lo risueño, de la belleza de las líneas y de las masas, en una palabra, que es el fondo de la belleza arquitectónica. Insistimos en que, lentamente y á fuerza de observar ejemplares de uno y otro tipo, es como se han de ir despertando en el niño aquellas ideas. Su impresión ha de ser absolutamente libre y espontánea; toda tentativa de coartarla sería absurda y no conduciría en último extremo más que á una repetición mecánica de juicios formados por el maestro.

Partes del alzado: el *basamento*, el *muro*, el *cornisamento*. Recomendamos de nuevo mucha discreción en la maestra en punto á la cantidad del pormenor, que debe graduarse principalmente en vista de la fatiga del alumno. Se trata, como se ve, de ejercicios de nomenclatura, de lecciones de cosas, que no están fuera del alcance de aquél, pero que es preciso proporcionarle con medida, cuidando de graduar el contenido de cada nueva revisión del programa. Así, por ejemplo, bastará que al principio dis-

tinga aquellas tres partes más características del alzado y se dé cuenta del fin á que responden; dejando para más adelante el aprender los miembros interiores de cada una y las clases de muros, segun el material que en ellos se emplea y el modo de la fabricacion, etc., etc. Pero no puede prescindir de observar muy pronto que los muros son continuos ó discontinuos, es decir, que se rompen para aligerar las masas y dejar penetrar la luz, dando lugar entonces á los soportes: *pilares* y *columnas*. Tampoco necesita por de pronto averiguar la diferencia entre unos y otras, pero sí saber lo que son el *fuste*, la *basa* y el *capitel*, y cómo el primero es el miembro fundamental de la columna. Modelado, dibujo, recorte, etc., de fustes, basas y capiteles.

Cubiertas de los edificios: la *terrazza*, la *bóveda* y *cúpula*, el tejado en *vertiente*. Relación que la forma de la cubierta guarda con el clima y condiciones de la localidad: los terrados de Cádiz y Valencia; los tejados agudos de los países donde llueve y nieva mucho: el Escorial. El fronton, como resultado de esta última clase de cubiertas; aprovechando la circunstancia —porque este es muy buen ejemplo— para iniciar al niño en la idea de que todas las partes de la construccion deben ser razonadas. Por de contado, que no es en estos términos como hay que decírselo, sino limitarse á hacerle observar que todos los elementos verdaderamente arquitectónicos sirven para algo, vienen á llenar una necesidad constructiva. Esto le ayudará más adelante á comprender, de un lado, la diferencia que hay entre tales elementos y el *adorno*, que, procedente de otras artes, sirve para dar á aquellos más carácter estético, pero que nada tiene que ver ya con la construcción; y, de otro lado, la correspondencia que ha de haber entre el interior y el exterior de un edificio.

Los tipos de materiales más usados (piedra y ladrillo, madera y hierro) y el distinto aspecto que su empleo da á



las construcciones (compárense la Puerta de Alcalá, el Museo del Prado, el viaducto de la calle de Segovia y la cubierta de la Estacion del Norte); los momentos en la produccion de la obra arquitectónica, el *plano* y la *ejecucion*, y la diferencia que va del *arquitecto* al *albañil*; el punto de vista, por último, que debe tener todo edificio (las plazas y paseos delante de los grandes monumentos), son cosas en que puede el niño fijar su atencion y entenderlas fácilmente, con tal de que no se pretenda que generalice, limitándonos á que adquiera aquellas ideas que están á su alcance, y siempre mediante la observación de los objetos. Así, para comprender, por ejemplo, la armonía que con el monumento debe guardar todo lo que le rodea, y lo ridículo de la Puerta de Alcalá en medio de un jardincillo, mientras que el Escorial está admirablemente situado, es preciso apreciar gran número de relaciones lejos todavía de la esfera en que el niño se mueve; por esto sería inútil que le habláramos de ello.

Que las estatuas son otra cosa que los edificios, ya lo ha visto al principio. Ahora puede observar que la escultura representa plantas, animales, y sobre todo, figuras humanas. La abundancia de estas últimas tendrá que chocarle cuando visite el Museo. Hágasele notar que los restos de esculturas, cabezas, pies, manos, cuerpos, etc., tienen valor, se conservan y son admiradas como cosas bellas; el predominio del desnudo en la escultura; el reposo y tranquilidad que suelen tener casi todas las figuras; la sencillez de los asuntos; la poca expresión de las fisonomías: observaciones que le han de servir más tarde para llegar á la idea de la naturaleza de este arte.

La escultura de *bulto redondo* y sus clases: *estatuas*, *bustos*, *grupos*; el *relieve* y las suyas: *alto*, *bajo*, *medio*; la aplicación de estatuas á otras artes, especialmente á la arquitectura: *cariátides*, *telamones*, *estípites*; los materiales más usados: la piedra, los metales, la madera: los mo-

mentos en la ejecución de la obra escultórica: el *boceto*, el *modelado en barro*, el *vaciado*, la *ejecución definitiva* en bronce, mármol, etc.; el modo, por último, de colocar las estatuas para que se puedan ver bien por todos lados y la idea de lo que es un Museo, son los puntos capitales sobre que debe llamarse la atención del niño. Todo puede hacerse con objetos á la vista, fáciles de obtener, y hasta puede él mismo luego modelar toscamente algunos de ellos, verificar un ensayo de vaciado en clase, etc., etc.

En cuanto á las artes dependientes de la escultura, no será difícil que empiece á distinguir un *camafeo* de una *piedra grabada en hueco*, *intagli*, alguno que otro nombre y ejemplar de piedras duras, como el ágata, el ópalo, etc.; lo que es la *leyenda* de una medalla ó moneda, el *anverso*, el *reverso*, la *figura*; y las diferentes clases de cerámica: *barro*, *loza*, *porcelana*, sin necesidad de hablar de procedimientos, sino por la simple inspección de ejemplares bien definidos.

El mismo orden de cuestiones se ofrece respecto de la pintura. No se necesita gran esfuerzo para comprender lo fácil que es dar al niño, de un modo sensible y práctico, idea de los elementos de este arte; puesto que basta con que observe lo que sucede cuando él mismo dibuja y pinta. Notará que lo hace sobre una *superficie*, con *líneas*, con *sombras*, con *colores*; procurando que los objetos parezcan de bulto; unos cerca y otros más alejados: *perspectiva*; que hay más variedad y riqueza de asuntos y más complicados; escenas de dolor, de alegría, batallas, bailes, procesiones, etc.; cosas todas de mucha más animación y sentimiento que las que ha solido ver en la escultura, para lo cual debe comparar ambos Museos. Esta observación le hará elevarse más adelante á comprender cuál es el fondo y la esfera propia de representación en la pintura.

En el Museo debe hacer ejercicios de clasificación de los cuadros, segun sus asuntos: cuadros de *utensilios*, *plantas*,

flores, frutas, etc.; de paisaje; de animales; de figuras humanas. Guíese al niño; pero que sea él mismo quien descubra las relaciones de estos grupos; y, respecto del último, se puede ir haciéndole notar que, unas veces, representan los cuadros escenas famosas que han ocurrido: *pintura religiosa* y, en general, *de historia*; otras, personajes: *retratos*; otras, asuntos de la vida ordinaria: *pintura de género*, etc.

En cuanto á la forma externa: *pintura mural* y de *caballete*; los materiales de esta última: *tabla, lienzo, cobre.*, etc.; y los procedimientos técnicos de una y otra: *fresco, temple, óleo, aguada, pastel, miniatura*... Todos son puntos capitales del programa; pero se reducen á lecciones de cosas sumamente fáciles de entender por el niño, desde el momento en que pueden hacerse de un modo sensible y práctico, y cuyo pormenor depende sólo del tiempo de que se disponga y del grado de desarrollo de los niños.

Lo mismo decimos de los momentos en la ejecución de la obra pictórica: el *boceto*, ó sea, las manchas generales, sin detalle; los *estudios* ó materiales reunidos, y la *composición* total del cuadro; de las condiciones para la contemplación de estos: el *punto de vista, la luz*, etc., y de la formación de los *Museos*; así como, por último, de las artes dependientes de la pintura, en las cuales debe insistirse paulatinamente, procurando hacer observar, cuando haya ocasión, diferentes clases de grabados, mosaicos, esmaltes, tapices, bordados, etc., etc.

En la segunda parte de esta lección corresponde indicar los puntos capitales que debe comprender el programa de *historia del arte* para el párvulo y el modo de ponerlos á su alcance.

Es preciso, ante todo, que el niño aplique al arte la idea de la historia y que comprenda, de un lado, que, ni en todas las épocas ni en todos los sitios, ni por todas las gentes se han hecho y se hacen los edificios, las estatuas y



los cuadros de la misma manera; y, de otra parte, que esta variedad no es casual ó arbitraria, sino que depende de las ideas y de los sentimientos que los hombres han tenido en los diversos tiempos y países; de las necesidades que han experimentado y de los medios con que contaron para satisfacerlas. Las indicaciones que sobre estos puntos en general deben hacerse en la enseñanza de la historia, tienen aquí una aplicación inmediata.

Los ejemplos para que el niño se dé cuenta de aquellas ideas deben tomarse, como siempre, de la observación de su propia vida, que es la historia que tiene más cerca. Así, no será difícil hacerle notar, por ejemplo, que él y todos sus compañeros hablan, leen, escriben, juegan de un modo especial que les distingue de los demás, y que cada año, según van siendo mayores, van modificando la letra y la manera de jugar, obedeciendo esto generalmente á que han cambiado de pueblo, de escuela, de maestra y hasta de amigos, que todo esto y mucho más influye en que ellos varíen su modo de hacer las cosas ó tomen gusto y afición á hacer otras nuevas. Porque ántes les gustaba, v. gr., correr, y desde que fueron al mar les gusta más nadar y remar; porque antes escribían con lápiz y ahora con tinta, y esto trae consigo cierto cambio en la letra; porque antes imitaban la de un maestro y ahora les gusta más imitar la de un amigo; porque unos son perezosos y aficionados á los juegos tranquilos y otros son pausados y todo lo leen con calma y solemnidad; porque hay quien viene de Galicia ó de Cataluña y trae el acento del país y luego lo pierde, etc., etc. La mudanza, el cambio y el progreso, juntamente con las causas y condiciones que los determinan y, por tanto, la primera noción del carácter histórico, pueden de esta suerte hacerse asequibles gradualmente al niño. Si se le distribuye á cada uno un material distinto (piedra, madera, barro, carton, etc.), y se les encarga que construyan algo, sin poder comunicarse ni hacer cambios

entre sí, comprenderán el carácter distinto que necesariamente dan á las construcciones los medios y elementos de que pueden disponer; y observarán cómo, tratando de resolver una misma dificultad, un mismo problema, cada cual se ve obligado á hacerlo de diverso modo, según las condiciones en que está colocado y aquellos mismos elementos que tiene á su alcance.

Otra observación se refiere á la necesidad de que la historia del arte se enseñe como una parte interna de toda la historia humana, necesidad exigida más imperiosamente, si cabe, en el grado de la educación general, y sobre todo en sus primeros momentos.

Así debe suceder, en efecto, si el dato histórico ha de ser vivo y animado para el niño, si ha de hablar é impresionar á todo su espíritu, en vez de almacenarse meramente como pesada carga en su memoria. La nuda serie de los estilos de arquitectura, de las principales estatuas, de las escuelas de pintura, con los nombres de los artistas, con sus características localidades y desarrollo histórico, no basta; es preciso, si el niño ha de interesarse, que á todo esto acompañe el cuadro general de la historia de la civilización, desde las creencias religiosas hasta el modo de vestirse, desde el régimen político hasta los juegos corporales; que el Partenon vaya unido, no sólo á los nombres de Fidias y de Ictino, sino al de Pericles, y al gobierno de los arcontes, y á la historia de las guerras médicas, y al mito de Minerva y á la descripción de las Panateneas; que con las Catacumbas se describa la vida de la primitiva iglesia cristiana; que no se hable del arte románico sin hablar á la vez de los conventos, de las órdenes religiosas, del feudalismo y las cruzadas; que las catedrales góticas aparezcan en medio de las ciudades que entonces empiezan á florecer con los regidores, los gremios de artesanos, las compañías masónicas, los nobles, las milicias, los cabildos, etc.; que al arte del Renacimiento se asocie la idea de los grandes

viajes y descubrimientos, de las grandes luchas europeas políticas y religiosas, del lujo de las cortes, de la centralización de la aristocracia en derredor del monarca, de la difusión del saber, el brillo de las Universidades, la invención de la imprenta; que al mostrar el carácter barroco, el neoclásico ó el romántico en el arte, se haga ver que todas las esferas de la vida han tomado respectivamente esos mismos aspectos; y que tan churrigueresca es, por ejemplo, toda la sociedad de la regencia en Francia como la portada del Hospicio de Madrid; tan clásica la revolución francesa, como los cuadros de David, tan romántica la Santa Alianza, como *Los Mártires* de Chateaubriand y las iglesias del estilo pseudo-gótico del año 30.

No son estas indicaciones una especie de lección, destinada á mostrar, como ejemplo, el camino por donde hay que llevar al niño á formarse idea de historia del arte. La maestra deberá tenerlas en cuenta, é inspirándose en ellas, aprovechar cuantas ocasiones se le ofrezcan para despertar en el alumno aquella idea. Que semejante trabajo es más difícil que el de hacer repetir de memoria listas de nombres y de fechas, no ofrece duda; pero sería ocioso detenerse en observación tan ligera. Por otra parte, no estando la dificultad en la cosa sino en nuestra falta de medios para llevarla á cabo, ¿qué otro recurso queda, que el de procurar alcanzarlos y comenzar el camino legítimo?

Así, pues, recuérdense las observaciones generales hechas al principio de la primera parte, que tienen aquí también su aplicacion directa. El programa que se va á desenvolver es para la maestra, no para el niño; contiene un sistema y un organismo de cuestiones de que este se irá dando cuenta á medida que pueda, y á ello debe siempre encaminársele, procurando que ordene y enlace unos puntos con otros y construya de este modo la serie entera de las evoluciones artísticas, hasta llegar á ver de una vez y como un todo la historia del arte. Pide esto un grado



superior de reflexion que el niño puede y debe alcanzar en su día; pero que sería inútil pretender imponerle antes de tiempo, es decir, antes de que él, por sí mismo, se dé cuenta de tales relaciones; imposición que tiene lugar cuando se le obliga, en una edad en que apenas ve ni goza más que con lo sensible, á seguir sistemáticamente un programa, esto es, un órden de los conocimientos que sólo muy reflexivamente y despues de gran esfuerzo ha podido llegar á establecerse; empeñándose en interesarle con cosas que, no por ellas mismas, sino por el modo de mostrársele, quedan todavía muy lejos de su alcance.

Si alguno creyese encontrar excesiva para el párvulo, tanto en cantidad como en cualidad, la enseñanza de historia del arte, tal como ha de resultar de las observaciones hechas, debe tenerse en cuenta que su temor no es fundado; pues procede principalmente de encontrar aquí un procedimeinto que rompe con la tradicional preocupacion de que el niño es sólo bueno para aprender de memoria y repetir las cosas *sin meterse en más filosofías*; de exagerarse la dificultad de la obra, figurándosela irrealizable para el niño, por creer sin duda que este debe alcanzar de un golpe aquel grado, ya muy complejo, en que dicha obra se muestra por necesidad al hablar de ella, y de olvidar que el programa no señala un límite fijo para esta ó aquella edad, sino las cuestiones capitales que en diversos ciclos han de ir desenvolviéndose, comenzando por el más elemental, ó sea el que corresponde al párvulo, y de aquí en adelante sin solucion de continuidad, ni más diferencia que la que se refiere al contenido. El párvulo se puede *meter en filosofías*, y filosofías del mismo género que las del hombre, sólo que no del mismo *grado*; y aquí entran la discrecion y el arte del pedagogo, para decidir qué «cantidad» (por decirlo así) de filosofía conviene en cada momento á su educando.

Repárese que es tan inútil como cruel exigir luego á los

alumnos que piensen en la Escuela primaria, cuando no han empezado á hacerlo en la de párvulos; ó que lo hagan en el Instituto, cuando en la primaria tampoco han pensado; ó en la Universidad, cuando ya su pensamiento viene atrofiado y convertido en máquina: ¿qué responsabilidad tiene el pobre estudiante, ni cómo es posible pedirle frescura y libertad de pensamiento, ni aún las operaciones más elementales como la de atender á los objetos para conocerlos, si nunca ha visto las cosas que se figuraba aprender en los libros, porque repetía mecánicamente *palabras, palabras y palabras*? ¿Quién recuerda haber estudiado la lengua más que en la gramática, de horrible memoria para todos los niños, dado que todos se resisten á dejarse arrebatar su cualidad de racionales, hasta que allá, cierto día, averiguó casualmente que fijándose en lo que hablaba y escribía, y leyendo lo que otros habían escrito, y pensando en ello, cosa con que gozaba extraordinariamente, iba manejando su lengua cada vez con más soltura; doliéndose entonces de que para aprender á hablar no le hubieran hecho pensar desde pequeño en lo que hablaba? ¿A quién le han mostrado la tierra, al estudiar geografía, sacándolo al campo, llevándolo á la montaña ó á la orilla del río? ¿Para quién no ha sido una verdadera revelacion considerar más tarde que la calle en que vive forma una cuenca, tan cuenca como la del Guadalquivir ó la del Ebro? ¿Qué museos, ni qué monumentos hemos visitado al estudiar historia, ni á qué sitios famosos por los recuerdos se nos ha llevado para hablar á nuestra fantasía y dar vida y animación á las narraciones?

Pues todo esto procede simplemente de dejarse llevar por ese rutinario y malhadado lugar común de no querer que el párvulo *se meta en filosofías*. Cuando hé aquí todas las filosofías que el párvulo necesita: ver el objeto y pensar sobre él; lo mismo que hace el sabio después en esfera más amplia.

El material para la enseñanza de la historia del arte no se encuentra, es cierto, tan á la mano como se ha visto que puede hallarse el que hace falta para la teoría; pero no es tampoco de una extraordinaria dificultad el alcanzarlo. Para saber lo que son arcos ojivales, á diferencia de los de medio punto, no se necesita verlos en la catedral de Colonia ni en el Coliseo, sino en cualquier otro edificio, sea del tiempo que quiera, ó construirlos en la misma clase; para aprender la distinción entre cuadros y esmaltes, no hace falta mostrar un Velázquez, ni un Limoges; pero si se ha de tener idea de las construcciones romanas y góticas, es indispensable verlas de algun modo, lo mismo que las pinturas de Rafael ó de Murillo si se quiere conocer su carácter. El estudio de la historia exige datos históricos y es imposible pasarse sin ellos.

Ahora bien; apenas hay capital de provincia en que no existan los ejemplares necesarios para hacer directa é intuitivamente casi toda la historia del arte que necesita, no ya el párvulo, sino el alumno de la Escuela primaria y aun el del Instituto; y más puede afirmarse todavía, y es, que en muchas de las cabezas de partido sucede lo mismo. A nadie que conozca medianamente la arqueología artística de España puede parecer exagerada esta afirmacion. Recórrase la guía de nuestro país y se verá cómo con poco esfuerzo, se pueden enseñar á los niños ejemplares artísticos de todos géneros del siglo XII en adelante.

En su día, llegarán á hacerse programas especiales para cada una de las localidades, á fin de que los maestros puedan utilizar sistemáticamente en su enseñanza tanta riqueza de objetos y de monumentos como aquellas encierran, y que hoy no se utilizan porque esta enseñanza cae fuera del cuadro de las que la cultura general comprende. Si el maestro en la Escuela Normal aprendiera la historia con carácter de historia de la civilizacion y, por tanto, supiera apreciar, al obtener su escuela, las fases del desa-



rrollo artístico, encontraría por todas partes medios y facilidades para hacerlas comprender á los niños; el maestro sería siempre miembro obligado de la Comisión de Monumentos, influiría poderosamente, no ya en los alumnos, sino en el pueblo entero para inspirar respeto y amor hacia las cosas pasadas, y en las listas que él formase de lo aprovechable en su localidad para la enseñanza del arte se tendría el catálogo más completo de la riqueza artística de España, muy difícil de formar de otra suerte.

De aquí que la primera recomendacion que debe hacerse á todo maestro de capital de provincia, de cabeza de partido, de aldea, es la de buscar ejemplares para la historia del arte; porque es seguro que en muchas partes el trabajo ha de estar en escoger lo necesario y en desechar lo inútil. Y es preciso buscar, no sólo en las iglesias y en el ayuntamiento, sino ingeniarse para visitar las casas de los particulares, que difícilmente se han de negar á dejar ver sus cuadros, sus muebles, sus grabados y estampas, sus joyas, sus telas. Hasta ahora, la escuela no lo ha pedido, pero sólo con que comenzase á formular esta exigencia habría contribuido poderosamente al progreso de la cultura del pueblo en todas las esferas. El día en que, por iniciativa de los maestros de un distrito, llegara á verificarse una exposicion regional artística con carácter pedagógico, donde las iglesias, los ayuntamientos y los particulares llevaran algun que otro objeto bien escogido, y las escuelas la visitaran durante cierto tiempo, júzguese, aparte del valor instructivo, el influjo moral y educador que se despertaría en todas las clases. Pues tales exposiciones no son cosa imposible, ni mucho menos.

Este es el camino para lograr los medios de enseñanza real, mejor dicho, de educacion, en historia del arte. Que hace falta salir de la escuela y visitar los monumentos; que se necesita hacer excursiones, desde la aldea á la capital, ó viceversa; que es forzoso para ello romper con el régimen

tradicional de la escuela: todo esto es cierto; pero no se diga que es absolutamente imposible hacer nada mientras dicho régimen no desaparezca. Todo amigo de la educación debe trabajar por destruirlo, pero entre tanto, con buena voluntad se puede hacer mucho, y se debe hacer, teniendo en cuenta que nada va más derechamente encaminado á lograr aquel fin, que estos esfuerzos, los cuales han de poner de manifiesto ante la opinion general el obstáculo que el actual organismo de la escuela ofrece al desarrollo de las más racionales ideas pedagógicas.

No puede desconocerse que esto impone, por el momento al menos, algunos más sacrificios á la maestra y cierta constante preocupación para arbitrar temperamentos y medios hábiles de introducir las reformas, con que, en vez de chocar, despertando preocupaciones, las hagan simpáticas; por lo cual, dicho se está, que sólo á aquellos maestros, en todos los grados de la educación general, que se hallan capacitados en algun modo para prestar todavía con buena voluntad ese mayor esfuerzo, no á los que viven en verdadera esclavitud y miseria, es á los que puede y debe alentarse á intentar semejantes reformas.

Comiencen aquellos desde luego, las visitas y las excursiones muy paulatinamente, alguna que otra tarde de vacaciones, con un corto número de alumnos; influyan en las familias para que envíen á los niños; hagan valer, cuando llegue el caso, los resultados; pongan de manifiesto las ventajas; señalen los frutos que podrían sacarse de extender el sistema; las dificultades con que luchan, y no será difícil que la opinion se forme y venga á prestarles ayuda en su trabajo y á facilitarles el esfuerzo que ponen. Tampoco es, ciertamente, una utopía pensar que llegue un dia en que los Ayuntamientos señalen en su presupuesto una cantidad, por mínima que sea, para que los niños visiten por secciones la capital; en que los particulares contribuyan por suscripcion al mismo objeto y en que las em-

presas de todo género favorezcan esta nueva vida y renovación de la escuela. Mas para eso se necesita pedirlo, hacer sentir su necesidad, mostrar que es bueno; y la iniciativa y el impulso deben partir esta vez de la escuela y del maestro.

Para la educación artística, el desarrollo del sentimiento estético y del juicio crítico nada importa tanto como el examen inmediato de los ejemplares; pero como la esfera de este examen, por amplia que sea, es, en realidad, limitadísima al lado de lo mucho que queda por ver en la historia del arte, de aquí que las láminas tienen que venir indispensablemente á llenar los vacíos que por necesidad quedan siempre en el conocimiento histórico, desde el instante en que no se pueden ver de un modo directo todos los monumentos originales.

Como ya se dijo al principio que el arte apenas se incluye hasta hoy por ningún pueblo, en los programas de la cultura general, se explica el descuido en que se encuentra la producción de medios pedagógicos y de material para su enseñanza. Alguna que otra colección que se ha formado en el extranjero, como la de Langl, está dedicada á grados superiores de instrucción, es incompleta, pues sólo contiene monumentos arquitectónicos, y resulta excesivamente cara <sup>1</sup>. En Inglaterra, existe hasta una Sociedad para propagar el arte en las escuelas <sup>2</sup>, presidida por Ruskin; pero sus colecciones constan de cierto número de obras pictóricas, algunas de importancia, otras muy secundarias, y

---

<sup>1</sup> *J. Langl's Bilder zur Geschichte ausgeführt durch Eduard Hölzel in Wien*. Láminas para el estudio de la Historia por J. Langl, publicadas por Ed. Hölzel en Viena. Comprende la colección cuatro ciclos: 1.º Oriente y Grecia, 20 láminas; 2.º Roma, II; 3.º Arte latino, bizantino, árabe y románico-italiano, 12; 4.º Románico, gótico y renacimiento, 12. Cada lámina tiene 75 1/2 por 57 centímetros, y cuesta 5 pesetas; en carton, 6.

<sup>2</sup> *Art for Schools Association*.—29 *Quenn Square W. C. London*. El número de las reproducciones llega ya en el catálogo de 1884 á 131.



todas reunidas con la mira de promover el desarrollo del gusto en los niños, no de servir para una enseñanza sistemática de la historia del arte. Algunas colecciones alemanas, como la de Seemann<sup>3</sup> y la de Lubke y Lützwow<sup>4</sup>, son por el contrario, de excesivo pormenor, de precio excesivo también é impropias para utilizarse en la escuela primaria; y esto mismo sucede con la publicada por Teodoro Fischer<sup>5</sup>, en Cassel, además de ser sumamente incompleta. Alguna de sus láminas, sin embargo, como la de la Acrópolis de Atenas, dan una idea bastante buena del tipo de las que convendría presentar á los niños.

Apenas se conoce, pues, nada utilizable en este sentido, y en realidad es necesario que la maestra se ingenie para buscar el material de enseñanza, coleccionando, no sólo grabados y fotografías, sino aprovechando todo aquello que con frecuencia se desprecia ó inutiliza, desde las estampas de las cajas de fósforos, hasta los recortes de los periódicos ilustrados y las viñetas de los anuncios. Recuerdo haber visto, nada menos que en una escuela de Londres, carteles de Compañías de navegacion que utili-

---

<sup>3</sup> *Kunsthistorischen Bilderbogen*.—E. A. Seemann, Leipzig. Hay edición francesa. *Histoire de l'art en tableaux*. C. Klincksieck. París, II, rue de Lille. Consta la obra de infinidad de pequeños grabados en madera, distribuidos en 146 hojas, que comprenden todas las artes desde la época prehistórica hasta el siglo XIX inclusive, y están sacados de las publicaciones más autorizadas. El profesor A. Springer de la Universidad de Leipzig, ha escrito por separado un texto para este álbum.

<sup>4</sup> *Denkmäler der Kunst von Dr. W. Lübke und Dr. C. v. Lützwow*, Verlag von P. Neff, Stuttgart.—Monumentos de arte etc. En la misma forma y condiciones que la colección anterior, aunque no tan buena, 30 entregas á 1 peseta 25 céntimos.

<sup>5</sup> *Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst* von Ed. v. d. Launitz, Verlag von Theodor Fischer, Kassel und Berlin. Láminas murales para el estudio de la vida y del arte antiguos, etc. Están hechas conforme á los estudios de los autores más competentes, como Michaelis y otros. Son de diferentes tamaños, desde 44 por 61 hasta 150 por 75 centímetros y de distinto precio, desde 2 hasta 30 pesetas.

zaba un maestro para enseñar la geografía. Lo difícil es desplegar actividad en la rebusca y en la demanda, y luego saber ordenar y clasificar los materiales para poderlos tener á mano siempre que hagan falta. Por lo demás, y mientras no se publique una buena colección de láminas en que, sin olvidar la baratura, se atienda á la exactitud y á la belleza y donde se muestre en serie, pedagógicamente, la historia del arte, nada mejor puede aconsejarse que la adquisición de cierto número de fotografías bien escogidas representando los tipos más característicos que el niño deba conocer, segun el grado de su cultura.

La fotografía ó la lámina en general, para el párvulo y para el alumno de la escuela primaria, debe ser siempre de conjunto, donde puedan apreciarse al primer golpe de vista las líneas totales del monumento ó el carácter más saliente del objeto. Porque, ante todo, se necesita ver las cosas de una vez y por entero, si luego hemos de conocer sus partes interiores y darles el valor que corresponde á cada una. Por esto, un detalle, que siendo, como tal, una parte desligada y muerta, no puede interesar al niño mientras no abarque su relacion con el todo, debe sacrificarse en este primer grado; y si por acaso conviniera llamar la atención sobre ciertos pormenores ó aprovechar restos que se tengan á mano como capiteles, fragmentos de estatuas, etc., deberá siempre hacerse enseñando á la vez la representación de todo el monumento ú objeto de que formaron parte, é insistiendo en que se perciba distintamente el lugar que les correspondía y el papel que allí desempeñaban. Facilitando al niño de tal suerte la inteligencia de esas sencillas relaciones, se le irá despertando sin esfuerzo el sentido de la arqueología y aprenderá a dar á las cosas un valor que no puede darles y que sería inútil exigirle antes de tiempo.

Ocioso es recordar de nuevo que para el niño no *basta cualquier cosa*, como vulgarmente se cree. Necesita menos

cantidad de contenido; pero siempre la misma cualidad en el conocimiento; que sea verdadero. Por esto deben prohibirse las láminas de fantasía que no reproducen fielmente los objetos, y á veces ni aún siquiera sus relaciones de magnitud, como con frecuencia sucede en las que de ordinario se emplean en muchas escuelas, en las cuales no es raro ver conejos y elefantes del mismo tamaño, caballos como perros, moros con media luna en el turbante y monumentos de las edades pasadas al capricho de la fecunda imaginación del artista.

Por el contrario, importa mucho que las primeras láminas que el niño contemple le den la verdad de la cosa, hasta donde hoy se sepa, para que no forme representaciones y conceptos contrarios á la realidad, los cuales cuesta gran trabajo destruir más tarde. Así, debe recurrirse siempre, al adquirir las láminas, á las mejores fuentes, á los últimos estudios, como hacen en el extranjero al formar las colecciones antes citadas; á las fotografías directas de los monumentos, que tan al alcance de todo el mundo van estando hoy ya por fortuna. Manténgase además el principio de preferir las láminas que representen el objeto tal como se encuentra, sin restauración de ningún género, y enséñense al lado las reconstrucciones ideales, pero haciéndolas notar bien claramente y nunca sin las primeras, obedeciendo al mismo principio que debe presidir toda enseñanza; el de mostrar siempre las cosas como son, escogiendo para ello los medios más adecuados á la naturaleza del alumno. Debe añadirse que en la lámina convendrá que no aparezca el objeto ó el monumento nunca aislado, sino en relación con todo lo que efectivamente le acompaña de cerca en el mundo. De esta suerte, adquiere más vida y color, y habla con animación á la fantasía del niño, al cual debe enseñársele, por ejemplo, las Pirámides, en el desierto; el Partenon, en la Acrópolis; el Coliseo, junto al Foro; la catedral, en la plaza de la ciu-



dad; el castillo, sobre la roca en que se asienta. De igual modo, en vez de una torre ó de un pórtico aislados, prefrase el conjunto de la iglesia; y mientras sea posible, muestrese siempre el objeto en el sitio de su destino y para donde fué hecho: las esculturas del Paternon, en los frontones; las rejas, en las capillas; los retablos, en los altares; los frescos de Rafael, en las Estancias; los tapices y muebles, en los salones del palacio. Cuando el niño haya adquirido la noción de conjunto, vendrá el estudio del pormenor, y podrá entonces separar todos los elementos sin perder por eso la idea de su relacion y destino en el todo.

En cuanto al colorido, es indudable que las láminas coloreadas ofrecen gran ventaja para el niño, y en general deben ser preferidas; pero resulta comúnmente, en las de poco precio, tan falto de entonacion y de armonía el color, tan chilln, como suele decirse, que vale mucho más prescindir de él para no acostumbrar la vista  impresiones tan desagradables y tan poco artísticas.

Todo este material, así escogido, debe ser manejado por el párvulo: con él  la vista ha de tomar la maestra motivo de las observaciones del niño para hacerle reflexionar y despertarle otras nuevas. Y no será difícil que éste vaya desde el principio ordenando y sistematizando libremente lo que aprende, si se procura hacerle la historia de los objetos y monumentos, siempre con carácter vivo y pintoresco, hablarle del destino que tuvieron, clasificrseles en grupos, segun su parecido más evidente y que el niño mismo debe descubrir, y despertarle, mediante comparaciones, la idea de la mayor ó menor antigüedad de las cosas.

Para concluir estas conferencias, es necesario hacer algunas indicaciones relativas  la serie de ejemplares más indispensables en la escuela de párvulos, y aún en la primaria, para la enseñanza de la historia del arte.



## Los museos de partido o cantonales

Uno de los caracteres más notables de nuestra época es el haber comprendido que todo sirve para todo; que entre las infinitas cosas que la actividad humana produce, por desemejantes que á primera vista parezcan, existen relaciones naturales y puntos de contacto, que establecen necesariamente una cierta armonía entre ellas; que la esfera de acción de cada hombre y de cada uno de sus fines es mucho más rica de lo que hasta aquí se había pensado; y que las aplicaciones de unas cosas á otras van siendo cada vez más numerosas.

Se hace resaltar mucho la tendencia al análisis crítico que en nuestro tiempo predomina, y se descuida, probablemente más de lo que conviene, este otro signo que podríamos llamar de instinto ó presentimiento armónico, que también le caracteriza. Preciso es recalcar lo de *instinto ó presentimiento*, porque no es otra cosa, en efecto, tal dirección hacia la armonía, y aún nos apresuramos á aplicarle otros dos calificativos, el de *parcial* y el de *inconsciente*, para reconciliarnos, en parte al menos, con las gentes pesimistas, que al sólo anuncio de armonía en nuestra época se han de haber conmovido. Ni se entienda, por esto, que todo lo veamos de color de rosa. Valor se necesitaba para ello al contemplar, pongo por caso, las escuelas de primeras letras en España; pero es lo cierto que,

gracias á esta consoladora propiedad del espíritu humano, mediante la cual puede ser ahora todo lo contrario que era hace cinco minutos, podemos sin asombro de nadie ser pesimistas ante el espectáculo del pobre maestro que trabaja todo el dia por 32 cuartos, y optimistas radicales cuando observamos de qué modo en todas las esferas de la vida se presiente hoy la unidad del espíritu y la unidad del mundo, que á tan saludables resultados nos ha de llevar andando el tiempo.

Probablemente, en política como en religión, en arte como en derecho, etc., se podrían encontrar rasgos que indicasen esa tendencia armónica de que venimos hablando; pero no es del caso ahora detenerse á buscarlos. Donde sin duda ninguna los hallamos es en la pedagogía, cuyo carácter fundamental, al presente, más que en los procedimientos intuitivos y en el desarrollo del juego, principios que trajeron al mundo Pestalozzi y Froebel, está en aquella sana educacion conforme á la Naturaleza que proclamó Rousseau; *desideratum* en el fondo todavía —para la Europa entera, no sólo para España— pero de donde ha nacido, á no dudarlo, la fórmula más vital, que, presentida en nuestros dias, será norma para la enseñanza de los tiempos venideros, á saber: *la escuela debe estar en medio de la vida, y ésta, á su vez, debe penetrar entera en la escuela*. No hay nada despreciable para la educacion; la vida toda debe ser un completo aprendizaje, y todo el mundo, no sólo puede, sino que debe ser maestro. “Hace falta, decia en una conferencia pública en Bruselas el ilustre director del museo pedagógico de San Petersburgo, M. de Kokhovsky, hace falta que la escuela se aproxime al pueblo, levantando el velo que le esconde todo lo que allí se enseña de útil y atractivo; es preciso que la escuela se apodere del pueblo en sus buenos instantes, y que haga nacer en él el gusto hacia el estudio y el deseo de aprender.”

Dejamos para otra ocasion el desarrollar este principio



(que lo haremos, si Dios quiere) hasta sus últimas consecuencias, porque vale la pena; y vamos á dar á conocer brevemente ahora una de las instituciones que más conformes están con su espíritu en la práctica, y cuyo título hemos puesto al frente de estas líneas.

Los Museos cantonales han nacido en Francia sin apoyo oficial, debidos únicamente á la iniciativa privada; y no decimos esto sin misterio cuando nos dirigimos á españoles. Como simples particulares se adhirieron á tal institucion los hombres más ilustres del país: Víctor Hugo, F. Passy, Bardoux, Ferry, J. Simon, H. Martin, Corton, Martel, Pelletan, Gambetta, Barthélemy-Saint-Hilaire, Paul Bert, Louis Blanc, etc., etc., etc., y algunos extranjeros notables, así como gran número de sociedades científicas, artísticas, literarias, industriales y agrícolas, puesto que todas tienen un interés serio en favorecer la fundacion de los Museos cantonales. Después de este éxito y en vista de los admirables resultados prácticos que producian, el ministro de Instruccion pública, en Julio de 1880, aprobaba oficialmente la institucion de los Museos cantonales y concedía su apoyo material, enviando á muchos de ellos pequeñas colecciones artísticas, cuadros, fotografías, grabados, vaciados, medallas, antigüedades locales, obras de arte, en suma, para servir á la enseñanza.

Pero ¿qué son los Museos cantonales?

“Una institucion que tiene por fin elevar el nivel intelectual y moral del pueblo, moralizarle por medio de la instruccion y enriquecerle por medio de la ciencia.” Así lo dice M. Edmond Groult, su ilustre fundador, á quien debemos cariñosa amistad desde el Congreso de Bruselas. En la “Introduccion al tercer Anuario de los Museos Cantonales para 1882”, que acabamos de recibir, vemos con gusto que, á la moralización y al enriquecimiento por medio de la ciencia, acaba de añadir M. Groult otro lema, cuyo vacío se dejaba sentir notablemente, á saber: el de

recrear por medio de las artes. Tal vez hubiera sido mejor decir que las artes deben educar el sentimiento del pueblo, tan descuidado hasta el presente, y de donde esperamos una mejora social extraordinaria; puesto que el encanto, el recreo y el atractivo que en las artes se busca, deben procurarse lo mismo en las ciencias, si tenemos en cuenta los sanos principios pedagógicos.

Estableció M. Groult el primer Museo cantonal en Liesieux (Calvados), donde vive, el 17 de Junio de 1876, y el 7 de Julio del mismo año era ya secundado por Mad. Hippolyte Meunier, cuya reciente muerte nunca será bastante sentida, quien tomaba sobre sus hombros la carga de fundar el de Pornic; y en Agosto se dirigia atrevidamente al Congreso que la Asociación francesa para el progreso de las ciencias celebraba en Clermont-Ferrand, proclamando entre otras cosas la necesidad de los paseos escolares: otra institucion cantonal que vá unida á la de los Museos, que será un título de Mad. Meunier á la gratitud de las nuevas generaciones, y de la cual, por fortuna, algun honroso ejemplo tenemos en España. Así, pues, los nombres de M. Groult y de Mad. Meunier deben ir unidos en la gran obra de las instituciones cantonales.

¿Hará falta mucho dinero para fundar un Museo cantonal? No hace falta ni un cuarto. Así lo dice M. Groult en su primer "Anuario:" "Los armarios de los Museos cantonales se llenan siempre *sans bourse délier*, sin costar nada... Basta que un hombre ó una mujer de corazon tomen la iniciativa y recurran á todas las personas de buena voluntad que pueden prestar apoyo por sus conocimientos especiales; al boticario, que entiende de química y de botánica; al médico y al veterinario, que pueden aconsejar en cuanto á la higiene; al maestro, á los profesores y gentes entendidas de la ciudad; á los industriales y cultivadores inteligentes del cantón, á quienes el museo sirve para anunciar sus productos."

¡Cuánto bien se puede hacer con sólo tender la mano á quien nos llama! ¡Cuántas fuerzas hay desperdiciadas en la sociedad que, con solo encaminarlas á un fin, producirían veneros de luz y de riqueza!

Hé ahí uno de los modos de colocar la escuela en medio de la vida y de hacer partícipe de la enseñanza á todo hombre en su límite y grado, sin quitarle tiempo, sin pedirle dinero, sin distraerle casi nada de sus ocupaciones cotidianas. El procedimiento, por tanto, para formar un Museo cantonal, —cuyo nombre, después de todo, nada significa para nosotros, y bien pudiéramos reemplazarlo por el de *Museo de educación popular*, que es, en realidad la idea que lleva en el fondo,—es bien sencillo. Consiste en pedir mucho y con perseverancia. Si las cosas que parecen más inútiles se provechan, y las personas inteligentes quieren conceder una hora de su tiempo á la semana, habrán hecho más, en bien de las clases desheredadas, pero infinitamente más, que los innumerables discursos de Ateneos, Academias y Parlamentos que todos los años lamentan la triste condición de aquellas clases, más triste en realidad de lo que sus autores se figuran.

Es preciso vulgarizar entre el pueblo las nociones prácticas de todas las cosas, y no hay nada que cumpla este fin como los objetos expuestos en el Museo con su reseña explicativa debajo. Poned un libro de agricultura en manos de un labriego, y de cien veces noventa y nueve se queda sin leerlo; enseñadle, por el contrario, una máquina agrícola con su cartel al lado, y apostamos á que de las mismas cien veces, noventa y nueve no sale del museo sin enterarse bien de lo que dice. El gusto por la lectura se despierta de esta suerte en quien nunca lo tuvo, en tanto que en las Bibliotecas se enmohecen los libros por falta de lectores, y lo que es más, se seguirán enmohecendo mientras el sentido de la educación no cambie por completo.

Aunque es verdad, como dijimos ántes, que el nombre



de cantonales, aplicado á estos Museos, nada representa para nosotros en España ni nos dá tampoco á conocer la naturaleza y destino de esas instituciones, no es ménos cierto que tal denominacion les imprime un carácter especialísimo, del cual no deben apartarse nunca. Todo Museo cantonal debe responder á las necesidades de la localidad en que se establece.

Es, por tanto, un Museo propiamente local, y ha de desenvolverse por sí mismo con entera individualidad; siendo este carácter un nuevo elemento de instrucción no despreciable. No se espera allí gran multitud de gente, ni siquiera ver otras caras que las de los habitantes del canton en que se halla establecido. En agricultura, en industria, por ejemplo, mostrará los progresos, los procedimientos, las máquinas que se pueden utilizar en aquel sitio, los análisis físicos y químicos de los principales terrenos del canton y abonos más convenientes; de suerte, que todo aquello parece destinado á enseñar los principios de la ciencia y de la práctica agrícola más bien á un pequeño número de familias que á la gran masa de los labradores. Nada hay que sea más conforme con las sanas corrientes pedagógicas de todos los tiempos, que este carácter familiar de la enseñanza, enteramente incompatible con la multitud escolar que, por desgracia, se ve en los grandes centros, y que, con frecuencia, degenera por necesidad en *turba-multa*.

Los museos cantonales han de servir, ante todo, al pueblo ignorante, á los habitantes del campo. Los vecinos de las grandes ciudades tienen á su disposicion medios para instruirse relativamente suficientes; pero no sucede lo mismo con los campesinos, entre los cuales reina la ignorancia en toda su fuerza y se deja sentir la falta de desarrollo intelectual y de emulación moral como en ninguna parte. Para sacarles de esta situación hay que hacer un esfuerzo; hay que enseñarles á apreciar la vida del campo y proporcionarles una distracción intelectual, para que no se

precipiten hácia las ciudades, como lo hacen hoy día, arrastrados generalmente por instintos groseros. Mr. Groult quiere, por medio de los Museos, llevar la luz de la ciencia y del desarrollo moral á las aldeas y el influjo sano de las gentes cultas sobre las ignorantes. El fin primordial de los Museos cantonales es dar á conocer la ciencia al pueblo, y despertar en él el deseo de formarse y perfeccionarse á sí mismo. *Ver es saber*, dice Mr. Groult, y este es el medio principal que emplea para enseñar al pueblo los progresos realizados en todos los ramos de los conocimientos humanos que pueden interesarle. No busca Mr. Groult fuerzas extrañas para ejercer un influjo moral sobre el pueblo; antes bien llama á las energías existentes en la misma población y se propone sacar partido de ellas. Acude á los médicos, á los farmacéuticos, á los agricultores, á los fabricantes, á los maestros, y no les pide sino lo que ellos buenamente puedan dar, que es siempre más, mucho más de lo que ellos mismos se figuran.

Del programa ú orden de clasificacion de las colecciones que pueden colocarse en los Museos cantonales, de sus resultados prácticos y de la manera como en España podrían organizarse, nos proponemos dar cuenta en otro artículo.







## El trabajo manual en la Escuela Primaria

Vamos á hacer algunas indicaciones acerca del estado actual del problema que encabeza estas líneas, las causas de la cruzada que en su favor hoy se levanta y las diversas soluciones que ha recibido hasta el presente. Tal vez más adelante intentemos desenvolver con algun detenimiento los principios fundamentales en que descansa la introduccion de la enseñanza del trabajo manual en la escuela primaria; por de pronto nos basta, refiriéndonos á este aspecto general de la cuestion, señalar los puntos capitales que puedan servir de base á nuestro objeto.

1. *El trabajo manual.*—Considerada la pedagogía como ciencia de la educacion en su más amplio sentido, y ante todo, de la educación humana, es evidente que debe abrazar al hombre por entero. La educación *integral* es uno de esos principios que, en teoría, han pasado ya á ser evidentes, aunque apenas si se vislumbra el camino para que puedan llegar á ser un hecho. Todos hablan hoy de la educación integral con entusiasmo, y la mayor parte se opone todavía, sin embargo, ciega y obstinadamente, á las consecuencias lógicas que en la práctica trae consigo. Y es que cuesta ménos adoptar y repetir frases que penetrar el sentido de las ideas, asimilárselas y llevarlas á la vida.

Cada esfera de la naturaleza humana debe tener, pues, su representación en la pedagogía: el espíritu, de una parte; el cuerpo, de otra; ninguno de los dos, sin embargo, con absoluto exclusivismo, antes bien sin perder nunca de vista que es el hombre siempre el que se educa. Predomina la educación intelectual á veces, á veces la física, hasta el punto de parecernos que sólo el espíritu ó el cuerpo toman parte en ella; tal acontece, por ejemplo, con la educación moral, de un lado, y con la higiénica de otro; pero el hombre es hombre ante todo, é indivisamente espíritu y cuerpo, ser psicofísico. Por donde no sólo todas las manifestaciones de su educación tienen forzosamente aquel carácter, sino que existe además una propia esfera compuesta, en que espíritu y cuerpo participan equilibradamente y á la cual bien podemos llamar *educación psicofísica*. A ella pertenecen, sobre todo, la gimnasia, el juego y los trabajos manuales.

Hé aquí el propio lugar de orden que corresponde al trabajo manual en el sistema de la ciencia pedagógica. En tal alto grado debe servir la gimnasia para desarrollar los músculos del cuerpo, como la atención del espíritu, la seguridad y precisión del movimiento. Los ejercicios corporales del juego libre, enteramente libre, en medio del campo, contribuyen á crear glóbulos rojos en la sangre del niño; fuerzas, salud y bienestar físico; pero en la misma medida desentumecen su espíritu, dándole sagacidad, energía, rapidez para el golpe de vista, arrojo, alegría en el carácter, paciencia en el sufrir y hasta amor é intimidad con la naturaleza. El trabajo manual nos hace hábiles, pero la habilidad no es la educación de la mano, sino la del espíritu por medio de aquel órgano, bien que éste, así como todo el cuerpo, se desenvuelve mediante el ejercicio que el trabajo manual trae consigo, sobre todo considerado en amplia escala.

Espíritu y cuerpo se educan al par y toman, pues, igual

parte en los ejercicios manuales, interviniendo armónicamente para la producción de una obra plástica. Todos somos artistas; todos tenemos el deber, no sólo de despertar nuestra actividad, sino de regirla conforme á sus leyes, al hacer y crear en cualquiera de las esferas de la vida. Cuando, para encarnar estas creaciones en un material sensible y corpóreo, necesitamos ejercitar sobre él nuestras fuerzas hasta hacerle apto para ello, convirtiéndolo en espejo fiel é imágen de la idea, á que en la fantasía habíamos dado forma de antemano, entónces trabajamos *manualmente*. Vivir vale tanto como ser activos; no siendo la actividad, por consiguiente, una potencia especial entre otras en los séres vivos, sino la forma en que toda su naturaleza se produce. De aquí tambien que toda educacion debe tener este carácter, á saber, el de desarrollar la actividad y el poder creador en todas las esferas. Importa tener esto muy en cuenta, pues buscando razones en favor de la importancia del trabajo manual, no vacilan sus partidarios en señalar, como nota que la distingue de las demás ramas de la educacion humana, el de ser creadora antes que nada; afirmacion que se explica fácilmente no perdiendo de vista que el trabajo manual viene hoy como una protesta contra el sentido mecánico, receptivo y de pura estampacion que impera, en el desarrollo intelectual, sobre todo, pero que conviene rectificar en este punto, observando, conforme á lo dicho, que toda educacion debe de ser esencialmente *creadora*, sea cualquiera el material en que el producto de la actividad se informe.

Una saludable reaccion está llamada á levantarse por este camino contra aquel exclusivo derecho que el trabajo manual pretende arrogarse, y, aunque no hubiera traído consigo el problema otro beneficio, sería éste por sí solo suficiente para señalarle una significacion de primer orden en la historia de la pedagogía. Si consideramos, por otra parte, la realidad y el carácter eminentemente intuitivo



que un producto de nuestras manos en un material que se nos entra por los ojos lleva consigo, no podremos menos de reconocer: primero, el inmenso valor que el trabajo manual tiene para el cultivo de la actividad creadora del espíritu; y segundo, lo propio y adecuado que es para mostrarse en abierta lucha y reñir la batalla contra los procedimientos puramente pasivos que en el terreno de la educación hoy predominan. De aquí la capital importancia del trabajo manual en la hora presente y el serio interés que su introducción en la escuela primaria despierta. Todas las demás razones que se alegan para mostrar más al vivo su valor y las beneficiosas consecuencias que en la educación pueden esperarse de él, tienen su primer fundamento en el carácter que acabamos de asignarle, como esfera en que el hacer y producir, con toda su fuerza y energía se muestran; pero habremos de indicirlas más adelante, refiriéndonos á sus autores, al hablar del estado actual de la cuestion y de las direcciones que se proponen resolverla.

¿Tiene derecho, sin embargo, á ser introducido el trabajo manual en la escuela primaria?

2. *La escuela primaria.*—Representa la escuela primaria, evidentemente, un grado de la educación humana; pero no un grado con carácter y límites arbitrarios, sino respondiendo, por necesidad, á uno de los períodos en que la educación del hombre se desenvuelve; períodos que á la vez se determinan por la naturaleza misma del sér que se educa.

De entre todos los fines de la vida, escoge el hombre uno y se abraza á él, con especial cariño, haciéndolo objeto de su vocación en este mundo. Se siente impulsado por este camino irresistiblemente y consagra todas las fuerzas de que es capaz á la obra que se ha propuesto realizar y que constituye su ideal de vida. El arte, la religion,

la ciencia ó la enseñanza pueden solicitarlo; pero este atractivo no tiene nada de misterioso, ni de romántico, ni de inconsciente: se funda por entero en el conocimiento, sin el cual no cabe posibilidad de amor, ni, por tanto, vocacion libre y racional del espíritu.

Si es cierto que el hombre, en cuanto individuo, tiene un papel enteramente peculiar y exclusivo que desempeñar en la vida, donde ocupa un puesto tan único é insustituible que, sin él, la funcion pequeña ó grande de que como órgano del todo está encargado, se queda incompleta, no lo es ménos que el valor de su realizacion es casi nulo é insignificante hasta el instante en que el sujeto se da cuenta de su propio destino y pone, en vista de él, manos á la obra para su cumplimiento. Vale esto tanto como despertar el ideal en el hombre, tarea de la educacion en su más amplia esfera. Pero el hombre, ántes y para ser maestro, sacerdote, científico ó artista, necesita imprescindiblemente formarse como tal hombre; así que toda tendencia pedagógica que olvide este carácter esencialmente uno de la naturaleza humana, é intente, restringiendo ó descartando alguna ó algunas de sus esferas fundamentales, darle una determinada y preconcebida direccion; informarla segun cierto tipo, que, no siendo la misma naturaleza que se informa, ha de tener carácter arbitrario, resultará siempre una tendencia ó parcial ó errónea. De aquí nace, en efecto, como veremos más adelante, la diversidad de opiniones y sistemas á propósito del trabajo manual en la enseñanza.

Si se trata de educar al hombre, es irracional todo lo que no sea educarlo por entero. Si el hombre tiene, por otra parte, una vocacion que seguir conforme á su fin propio, es por lo mismo absurdo no desenvolver ante su vista el horizonte completo de los fines humanos; por donde venimos á descubrir necesariamente el carácter que al primer período de la educacion debe darse. Así concebimos la es-

*cuela primaria.* Su objeto debe ser abrir horizontes; orientar al niño en todas direcciones; probar con cuantos reactivos sea posible, si vale la frase, hasta averiguar cuál es su vocacion en el mundo; hacérsela ver clara; despertarle el ideal y, una vez logrado esto, impulsarlo hácia él para que le dedique desde entonces con amor todas sus fuerzas.

Llámesese enseñanza primaria ó secundaria, escuela ó instituto, tal es el fin que tiene el primer período de la educacion en la vida.

Cierto que no es este el sentido reinante acerca de la primera enseñanza, ni en la teoría ni en la práctica, y tampoco desconocemos que existen gravísimos obstáculos para que el concepto que hemos indicado llegue á ser un hecho; pero la verdad es verdad siempre, á pesar de las dificultades que encuentre en su marcha; y todas las limitaciones históricas que puedan oponerse á la realizacion de una idea justa y que se funda en la naturaleza misma de las cosas, no serán sino un argumento en favor del mayor esfuerzo y energía con que se debe luchar en pro de aquella. Con el ideal por delante debemos caminar siempre, si queremos esperar algun progreso.

Que la vocacion no se despierta hoy en la escuela; que en ella, como en el instituto, toda la obra educadora se reduce á proveer mediana, cuando no malamente, la cabeza del niño de teorías y pormenores estampados en su memoria de un modo mecánico; que la inmensa masa de los hombres está condenada en la actualidad á procurarse pronto algo con que luchar por la existencia y ganarse la vida; que el mal radica, por consiguiente, no sólo en la organizacion de la enseñanza, sino en las condiciones de la vida entera, todo esto y mucho más es, por desgracia, cierto. Pero fundarse en ello para, so pretexto de imposibilidades prácticas (recurso cómodo que nos suele ahorrar la molestia de más graves preocupaciones), negar otro ideal superior á la obra de la escuela primaria y seguir



condenando sin redención á perpétua vulgaridad y deficiencia, de un lado, al rico, que á pesar de su estado social no encuentra quien le abra horizontes, y de otro lado al pobre, que necesita además su tiempo para no morir de hambre, ni nos parece racional, ni caritativo, ni justo.

Que habrá siempre, como ahora, limitaciones individuales —pero individuales, entiéndase bien— que impedirán al sujeto á las veces desenvolverse en su educación íntegra y armónicamente, no cabe dudarlo; pero cabe dudar que de aquí se desprenda la necesidad de reconocer y consagrar, cuando no fomentar tales limitaciones, que es realmente lo que se hace al desconocer el carácter de educación del hombre como tal y por entero, que á la escuela primaria corresponde.

3. *La tendencia pedagógica en el trabajo manual.*—Considerados de esta suerte el trabajo manual y la primera enseñanza, es absolutamente necesario reconocer el derecho que tiene aquél á ser introducido en la escuela primaria. Si ésta, para decirlo de una vez, debe formar al hombre, y si la conveniencia ó el trabajo manual se funda en su utilidad para el libre ejercicio de la actividad creadora, bien se comprende que la escuela que enseña á hablar al niño y no le enseña al mismo tiempo á producir con las manos, no cumple enteramente su destino. Hé aquí la base racional en que descansa la cuestión que nos ocupa. Su primer fundamento, bajo este punto de vista, está en la doctrina del insigne Froebel, y así se comprende cómo son, en verdad, los froebelianos los más ardientes partidarios de la enseñanza del trabajo manual en la escuela. Para ellos se trata sólo de extender á otras esferas los principios y procedimientos de los jardines de infancia; así que, la solución del problema, es en extremo lógica. ¿Por qué, dicen, y dicen con razón, nadie se opone á que el dibujo de fantasía, que hace el niño en el jardín de in-

fancia, se convierta más tarde en dibujo de figura, lineal ó de adorno, y nos hemos de oponer á que el modelado de las formas naturales siga ejercitándose, y se trasformen en verdadera escultura; el plegado y recorte, en encuadernación; el tejido de papel, en tejido con telar; las figuras de carton, en figuras de madera; las combinaciones de palillos con guisantes, en carpintería y ensamblajes; el trabajo con alambre, en ferretería, etc. etc.? Viejos y nuevos froebelianos, cualquiera que sea su sentido bajo otro punto de vista, todos están conformes, como es consiguiente, no en reclamar que se introduzca la enseñanza del trabajo manual en las escuelas, sino en que se continúe íntegra, progresiva y gradualmente, más allá de los siete años, el sistema de ejercicios que para desenvolver y educar con libertad las fuerzas creadoras del niño en el jardín de infancia, Froebel ha propuesto. Tal aspiración es el legítimo resultado de aquellos principios, y sólo por este camino se ataca de frente y en toda su integridad el problema que nos ocupa, cuya trascendencia debemos notar de nuevo en este sitio, observando, cómo no se reduce simplemente á la introducción de nuevas asignaturas en el programa de la escuela primaria, para llenar vacíos en la cultura del alumno, según á primera vista pudiera parecer al que sólo de una manera superficial lo estudiase; sino que interesa de todo en todo al concepto de la educación y á los procedimientos racionales para hacerla práctica.

¿Qué importan, en efecto, por sí mismos y como tales ejercicios todos aquellos que Froebel recomienda y que los *Manuales* desenvuelven, con espíritu bien mecánico, por cierto, las más veces? ¿De qué sirven, si no es de medios para cultivar la actividad del niño? ¿Será, acaso, la habilidad manual un privilegio de éste hasta los siete años, desde cuya edad, ó no es posible ó no le hace ya falta continuar desarrollándola? ¿A qué obedece, en qué descansa este cambio tan brusco y tan radicalmente opuesto entre

los procedimientos del jardín de infancia y los de la escuela primaria? ¿Se ha transformado, por ventura, la naturaleza del hombre; ó es que su espíritu y su cuerpo han adquirido ya toda la maestría productora y manual de que há menester para valerse en la vida?

Decíamos ántes que el trabajo manual es la inmediata consecuencia de los principios de Froebel; y ahora afirmamos que, sin él, tal como en realidad debe concebirse, serán inútiles y perdidos cuantos esfuerzos hagan los jardines de la infancia para traer á la práctica aquellas ideas. Interesados vivamente deben estar todos los froebelianos en que sea pronto un hecho la introduccion del trabajo manual en la escuela primaria; porque hasta entónces, no cogerán el legítimo y racional fruto de la reforma del gran pedagogo. ¿A qué tantos afanes por no torcer y violentar, por conservar puras é incólumes las primeras manifestaciones de la vida del niño; por seguirle paso á paso, sin apartar de él la vista, siempre muy de cerca, mostrándole el camino, pero jamás llevándolo de la mano; por animarlo cuando cae para que se levante, aunque sin darle ayuda material en ningun caso; por dejarlo en plena libertad, al aire libre; por tirar los andadores; por hacer, en suma, que, si vive y obra, obre y viva por sí, sea una verdad y una realidad su propia vida, no una mistificacion, en que el maestro hace el papel, bien torpemente por cierto, del *deus ex machina*? ¿A qué todos los procedimientos de carácter activo, todos vivos, reales, para lograrlo, si á la salida del jardín nada de este continúa; si el jardín se convierte en un cuarto oscuro; la libertad y el movimiento, en opresion y quietud; la espontaneidad, en temor; la actividad creadora, en estampacion mecánica, y los ejercicios del espíritu y de las manos en puro aprender de memoria?

No sólo es inútil, por ahora, el jardín de la infancia: debemos añadir, que es contraproducente. Buen testimonio



dan de ello los maestros, que no pueden *hacer carrera* de esos niños que proceden de los jardines Froebel; y los pobres niños que se resisten á estar quietos horas enteras en los bancos, y protestan durante mucho tiempo contra la horrible imposición de libros de texto, donde es forzoso aprender muy intuitivamente y segun lo exige la naturaleza misma de la cosa, los nombres de las capitales de España, pongo por caso, en órden alfabético.

¿Deberían continuarse aplicando los principios del jardín de infancia, y con ellos el trabajo manual más allá de la escuela? No sé si los froebelianos se han preocupado de esto y han respondido á la cuestion en algun sitio; pero, segun las ideas que hemos ido desenvolviendo, la respuesta es obvia. Aquellos principios deberán continuar mientras la educacion continúe (porque no hay otros por los cuales ésta pueda regirse), con carácter total é íntegro; primero, mientras el hombre se eduque por igual en todas las relaciones y no especialice: con sello particular más tarde, aplicándose á la determinada direccion que aquél haya seguido.

Froebel no ha pensado, ciertamente, en preparar á los niños desde que nacen para ser carpinteros, tejedores, herreros ó artistas; sino en disponerlos, mediante sus ejercicios, á ser hombres, y hombres que vivan en realidad: esto es, que puedan aprovechar todas sus energías. Él tiene, por tanto, en el problema que nos ocupa, la representacion de la tendencia que podríamos llamar pedagógica, por ser la única que lo contempla en su fundamento y lo abraza en todas su partes. A Froebel no ha podido ocurrírsele, porque no era, en efecto, hombre de ocurrencias, que los niños tuviesen necesidad de aprender un oficio: ha entrevisto como pedagogo, que la educacion y sus procedimientos exigian una reforma, y la ha emprendido por la base, donde con toda fuerza se imponía, donde no era posible caminar sin ella, y desde donde natural y lógicamente

se iría extendiendo á las demás esferas. Mucho falta todavía á los jardines de la infancia, aún allí donde el espíritu de Froebel ha debido dejar más honda huella, para ser lo que él soñara; pero la causa está ganada en el espíritu de todos los educadores, y se despierta ahora la exigencia de dar un paso, á saber: el de convertir la escuela primaria en jardín Froebel. Dado el impulso, la necesidad se siente á propósito de cualquier circunstancia: hoy es por el trabajo manual, mañana será por la enseñanza de las ciencias naturales, después, por la de la religion, etc. No tardará en reclamar su derecho la segunda enseñanza, y aún nos parece que debiera reformarse á la vez que la escuela, con la cual ha de aparecer un día más hermanada, formando, como es de razon, un todo homogéneo en grados sucesivos. Llegará su hora á la Universidad, por último, que también se ha de convertir en jardín Froebel; que también ha de tener ejercicios y, pese á la ironía incrédula con que hoy se recibe esta idea, trabajos manuales; pero la hora le llegará, no le ha llegado todavía, y todos los esfuerzos deben encaminarse, por de pronto, al campo que está más preparado para recoger mejores frutos: á la escuela primaria.

Más si á Froebel y á sus continuadores corresponde, según hemos visto, la completa y justa solución del problema que nos ocupa, por considerarlo tan sólo como un aspecto de la reforma entera pedagógica, la voz, sin embargo, que ha despertado la atención actualmente, haciendo que todos los ojos se vuelvan hácia ella, el impulso que, siquiera parcial y de un modo relativo, ha impreso el movimiento hácia la enseñanza del trabajo manual, vienen de otra parte.

Sería, sin duda, interesante en alto grado investigar los orígenes y antecedentes que la cuestión tenga en la historia de la pedagogía. No sabemos á ciencia cierta si su aboleo es muy antiguo; pero desde luego puede anticiparse

que, donde quiera que encontremos un educador que se haya significado con tendencia capaz de considerar al hombre por entero, no como un sér que piensa, sino como un sér que vive, allí ha debido tener el trabajo manual un eco más o ménos explícito y un campo bien dispuesto para que su semilla no se perdiese hasta nosotros.

Dejemos, sin embargo, á un lado esta cuestion —que exige prolijo estudio y merece tratarse detenidamente— por si alguna vez podemos consagrarle capítulo aparte, y vengamos ahora á señalar las diversas corrientes por donde hoy marcha el problema y los centros principales en que éste se agita.





## La enseñanza de la Historia en la Institución <sup>1</sup>

Se comienza, como todos los demás estudios, desde el primer grado de la escuela de párvulos. El vivo interés que el niño tiene (aun antes de saber hablar) por *lo que ha pasado*, el *hecho*, y por su *narración*, y el placer tan intenso que encuentran en el *cuento*, indican cuán íntimo le es el sentido histórico y la necesidad de cultivárselo desde muy temprano. El ayer y el hoy, la sucesión, el cambio, y la unión con el pasado, son elementos primordiales en la vida de representación del niño, y hay que preparar a éste racionalmente, desde el principio, para que llegue a descubrir las relaciones de principios y antecedentes a consecuencias. Semejante preparación es ya una educación histórica.

Comienza esta educación por los mismos caminos por que la humanidad, espontáneamente, y el historiador, en forma reflexiva, han construido la Historia; acudiendo a las fuentes directas y atendiendo primero y durante largo tiempo solamente al acopio de materiales. Ante todo, los de carácter más sensible: objetos, restos de la industria humana, hechos llamativos. Visita a los Museos de antigüe-

---

<sup>1</sup> Nota a un historiador. 1904.

dades y de arte, narraciones de historiadores y de viajeros; biografías, fotografías y láminas de objetos, de localidades, de personajes; representaciones de hechos históricos. Para despertar la reflexión y estimular la investigación histórica, ejercicios hechos por los niños sobre recuerdos de su vida, o la de sus familias, o sobre acontecimientos que hayan presenciado u oído referir. Todo ello se verifica, en este primer período, con carácter *insistemático* y *fragmentario*, sin tratar de descubrir relaciones internas de hechos y cosas, sin atar unos con otros los acontecimientos, sin pretender trazar el menor bosquejo siquiera de cuadros generales de pueblos y épocas, ni mucho menos el enlace de todos ellos en el proceso de la Historia.

Esta, como se ve, tiene desde el comienzo carácter de Historia de la *cultura*. No sólo porque no se reduce a la mera Historia política (que, por el contrario, representa muy poco en este grado), sino porque, ante los objetos y las láminas, base principal por ahora de la enseñanza, se habla más de los *pueblos* que de los *personajes*: de cómo se enterraba a los egipcios; de los dioses y juegos de los griegos; de la conquista y monumentos romanos, etc., despertando la idea (sin decirlo) de que todo lo que hay se hace *por todos*, y de que el verdadero sujeto de la Historia no es el *héroe*, sino el *pueblo entero*, cuyo trabajo de conjunto produce la civilización.

Al tacto del maestro se encomienda, no sólo la cantidad de contenido, sino el modo especial de proceder en cada caso, dentro de aquel espíritu general. Y a él toca, sobre todo, el escoger las ocasiones y momentos más oportunos para empezar a mostrar relaciones entre hechos y fenómenos, introduciendo así, esporádica e insensiblemente, elementos de orden y de *sistema* en la enseñanza de la Historia.

Para ello, se comienza principalmente por hacer notar aquellos contrastes más salientes que ofrecen entre sí los

distintos grados de cultura de los pueblos, muy especialmente, los dos extremos de la serie; observando los rasgos más característicos de *nuestro estado de cultura* en todos los fines humanos (ciencia, arte, religión, política, etc.), paralelamente con los que ofrecen estos mismos fines en los pueblos *salvajes*. Acúdense al propio tiempo a los resultados de la *prehistoria*, para despertar con todo ello la idea del proceso evolutivo de la cultura; la de que toda nueva etapa no se verifica sino sobre antecedentes necesarios que le sirven de base; la de que el progreso no se realiza en línea recta y continua y la de la relatividad del concepto de *civilización*.

Semejante estudio de contraste (en que se gasta mucho tiempo) constituye, en el fondo, el cuadro general, a grandes rasgos, de la *civilización contemporánea*, así como el de los primeros *orígenes de la civilización*. De esta suerte, se procura iniciar un cierto ensayo de sistema, abarcando, lo primero y *de una vez*, en unidad, como pide la ley del conocedor, todo el proceso histórico comprendido entre sus dos extremos: el *salvajismo* y la cultura *actual*, siendo éste el más vivo, real y perceptible contraste que el niño puede observar de un modo inmediato. La Historia, para él, comienza por ser los esfuerzos que los hombres han hecho para pasar de uno a otro de aquellos dos estados.

Por el mismo principio de contraste, se procura introducir orden y sistema en semejantes esfuerzos, atendiendo sobre todo a aquellos elementos que puedan contribuir más a despertar una *imagen* del pueblo o del momento histórico en la *fantasía* del alumno. Así viene el paralelo entre las dos grandes civilizaciones humanas, por lo que hace al sujeto: la *oriental*, de la raza *amarilla*, y la *occidental*, de la *blanca*.

Y luego, dentro de ésta, se establece la sistematización, fijando igualmente por contraste los dos momentos culmi-



nantes, que su historia nos ofrece: la civilización *griega* de los siglos V y IV antes de Cristo, y la *cristiana*, del XIII al XV. Y, pues nada habla tanto ni tan directamente a la fantasía como el arte, utilizase éste, muy especialmente el monumental, como *núcleo de concentración* para caracterizar y fijar los distintos períodos históricos. En torno de la Acrópolis de Atenas, el Partenón y sus esculturas, se agrupa, en este caso, todo el resto de la cultura griega; y alrededor de las catedrales góticas, con sus portadas, y de la pintura giotesta y prerrafaelista, el florecimiento de toda la civilización cristiana. Nada entra con tanta fuerza por los ojos, en este grado de la enseñanza, para establecer vivo contraste entre ambas civilizaciones, como el que ofrecen entre sí el templo griego y el ojival, en su aspecto y en sus estructuras radicalmente diversas, y por esto fácilmente inteligibles para el niño; de igual suerte que entra la escultura griega y la pintura cristiana.

Las artes plásticas, sobre todo, parecen la base real, positiva, más accesible al niño, por lo inmediato y corpóreo de su representación, para *atar sistemáticamente* las demás relaciones históricas y para percibir la continuidad de la evolución de la cultura. En el Arte, como en ninguna otra manifestación, puede hacerse sensible al niño que todo cambio tiene sus antecedentes necesarios en lo que le ha precedido, que las ideas mudan más rápidamente que las formas; que el proceso de perfeccionamiento consiste en encontrar formas adecuadas a las ideas; y que en unas y otras queda siempre un fondo sustancial homogéneo con todo lo anterior, aunque las manifestaciones parezcan diversas.

Sobre esta base, el Museo de antigüedades, ordenado históricamente, se utiliza mucho para fijar en la fantasía la sucesión de las distintas civilizaciones. Las orientales, como precedentes necesarios de la griega, con elementos que en ésta culminan y con otros que quedan latentes y

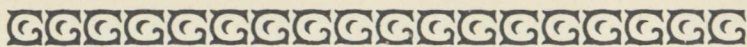
que evolucionarán más tarde en la cristiana. Como antecedentes inmediatos de ésta, se encuentran, en Occidente: Roma, los pueblos bárbaros y sus establecimientos, hasta el siglo XI; y en Oriente, la cultura greco-alejandrina, la bizantina y la árabe, con su rama española, hasta la aparición de las naciones modernas y de las lenguas romances. Aplicando el principio del arte monumental como guía: a la arquitectura románica (XI y XII), se ata el período feudal; a la gótica, todo el régimen municipal corporativo, aparición del tercer estado, etc.; al pleno Renacimiento y su evolución greco-romana y barroca, el régimen de las monarquías absolutas; al neo-clasicismo, el despotismo ilustrado y las revoluciones; a la reacción romántica, las monarquías constitucionales; al arte moderno, con su indecisión y eclecticismo arquitectónicos y sus grandes construcciones de hierro, el régimen democrático y las aspiraciones socialistas y libertarias.

Sirva esto solamente por vía de ejemplo.

Sobre esta base, especialízase luego *gradualmente* en cada curso, aprovechando siempre los materiales indicados. El pormenor político se encomienda principalmente a lecturas individuales, cuando llega la edad conveniente. Las visitas a los Museos se amplían con excursiones a ciudades monumentales e históricas. Se especializa en cursos particulares sobre cada una de las Bellas Artes y sus derivadas. Desde el principio, acompaña siempre a los trabajos el trazado de mapas históricos; los documentos entran aquí igualmente.







## Sobre la enseñanza del dibujo en la escuela <sup>1</sup>

...Las recetas ya sabe usted que no sirven en Pedagogía, y desconfíe de ellas. ¡Cuánto menos servirán en este caso, en que tan poco se conoce al enfermo!

Nada me extraña la dificultad que usted encuentra en el dibujo del natural. También en esto, para poder aconsejarle, desearía saber, al pormenor, el método que sigue, o más bien, los procedimientos que emplea. Para convencernos de lo necesario que es dibujar de los objetos y no de las estampas, basta considerar que el dibujo consiste en la reproducción en un plano y mediante líneas y claroscuro de lo que quiera que sea, sensible o ideal, pero siempre según las formas que la naturaleza nos ofrece. Ahora bien: cuando se copia de estampa, se reproduce lo que otro copió, no las formas reales de los objetos, que es lo única que importa aprender a interpretar. Más fácil es reproducir la forma de un cuerpo ya interpretada, que el cuerpo mismo cuya interpretación se pide. Esto es evidente. El niño, puesto por primera vez a copiar delante de un objeto de bulto, dibuja las anteriores representaciones que de él ha formado, no la que se le ofrece en aquel mo-

---

<sup>1</sup> Del Informe a un Maestro. 1901.

mento. Y así, se puede decir con verdad que pinta lo que no ve, y aún mejor todavía, que no ve lo que tiene delante. Como todo el mundo sabe, si se trata de un gato o de una silla de frente, en que no deban aparecer más que dos pies, el niño pondrá siempre cuatro, creyendo que se ven; y costará trabajo hacerle observar y ejecutar lo que realmente se muestra; y así con todos los demás elementos del relieve. Como que este hecho no es más que la expresión, que aquí toma mayor fuerza, de aquella ley, según la cual nadie pinta ni hace cosa alguna sino según sus propios conceptos. Claro está que semejante trabajo de interpretación se halla simplificado, y casi no existe en la copia de estampas; pero ¿qué importa, si de lo que se trata en el dibujo no es de aprender a copiar otras estampas, sino los objetos naturales? Tanto valdría como si un niño supiese leer en un libro, y no en todos; o que, para llegar a un punto, adonde fuera necesario ir por camino difícil, se tomase otro fácil, pero en dirección contraria. ¿Se llegaría alguna vez? Y cuando, efectivamente, se quisiese llegar, ¿no sería preciso comenzar de nuevo?

Note, además, que así ha comenzado a dibujar la humanidad, y que el primer pintor no ha copiado de estampas, sino de objetos; lo que nos muestra la marcha racional que debemos seguir en esta enseñanza.

Le extrañará a usted, tal vez, cómo siendo estos hechos tan evidentes, se halla tan generalizado el dibujo de láminas. Obedece al mismo perverso influjo dogmático, que ha venido a corromper toda la educación. El maestro, creyendo poseer la verdad, ha juzgado que el alumno no debía buscarla; ora porque es inútil perder el tiempo en ello, cuando le basta recibirla y aprenderla en lecciones y en libros; ya por considerar al niño incapaz en la primera edad para reflexionar y encontrarla por sí mismo. De aquí todo el sistema actual de enseñanza, basado en el discurso y en el texto, que han venido a sustituirse a los dos fac-

tores esenciales del conocimiento: el objeto, que hay que conocer, y el trabajo del alumno para enterarse. Se suprimen ambos. En vez del objeto mismo, se suministra el parecer, la idea, verdadera o falsa, que otro formó sobre él; se hace repetir esto al niño, sin cuidarse de que él lo haga realmente suyo; se atrofia su actividad natural, y resulta una *apariencia* engañosa de saber, con que la familia, el maestro y la sociedad se satisfacen; únicamente la víctima deplora más tarde, si llega a conocerlo, no sólo el tiempo perdido, sino la perversión de su naturaleza.

Así pasa con el dibujo. La estampa es el libro de texto con que se pretende ahorrar tiempo o hacer adquirir una habilidad que se considera imposible de alcanzar por entonces, mediante la copia del relieve o el bulto. Donde el objeto, cuya interpretación es la única cosa que al niño importa, se sustituye por un engaño, por una representación que otro hizo de aquél, y el esfuerzo necesario, ineludible —sin el cual no existe jamás dibujo—, para prescindir de las representaciones anteriormente formadas, y no ver más que la presente, se pretende salvarlo cómodamente... *suprimiéndolo*: sin pensar que con ello se suprime el dibujo mismo, y que nos contentamos, en este caso, con una falsa apariencia del dibujo, con una mentira, que no es otra cosa la copia de estampa. Los únicos que conocen semejante falsedad son, no los que abandonan el dibujo y jamás vuelven a practicarlo, que éstos allá se quedan con la engañosa ilusión de que trabajaron útilmente, sino los que se encuentran algún día en la necesidad de dibujar los objetos naturales y hallan que, a pesar de todas sus copias de estampas, no saben hacerlo.

Razono todo esto para afirmar a usted en la idea que ya indica, de que el no obtener buen éxito en su clase no depende del método, sino de la falta de medios. En efecto, nada tiene de particular que encuentre usted más fácil para los alumnos y para usted mismo el dibujo de la es-



tampa, y mejores, al parecer, es decir, más rápidos sus resultados. Copiando de lámina procura usted ahorrar dificultades. El trabajo necesario, indispensable en usted y en los niños para interpretar el bulto, se lo da a ustedes hecho ya la estampa; pero como lo único en que consiste el dibujo es precisamente en eso, en saber interpretar en un plano el bulto, al copiar la interpretación ajena ha suprimido usted, no las dificultades, sino el dibujo mismo. La estampa, en suma, sustituye el objeto, al maestro y casi, casi al alumno. Se comprende que, a semejanza del libro de texto, haya tenido y tenga, por desgracia, tanta boga.

Ahora bien: para que el dibujo del natural —el único dibujo, porque el otro ya hemos visto que es sólo un engaño— dé resultado, ya comprende usted que lo que se necesita es *un maestro que sepa ver el bulto, reproducirlo y hacerlo ver a los alumnos*. Esta última es la condición esencial del profesor de dibujo, distinta del dibujante, al cual le bastan las dos primeras condiciones. El maestro necesita, además, saber enseñar a ver y a copiar, es decir, la función pedagógica. Ciertamente que ha de *saber dibujar*, porque aprendiéndose toda práctica profesional viendo hacer, haciendo luego, y reflexionando, por último, sobre lo hecho, para la corrección y el adelanto, el niño debe ver dibujar al maestro. Pero con ser necesaria la habilidad técnica en el profesor, no es, sin embargo, la primera condición que en él ha de buscarse. Para enseñar, hace falta saber lo que se enseña; pero hace más falta todavía saber enseñarlo. Y así como para estudiar Geografía o Historia debe buscarse, no al que «sepa más» (que significa siempre más cantidad de pormenor del contenido de estas ciencias), sino al de superior sentido pedagógico, para guiar en el aprendizaje de las mismas, así, al aprender dibujo, importa menos en el maestro el grado de destreza que el espíritu de observación para saberlo despertar en el alumno. Es necesario dibujar para enseñar el dibujo;

pero, resumiendo mi pensamiento, le diré que mejor puede ser maestro de dibujo un espíritu observador del natural y que sepa hacerlo observar, aunque sea mal dibujante, que un pintor de primer orden sin aquellas condiciones, y el cual sólo influye en la formación de los discípulos mediante sus obras, no reflexivamente.

Aquí tiene usted, pues, mi contestación a su pregunta. No hay más dibujo que el de los objetos o modelos del natural. Si usted no sabe dibujarlos, tiene que aprender a hacerlo, hasta adquirir cierta habilidad, y sobre todo, ejercitarse en verlos bien, en saber interpretarlos y en llamar la atención a los niños, para que ellos, y no usted, sean los que dibujen.

Refúgiansen los partidarios de la estampa, al defender su uso, en que sirve, por lo menos en los comienzos, para lo que ellos llaman «acostumbrar la mano». Cuando es evidente que lo que contribuye a crear el hábito no es ver *cómo están hechas* las cosas, sino *cómo se hacen*, y así lo que importa es *ver hacerlas*. El maestro puede y debe dibujar delante del alumno, para que vea éste y aprenda, no sólo la técnica material y manejo de los instrumentos, sino la manera misma de interpretar el relieve; pero guárdese de sustituir a aquél cuando haya de corregir su obra, porque entonces volverán a presentarse los mismos defectos que la estampa produce y por las mismas causas.

Conviene, sin duda, comparar la obra de un maestro con el original, para excitar la atención y levantar las exigencias; y a esto responde el sistema moderno de poner al lado de los modelos dibujos de los mismos, hechos por buenos pintores. J. P. Laurens, por ejemplo, ha reproducido la serie de vaciados del natural de la casa Quantin de París. Los alumnos, de esta suerte, copian del yeso, y pueden observar luego la interpretación que de él hace un verdadero artista. Pero sujetarse a repetir las cosas como ya están hechas, lo que produce, no es práctica y manejo,

sino falsa manera y amaneramiento, que es lo que debe evitarse a toda costa, lo mismo en el arte bello que en el de la vida. A nuestro gran pintor Sorolla he oído contar un hecho de extraordinario valor educativo y de significativa elocuencia para este caso. Aprendió de niño a dibujar con lápiz paisajes de Calame y ha observado que, mientras con colores o al carbón ve y reproduce libremente y sin trabas el natural, cuando lo hace al lápiz, se encuentra, en cierto modo, obsesionado por aquellos sus primitivos ensayos, y halla en todo lo que así ejecuta, el mismo estilo romántico de las manoseadas láminas del célebre paisajista suizo, que tanto daño han hecho y continúan haciendo en la enseñanza del dibujo, y que, en mal hora, le sirvieron de modelo.

Para aprender a dibujar, en suma, es conveniente ver cómo se dibuja, o, lo que es lo mismo, cómo se hace la estampa delante del natural. En cambio, no hay nada más absurdo y nocivo que tomar aquélla por el objeto, y la obra del maestro por la del alumno. La falta de preparación pedagógica hace que sea más fácil al maestro sustituir su trabajo al del niño, que despertar pacientemente el espíritu de observación de éste hasta conseguir que sea él, y sólo él, quien se corrija. La impaciencia le lleva a lo primero, sin considerar que falta a su misión educadora, fomenta la pereza, atrofia la actividad y mata el espontáneo y original carácter del alumno, que está llamado, por el contrario, a desenvolverse, produciendo ahora, con sus intempestivas correcciones, otro dibujo tan falso e inútil como antes al copiar de la estampa. Este es el peligro más inminente para todo maestro...





## Los niños en el teatro <sup>1</sup>

Contra la explotación de los niños en las representaciones dramáticas se ha hablado ya, y con justicia, en nombre del derecho, de la moral, de la higiene y del arte. Si me fuera lícito llevar por un momento la voz de la pedagogía, me atrevería a unir en su nombre, a aquellas protestas, dos palabras, asociándome así, con gran placer, a la humanitaria campaña de *El Progreso*.

Entre las leyes psicológicas de valor científico universal en que la educación debe fundarse, figura la que ordena respetar religiosamente el espontáneo y libre desenvolvimiento del espíritu, sin perturbarlo con retrasos, ni mucho menos con artificiosas y malsanas anticipaciones.

Ahora bien; en la esfera del arte, el niño, cuando lo es de verdad —y lo ha de ser durante mucho tiempo, si está sano— no puede ni debe hacer otra cosa que jugar libremente. Todo niño, mientras no se le pervierte, es artista, es decir, creador por excelencia; pero todas sus creaciones las produce *jugando*. De aquí el hondo y trascendental sentido de la escuela froebeliana, y el no menos profundo alcance del pensamiento de Schiller y Spencer, cuando afirma que *el juego es el origen del arte*.

Pero entre ambos términos hay el abismo que media en-

---

<sup>1</sup> De la prensa diaria. 1897.

tre el niño y el hombre, entre lo espontáneo y lo reflexivo, entre la pura diversión y los serios intereses de la vida. Todo arte, digno de este nombre, es esencialmente *serio* y *reflexivo*, e inasequible, por tanto, a no mediar violencia y deformación, para el espíritu del niño. Si alguno, como caso excepcional, lo alcanza, a ningún padre se le debe desear tan triste privilegio, porque *estos niños precoces viven poco*, o se quedan eternamente produciendo la misma temprana manzanita que dieron el primer año, según dice, no recuerdo en este instante quién de los dos, si Bulwer o Goethe.

Pero si todo arte es reflexivo y serio, lo es, si cabe, todavía más que ningún otro el arte dramático, por ser representación de cosa tan compleja como la vida humana. Ciertamente que todos, o casi todos los juegos de la infancia son también representativos. El niño imita a los animales y al tren; las sillas le sirven de caballos; pero siempre *juega*, ajeno en absoluto a todo otro fin que no sea el de divertirse, y jamás representa en tales juegos sino sus propias creaciones, que, siendo espontáneas, estarán por necesidad en perfecta armonía con el grado de desenvolvimiento de su espíritu.

Es actor, en efecto, pero actor legítimo, capaz de representar bien y sin esfuerzo sus papeles. Hará de máquina, de animal, de persona; pero siempre representará cosas y hechos donde las palabras, cuando entran, son secundarias y episódicas, explicativas a lo sumo del hecho mismo, como el letrero al pie de una lámina; porque el discurso, la declamación, expresan esencialmente la vida interior, la riqueza y complejidad de todo el mundo espiritual que no está al alcance del niño. Será soldado o capitán, caballo de carrera, perro que persigue a las liebres, ladrón buscado por la justicia...; pero al niño que goza y se divierte haciendo de bandido, ¿no sería realmente un pecado de lesa

educación obligarlo a representar *Los bandidos* de Schiller?

Pues este atentado se comete, a mi juicio, con toda representación dramática de niños. Para encarnar un personaje y conmover al auditorio hay dos caminos: o reír y llorar de veras, o fingirlo soberanamente. ¡Y qué alto grado, o qué enorme esfuerzo, de reflexión y sentimiento no suponen ambos! Pretenderlo de la naturaleza del niño es corromperla y profanarla; llegar a conseguirlo es más todavía: es disolverla, como sin respeto se aniquila a las plantas a que se hace monstruosamente producir en diciembre, y para un breve día, flores de primavera.







# La formación del maestro







# Carácter y programa de las Escuelas Normales

## I.

Si la profesión de maestro, á semejanza de todas las restantes: la de abogado, médico, etc., exige preparación especial de cierta índole, es evidente que las Escuelas Normales, destinadas á la formación del magisterio de primera enseñanza, no deben ser, por su naturaleza, sino instituciones pura y exclusivamente profesionales. Lo contrario ocurre hoy, sin embargo, en todos los países. Las Escuelas Normales tienen el doble carácter de centros de cultura general, á la vez que el de institutos profesionales para la formación de los maestros. Se funda esto, principalmente, en la falta de preparación en los estudios que constituyen dicha cultura general, con que acude, por lo común, á las Normales el personal que se dedica al Magisterio, y en la necesidad de adquirirla como base de la especialización pedagógica. Lo primero y más fácil que se ocurre para resolver este conflicto, es la exigencia de un severo examen de ingreso en las Escuelas Normales, con lo cual quedarían estas dedicadas exclusivamente á esa educación especial del maestro. Pero tal solución se hace imposible en nuestro país, en la actualidad, porque no existen institutos de enseñanza, oficiales ni libres, en que pueda hacerse la

preparación general en la medida y con el carácter que el futuro maestro de escuela necesita.

a) El programa de las Escuelas primarias superiores es deficiente, en asignaturas y en contenido dentro de estas; y más deficiente todavía en el modo como en la práctica suele desenvolverse. Aparte de esto, por completos que fueran los estudios de la escuela primaria superior, no bastarían como preparación y base de la educación pedagógica; porque todo maestro debe saber más de lo que ha de enseñar, en cuanto la enseñanza es obra de selección y porque, como arte, la misma enseñanza tiene sus fundamentos en principios superiores, que deben ser también sabidos del maestro. Por último, saliendo el alumno de la escuela primaria superior, por término medio, á los doce ó trece años, quedaría un vacío en su vida de estudiante hasta los quince, en que se pudiera autorizar su ingreso en la Normal; pues antes no hay, en general, la madurez de carácter ni el grado de reflexión suficientes para un trabajo propiamente pedagógico.

b) Al programa de los Institutos de segunda enseñanza, le sobran asignaturas, como el Latín y el Álgebra, y le faltan otras, indispensables hoy para la cultura general, como el Derecho, las Bellas Artes, el Dibujo, etc. El contenido de las materias es excesivo y mal escogido; los métodos, memoristas, y el régimen general, sin carácter educativo de ningún género. Es evidente, además, que los cinco años, por lo menos, de preparación en Instituto son excesivo esfuerzo para las condiciones en que, durante largo tiempo todavía, y por desgracia, se ha de encontrar la profesión del magisterio.

c) De lo que puede esperarse de la enseñanza privada y doméstica para que ese espíritu educador, que es lo importante, informe aquellos estudios generales del futuro maestro, da testimonio la obra tan deficiente y malsana

que realizan las Academias preparatorias para las llamadas carreras especiales.

Es indispensable, por tanto, la organización de nuevos centros donde procurar al magisterio su cultura general preparatoria, con las exigencias y carácter que ninguno de los existentes puede darle. Pero si se tratase de llevar á cabo una amplia y fundamental reforma de las Escuelas Normales, debería aprovecharse para simplificar las dificultades; y así, en vez de proceder á la creación de nuevas instituciones de cultura general, convendría establecer lo necesario para llenar esta exigencia dentro de aquellas mismas escuelas, y en armonía con los principios que hayan de presidir á la reorganización de su parte especialmente normal ó pedagógica. Hay una razón fundamental para esto: la exigencia de la unidad de sentido que debe haber entre el contenido que se posee de la ciencia y el procedimiento pedagógico para enseñarla, que se funda en aquel. Si el saber positivo del alumno y sus ideas sobre tal ó cual materia, ciertas ó erróneas, no están en armonía con aquellas de donde el profesor normal parte para guiarlo en la investigación del método, la obra es de todo punto imposible. La razón tiene tal importancia, que á veces puede llevar á pensar si las Escuelas Normales, por este solo hecho, acaso deberían ser, siempre y donde quiera, centros mixtos de cultura general y de educación profesional pedagógica, en cuanto la mayor garantía para tal unidad de sentido entre el conocimiento del objeto y el procedimiento de su enseñanza, está en encomendar ambas obras á un mismo magisterio; pero lo que pone fuera de duda, es que, al menos hoy por hoy, y en nuestro país, se hace preciso conservar dicho carácter doble á estas Escuelas.

Dos sistemas caben, para combinar dentro de una Escuela Normal ambas esferas de enseñanza: 1.º Hacer de ellas dos períodos sucesivos, dedicando los primeros cursos



á la reorganización y complemento de la cultura general de los futuros maestros; y los últimos, exclusivamente, á la parte metodológica <sup>1</sup>. 2.º Llevar, por el contrario, unidas y á la par ambas cosas, desde el principio al fin de la enseñanza normal, haciendo que la didáctica acompañe al estudio del contenido de cada materia. El primero, se funda en la imposibilidad de decir cómo se ha de enseñar una ciencia que no se conoce. Puesto que los principios y reglas según los que una cosa debe ser enseñada, no son arbitrarios, sino establecidos por la naturaleza misma del asunto y sus relaciones, es obligado conocer antes estos, para declarar y mostrar aquellos. La *metodología* <sup>2</sup> es un trabajo de reflexión sobre *cómo* un asunto debe ser mostrado, y esta reflexión no puede hacerse sino sobre el conocimiento que de antemano se tiene del asunto. Tal conocimiento no ha de procurar ser cuantitativo ó de pormenor, sino cualitativo, á saber: clara concepción del objeto y de sus partes interiores, dominio de las ideas fundamentales que lo constituyen, y posibilidad de manejarlas con carácter reflexivo.—El segundo sistema, apoyándose en la necesidad de revisar todo el conocimiento del contenido de una ciencia, á medida que se reflexiona sobre la metodología de la misma, ofrecería en la organización material de los estudios la ventaja de disponer de un período más amplio, para facilitar el carácter cíclico, con que, tanto la enseñanza de cultura general, como la propiamente didáctica, deben desarrollarse. Pero esta revisión, cuya exigencia es evidente en todo período, corto ó largo, de enseñanza pedagógica, no sería tal revisión, ni podría tener lugar, sin aquella base previa de conocimiento cuali-

---

<sup>1</sup> Este es el seguido generalmente en todas partes.

<sup>2</sup> Entiéndase aquí siempre, por *metodología*, la metodología *pedagógica*.

tativo, ya indicada. Sin ella, puede el profesor enseñar al normalista el contenido de una ciencia por el mismo camino y ateniéndose á los principios que formarán luego para aquél la metodología; pero es imposible que, á la par y por entonces, se dé el alumno cuenta reflexiva del *cómo* y *por qué* de tal método para hacer una cosa cuya naturaleza desconoce. Y á esto agrega una dificultad todavía mayor la necesidad imprescindible de que el alumno *no aprenda* la metodología, teóricamente y por exposición doctrinal, sino que la *forme*, reflexionando, guiado por el profesor, sobre los resultados de la práctica, que ha de discutir y juzgar conforme á las ideas previamente adquiridas del asunto.—La adopción de uno ú otro sistema depende, por tanto, de que el alumno tenga aquel previo conocimiento cualitativo, como base indispensable para la reflexión metodológica. La dificultad de poderlo exigir, por lo que hace á nuestro país, en un examen de ingreso, obliga á aconsejar, hoy, el primero, dividiendo así la obra de la Escuela Normal en dos períodos: uno, para la cultura general, que deberá hacerse, como queda dicho, atendiendo menos á la cantidad de pormenors, que á la fijeza y claridad de los conceptos fundamentales; y otro, propiamente normal o pedagógico, destinado á la educación profesional, al arte de ser maestro, á la vez que á la revisión del contenido de cada orden del conocimiento.

La duración de los estudios en la Escuela Normal no puede fijarse abstractamente, sino teniendo en cuenta las condiciones y circunstancias actuales de la profesión del magisterio. Es evidente que, para ser maestro de escuela, no debe necesitarse menos esfuerzo ni menos tiempo que para ser abogado, ingeniero, ó para terminar cualquiera de las carreras universitarias; pero el exigirlo queda para cuando desaparezca el funesto abismo que todavía existe entre la función *ideal* del maestro y la que *real* y positivamente puede ahora cumplir, en virtud de los medios y

condiciones que la sociedad actual le proporciona. Y, como tales condiciones, si la sociedad puede mejorarlas paulatinamente, no puede, en modo alguno, cambiarlas de pronto, ni, por tanto, el carácter de la función á ellas aneja, de aquí la inutilidad de todo proyecto que pretendiera formar á nuestros maestros para una obra segura en el porvenir, pero irrealizable por el momento, por falta de medios y, principalmente, de espíritu civilizado en la sociedad que ha de proporcionarlos. El esfuerzo y el tiempo gastados en la educación del maestro dependen del superior grado que su función alcance, gracias á los elementos con que cuente para desenvolverse; por más que, recíprocamente, aquellos esfuerzos condicionan á su vez el progreso superior y riqueza de estos elementos mismos. Entre ambos existe un mutuo influjo y acción simultánea, que obliga, por tanto, á no reformar ninguno de ellos, sino en vista del otro. Así, dado que, ni las escuelas, ni la situación del magisterio, ni la preparación de todos órdenes con que hoy acude el personal al ingreso, pueden experimentar, por ahora, más que lentos y graduales cambios, en esa misma medida deben aumentar el tiempo y los sacrificios para la formación de los maestros. Partiendo, por consiguiente, de que el alumno ha de entrar en la Escuela Normal solo con la preparación que la primaria superior puede darle, y anticipando que debe suprimirse la diversidad de títulos <sup>1</sup>, y que á todo maestro primario corresponde hacer los mismos estudios, no debería aumentarse más que un año, á los tres que hoy exige el título de maestro superior, para alcanzar el título único de maestro de primera enseñanza. La Escuela Normal comprendería,

---

<sup>3</sup> Téngase en cuenta que la retribución de los maestros debería estimarse en razón de sus merecimientos personales, y no de la localidad; harto más necesita de un maestro de primer orden una escuela rural que las de una capital de provincia.



por tanto, cuatro cursos. Los dos primeros, destinados á continuar la cultura general del alumno. Los dos últimos, á su educación profesional pedagógica.

## II

El programa de las Escuelas Normales comprende, pues, dos partes. De un lado, necesita el maestro aprender todo lo que ha de enseñar en la escuela primaria, y, en este respecto, los programas de ambas escuelas, normal y primaria, deben ser correlativos, constituyendo el de esta última la norma para fijar el de la primera. Resta, por tanto, conocer el principio para determinar el programa de la escuela primaria. De otro lado, corresponde propiamente al normalista todo aquello que tiende á cultivar y desenvolver con carácter reflexivo sus facultades pedagógicas y su actividad educadora.

El programa de la escuela primaria varía según el concepto que de ella y del fin que ha de cumplir se tenga. Dos son los puntos de vista capitales sobre esto: 1.º La escuela primaria debe procurar solamente aquellos conocimientos indispensables que han de servir de instrumento al niño para «ganarse la vida». Es una escuela para el pobre que, dejando á un lado refinamientos y aristocráticas delicadezas, tiene que contentarse con proveerse en el menor tiempo posible de lo más necesario para luchar por la existencia. Lo que importa, pues, es la intensidad acumulada en un corto número de trabajos con objeto de adquirir en poco tiempo habilidad en ellos. La escuela primaria, así entendida, es una escuela de clase, con tendencia profesional y sin carácter educador. 2.º La escuela primaria comienza á formar y á educar al hombre mediante el desenvolvimiento íntegro, armónico y progresivo de todas sus facultades. Esta primera educación se debe á todos por igual, pobres y ricos. Solo así puede la escuela ser educa-

dora, abrir horizontes á la actividad humana y preparar para la vida. La escuela primaria debe educar al cuerpo como al espíritu, á la inteligencia como al sentimiento y la voluntad. Su ideal no es enseñar mucho de cada cosa, ni superficialmente, sino enseñar bien y á fondo lo indispensable de cada una. Este es el carácter de una instrucción íntegra ó completa, que no está en la extensión de los conocimientos que cultiva, sino en el modo de cultivarlos. «El objeto de la primera enseñanza no es abarcar en las diversas materias que comprende todo lo que es posible saber, sino aprender de cada una lo que no es permitido ignorar<sup>4</sup>.»

Conforme á este segundo y más racional concepto de la escuela primaria, su programa es íntegro; no hay razón para excluir á ninguno de aquellos conocimientos que forman hoy la base de la cultura general humana. Todo el problema está en escoger lo esencial de cada uno para aquel grado, y en aplicar á su enseñanza un procedimiento educador. Hé aquí la obra esencialmente pedagógica de las Escuelas Normales. Así, aunque el programa de estas debe tener, por tanto, carácter enciclopédico, no ha de entenderse, en modo alguno, que esto suponga exceso en la *cantidad* del contenido, y de aquí en el tiempo y en el esfuerzo consagrado al trabajo. Una severa selección de lo que hace falta saber en cada orden, ahorra el tiempo, y un empleo adecuado de los procedimientos racionales, economiza el esfuerzo.

Partiendo de esta base, hé aquí el programa que en la actualidad podría adoptarse en las Escuelas Normales:

1.º *Estudio del lenguaje*.—Comprende: *Ejercicios de pensamiento*. Análisis de los períodos, frases y conceptos fundamentales y secundarios, hasta dominar con facilidad

---

<sup>4</sup> Gréard.

la estructura de la lengua.—*Teoría gramatical y lexicología*. Acompañando siempre á los ejercicios anteriores, y solo como resultado de estos, determinando el valor de las oraciones y el sentido de cada palabra en ellas, en virtud del pensamiento que expresan y de la función que desempeñan. Las observaciones anotadas por el alumno serán su único libro de texto.—*Lectura*. Práctica constante sobre trozos selectos de todos géneros, una vez analizados y entendidos, para que el alumno pueda discutir y darse cuenta de la expresión, inflexiones de voz, etc., hasta poder repetir en la lectura.—*Redacción*. Muy frecuente, y siempre sobre asuntos reales, no inventados; aprovechando los trabajos de clase que más se presten para ello. Las composiciones sobre temas propuestos son retóricas, falsas y artificiosas. Redacción en alta voz, tomando parte toda la clase. Corrección en común. Estimular la redacción de las impresiones personales: de viajes, de visitas á monumentos, de ciertos espectáculos, etc.—*Literatura*. Las ideas fundamentales sobre los elementos de la obra literaria y sobre su producción, así como sobre los géneros literarios, que el alumno adquiera, deben ser producto de su esfuerzo personal en clase, mediante las cuestiones que allí se propongan. Nada de reglas, teorías abstractas, definiciones, ó listas de figuras retóricas. Mucho ejemplo, bien escogido, y mucha lectura de los autores clásicos.—*Lengua regional*. En las comarcas en que exista, no solo tiene derecho á persistir como expresión viva y real del genio y carácter del pueblo que la habla, sino que debe fomentarse su cultivo y el desarrollo de su literatura. El problema de su enseñanza, al mismo tiempo que la del idioma nacional, no debe ser tan difícil como á primera vista pudiera parecer, si se tiene en cuenta que en Bélgica, donde son obligatorias en las escuelas las dos lenguas regionales, el francés y el flamenco, viene practicándose con éxito.

2.º *Geografía*.—Estudio de los principales conceptos



geográficos, hecho prácticamente en la región en que se vive. Excursiones frecuentísimas para describir la orografía, hidrografía, geografía geológica, botánica, zoológica, aspecto de la población, usos y costumbres, monumentos, etc., hasta que resulte, como fruto del trabajo personal del alumno, una descripción sumaria, pero completa, de la comarca, desde todos los puntos de vista. Construcción de relieves y mapas, y empleo, de estos, sustituyendo por entero al libro, para el conocimiento de otras regiones, en cuyo estudio se debe descartar todo pormenor aprendido de memoria, y acompañar siempre el punto de vista político ó más bien social é histórico, al puramente físico.

3.º *Historia*.—Con carácter, no de historia política, sino de historia de la civilización, y atendiendo especialmente á la de España dentro de la general. Hablar de los principales descubrimientos científicos; exponer los argumentos y leer algún trozo de las obras literarias más importantes; mostrar láminas, y mejor, fotografías, de los monumentos arquitectónicos, esculturas y cuadros más notables de cada época, aprovechando la ocasión para indicar algo acerca de la teoría y procedimientos de cada arte; describir lo más característico de los usos y costumbres de cada período; hacer mérito de los principales códigos de leyes; de los progresos industriales; de los distintos caminos que ha seguido el comercio en otro tiempo, etc.

4.º *Matemáticas*.—Comprendiendo la Aritmética y Contabilidad, la Geometría y la Agrimensura; su estudio debe hacerse con carácter esencialmente práctico y sobre problemas de diaria aplicación, descartando todas aquellas cuestiones que están, hoy por hoy, fuera de lo que constituye la cultura general de la mayoría de las gentes ilustradas. Por esta razón se habría de excluir, casi en absoluto, el Álgebra.

5.º *Física y Química*.—Serie de experimentos sencillos, con la menor cantidad posible de aparatos, tendiendo con

ellos á explicar los fenómenos más frecuentes de la naturaleza, así como su aplicación á la industria, á la agricultura y á los usos comunes de la vida. Las observaciones teóricas han de venir solo como resultado de tales experimentos.

6.º *Historia natural*.—Su estudio debe hacerse en excursiones y sobre los ejemplares; sólo á falta de estos, con láminas y fotografías, obligando al alumno á dibujar sencillos esquemas de las mismas figuras explicativas que el profesor hará en el encerado. Aparte de los principales conceptos sobre la organización de los seres naturales, debe huirse en absoluto del fárrago de las clasificaciones, sustituyendo á estas por la observación directa de los ejemplares más importantes, hasta llegar á familiarizar con ellos á los alumnos. Estos harán su colección de rocas de la localidad, su herbario y la preparación de un animal de cada uno de los tipos fundamentales.

7.º *Derecho y Sociología*.—Excursiones á las Cámaras, en Madrid; a las sesiones de la Diputación provincial y del Ayuntamiento; á los Tribunales de Justicia, en asuntos civiles y criminales. Nociones más indispensables de derecho usual; de economía y comercio; de organización y vida social

8.º *Dibujo*.—Del natural y geométrico. Proscribiendo en absoluto la copia de estampa, y procurando que los modelos, ya del yeso, ya naturales, sean de frecuente aplicación en la vida, y tiendan á poner al alumno en disposición de poder tomar ligeros apuntes y croquis de un ornato, de un capitel, de un monumento, de un árbol, de una flor, etc., á la vez que á educar su gusto estético. Con el dibujo se enlaza la *caligrafía*, en la cual debe huirse de todo carácter de adorno, que es de tendencia profesional, procurando tan solo una escritura clara, cursiva y que pueda hacerse en posición higiénica.

9.º *Música*.—Teoría, canto y piano. La misma observa-

ción que respecto del Dibujo. La menor cantidad de teoría, y con el ejemplo siempre delante. Procurar la educación del oído y del sentimiento con los trozos escogidos de los grandes maestros. Arreglar estos trozos para que sirvan de práctica á los alumnos, en lugar de ejercicios monótonos é insignificantes. Nada de procurar mucha ejecución mecánica. Lo importante es la educación musical para sentir y juzgar lo que se oye.

10.º *Francés*.—Traducción, redacción y conversación. Todo, con carácter absolutamente práctico y dando muy poca importancia á la Gramática. Las reglas deben aprenderse á medida que van apareciendo en los casos.

11.º *Ejercicios gimnásticos y juegos corporales*.—En armonía con la tendencia general que hoy existe en todos los países, siguiendo á Inglaterra, ha de procurarse fomentar sobre todo el juego corporal al aire libre, como ejercicio el más armónico y completo, y en que se interesan por igual el cuerpo y el espíritu. El juego es la lucha artística, que educa todas las condiciones morales y físicas para la lucha seria de la vida. Desarrollar el sentido de que el juego no es el jugueteo; hacer atractivo é interesante aquel ejercicio, hasta que llegue á jugarse con la misma formalidad con que se hace el estudio, fomentar los juegos sociales, en que pueden participar muchos á la vez, y resucitar los juegos nacionales que están casi perdidos: hé aquí uno de los elementos más poderosos para ayudar á la educación del país.—El *trabajo manual* no ha de considerarse, por ahora, como una clase aparte. La educación manual debe hacerse con motivo de los ejercicios prácticos de Geometría, Geografía, Física, Química, Dibujo, etc., que dan ocasión para practicar la cartonería, el pegado, recorte, modelado y hasta la carpintería, y aún si se quiere y es posible, ferretería, en mayor ó menor escala.

Como resumen, dos observaciones capitales deben tenerse en cuenta con respecto al carácter de toda la ense-



ñanza: 1.<sup>a</sup> La sobriedad en el contenido. Cada asignatura debe comprender una cantidad de pormenor igual, próximamente, á la mitad, tal vez á la tercera parte, de la que hoy tiene en los programas de las Escuelas Normales y de los Institutos de 2.<sup>a</sup> enseñanza, que aquellas vienen proponiéndose, desgraciadamente, por modelo. 2.<sup>a</sup> La sustitución de toda enseñanza puramente intelectual y memorista, sin carácter práctico, por la observación directa del objeto y por el trabajo personal del alumno, como único procedimiento educativo.

Ahora bien, este mismo programa debe ser el de las Escuelas Normales de mujeres, salvo sustituir, por ejemplo, la Agrimensura por las *labores* propias de la mujer y por la Economía doméstica. La escuela primaria no está destinada á hacer costureras, bordadoras ni modistas de oficio, sino mujeres capaces de hacer por sí ó de presidir el arreglo y varias funciones de una casa. Por esto importa más que se ejerciten en el corte y hechura de prendas usuales y en el cosido que pudiera decirse (como antes se dijo de la caligrafía) *claro y cursivo*, que en los puntos complicados y en el bordado en blanco, límite supremo de la educación femenina en esta materia, y tan inútil las más veces, por el cultivo exagerado que de él se hace, cuando no anti-higiénico. Las labores son uno de los elementos que más pueden ayudar y que más deben aprovecharse para la educación estética de la mujer; pero esto se conseguirá solamente, como en la música, la literatura ó las demás artes, con el estudio y observación de los modelos clásicos. Esta es la primera necesidad v.g., en punto al adorno, en las labores. Lo cual no obsta para otra exigencia imprescindible, á saber: la sencillez de factura y de procedimiento en toda labor de escuela primaria.—La Economía doméstica debe estar informada en este mismo espíritu: hacer compatible, con el menor esfuerzo económico, el mayor refinamiento y delicadeza en la satisfacción de las

necesidades de todos los órdenes. El presupuesto de una familia, ó el de un individuo, es, como el de los Estados, fiel expresión de su sentido para la vida y de su grado general de cultura.

La segunda parte del programa de la Escuela Normal es la relativa al arte de ser maestro. Comprende, en realidad, una sola enseñanza, que es la *Pedagogía*; pero esta se descompone, ante todo, en dos partes: 1.<sup>a</sup> *Pedagogía general*. 2.<sup>a</sup> *Pedagogía especial*, más comunmente llamada (aunque no con toda exactitud) *Didáctica* ó *Metodología*.

A la primera acompañan por necesidad, a) la *Antropología*, ó sea la *Psicología* y la *Fisiología* generales, y más especialmente del niño; b) la *Moral*; c) la *Higiene*: conocimientos que, sin dejar de considerarse que importan al maestro, en cuanto ha de aplicar su contenido también al programa de la escuela primaria, son bases para determinar las leyes y principios generales de la educación, y por esto se incluyen de preferencia en este sitio; d) la *Historia de la Pedagogía*, ó sea, de los principales conceptos que sobre la educación ha habido en el mundo; e) la *Organización y legislación escolares* de España y comparadas.

La *Pedagogía especial* comprende la aplicación de los principios de la general al cultivo de cada una de las facultades, no solo de la inteligencia, sino del sentimiento y de la voluntad, sirviendo de medio, especialmente, para ello los conocimientos que constituyen el programa de la escuela primaria. Donde es preciso tener en cuenta que no se trata de *aprender conocimientos* en el sentido que se suele dar á esta palabra, ó en otros términos, de apoderarse de una cierta cantidad de saber, por ejemplo, Geografía, Historia, etc.; sino de *aprender á educar* al niño para que se desarrolle y viva mejor, en las relaciones que mantiene con la tierra que habita, y en las que está obligado á sostener y á continuar como descendiente de las generaciones anteriores.

Junto con los principios de la Pedagogía general, es necesario investigar las condiciones especiales que cada objeto, como cada caso y momento, exigen de suyo para la obra de la educación. De aquí, pues, la metodología particular para el desarrollo de cada facultad y de cada rama de conocimiento. Las observaciones relativas al carácter y procedimiento en la primera parte del programa se repiten en esta segunda. El arte de la educación, como todo arte, solo puede aprenderse practicándolo. Nada de reglas abstractas y *á priori*. Solo en la misma escuela primaria, verdadero taller y laboratorio de Pedagogía, es donde se puede aprender á ser maestro. La organización de la parte propiamente pedagógica, se indicará, por tanto, en otro capítulo, al hablar de las prácticas.







## Carácter del profesorado en las Escuelas Normales

El profesorado de las Escuelas Normales debe estar dividido en grupos, atendiendo para ello á los diversos órdenes del conocimiento y de la enseñanza, según se desprende de las siguientes consideraciones:

Del carácter peculiar de las Escuelas Normales <sup>1</sup> resulta que la misión del profesor normal no es, como la del maestro, educar y desenvolver todas las facultades del discípulo, proporcionándole al mismo tiempo aquella cultura general y enciclopédica, y aquellos medios é instrumentos de trabajo, que más pueden servir á las necesidades fundamentales de la vida, sino *educar para educar, enseñar á enseñar*, hacer del alumno, ya educado en cuanto hombre, un educador, un maestro, un verdadero artista en la obra de la educación y la enseñanza. No puede bastar para esta labor, esencialmente reflexiva y científica, el grado común de preparación que el hombre adquiere cuando atiende por igual á todas las bases de su cultura; se necesita, por el contrario, una atención especial, una aplicación intencionada á un cierto orden de objetos, si se ha de llegar á aquel dominio necesario para manejar el contenido con la

---

<sup>1</sup> Véase *Carácter y programa de las Escuelas Normales*, en el número 297 del BOLETÍN.

libertad que supone toda obra de verdadero carácter científico.

La cantidad y la intensidad en el conocimiento no pueden ser las mismas cuando se trata del primer grado de la cultura general humana, ó de educar y transmitir el saber en esta esfera, que cuando precisa despertar la reflexión pedagógica y descubrir los principios y leyes según los que cada determinado orden de conocimientos debe ser enseñado.

La tarea, no de enseñar, sino de decir cómo se enseña y cómo se educa, la función normal, en suma, supone, si ha de alcanzar según queda dicho el necesario carácter científico, no un dominio general, sino muy peculiar y concreto de aquellos objetos cuya metodología pedagógica se construye; dominio imposible de adquirir en poco tiempo respecto de todos los órdenes que abraza la cultura enciclopédica ó integral.

De aquí que deba atender el profesor normal á uno solo de estos órdenes.

Demuestra esta exigencia de especializar los estudios cuando de la función docente se trata, el ejemplo de las Facultades de Ciencias y de Letras, cuya separación responde á la necesidad de hacer un trabajo más concreto, que concentre las fuerzas en determinado sentido y permita la intensidad que no sería posible si se repartiera igualmente la atención en aquellos dos grupos: es decir, sí por ejemplo, la Universidad, considerada como seminario del profesorado secundario y superior, tuviera una organización enciclopédica, de tal modo que sus alumnos, al terminar sus estudios, fuesen aptos indistintamente para el profesorado de ambos grupos, pudiendo enseñar tanto la filosofía, ó el griego, como la botánica ó la química. Esta división existente provee, pues, á dicha exigencia, aunque no todavía en la medida necesaria; puesto que, dentro de cada grupo, hecho conforme á una clasificación tradicional



pero imperfecta, tomada casi literalmente de la organización francesa (contraria á la alemana) se muestra la necesidad de subdividir, especializando aún más su contenido para no ver confusamente englobados en la Facultad de Letras v. gr. la Metafísica y el Hebreo.

El fundamento de la división en esos dos grupos de Letras y Ciencias se ha quebrantado, sobre todo desde que, iniciada en favor de las Ciencias naturales la reacción contra el preponderante dominio de los estudios literarios, frente á los cuales han permanecido por mucho tiempo aquellas relegadas á segundo lugar, presentóse como uno de los términos de la discusión empeñada el problema de la relación entre ambas esferas, como corolario de su correspondiente valor é interés para la vida. Reclamaron los científicos, para su orden de conocimientos, enseñanzas consideradas hasta entonces como de Letras; lo cual llevo en seguida á la consideración de la mutua dependencia en que estaban algunas de uno y otro grupo, y más adelante á observar que había estudios, como la Geografía, cuya clasificación en uno ú otro resultaba imposible, dado que tiene notas comunes á ambos, hasta el punto equilibradas, que no sería llano determinar á cual de ambos pertenezca con mayores títulos. Igual razonamiento puede aplicarse á la Psicología, que hoy no se concibe sino en íntima unión con la Fisiología; á la Lingüística, que supone asimismo el conocimiento de gran número de leyes fisiológicas; á la Prehistoria, incomprendible sin el estudio de la Paleontología general y humana; á la Sociología, la Criminología, la Pedagogía, la Higiene y tantas otras, que es imposible incluir en ninguno de ambos grupos tan solo.

Abandonando pues, la clasificación tradicional, aunque de hecho se mantenga aún por razones históricas en otros órdenes de la enseñanza, se debería adoptar en su reemplazo otra más propia; si bien, teniendo en cuenta el contingente reducido de profesores que ha de haber en la Es-

cuela Normal, habría que combinar sus exigencias con esta limitación. En tal sentido, acaso se podría establecer una división en cinco grupos, procurando reunir en cada uno, y hasta donde fuera posible, las enseñanzas más análogas entre sí por su contenido.

1.º Ciencias filosóficas y sociológicas.

a) Antropología (Psicología y Fisiología).

b) Moral.

c) Derecho.

d) Pedagogía.

e) Economía doméstica (para las normales del sexo femenino).

2.º Ciencias históricas.

a) Historia de la civilización.

b) Geografía.

3.º Filología.

a) Lectura.

b) Gramática.

c) Redacción.

d) Literatura.

e) Lengua regional—donde la hubiese.

f) Francés.

4.º Ciencias físico-matemáticas.

a) Aritmética.

b) Geometría.

c) Física.

d) Química.

5.º Ciencias naturales.

a) Astronomía.

b) Geología y Mineralogía.

c) Botánica.

d) Zoología.

Así pues, el profesor normal debería formarse, según su vocación, en cada uno de los cinco grupos, cuyas enseñanzas habría de tener más tarde á su cargo en la Escuela.

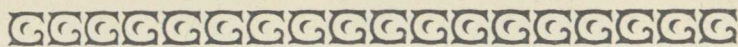
Con respecto á las de dibujo, música, ejercicios corporales, como por lo que toca á las labores de aguja para las normales del sexo femenino, debería dejarse á los futuros profesores en libertad para elegir siempre una de ellas, dado que, habiendo cultivado todas (como maestros primarios) durante los cuatro años de escuela normal que han de preceder á su preparación especial de profesor para estas, puede ya escoger con pleno conocimiento según su inclinación y aptitudes aquella que debe formar luego parte de las enseñanzas que en la escuela se le encomienda; con lo cual, desaparecerán en su día los profesores especiales, cosa á que debe tenderse, según se reclama ya en todas las naciones, para elevar estas enseñanzas, hoy un tanto relegadas á cierta condición inferior, y hacer que penetre en ellas un sano sentido pedagógico.

De todo lo anterior se desprende también que no puede considerarse igualmente apto á todo el personal de las Normales, indistintamente, para el desempeño de la clase de Pedagogía.

Es de necesidad, dado el carácter de la profesión del Magisterio, que en todos los grupos de las Escuelas Normales se deba llevar siempre de frente las cuestiones relativas á su pedagogía, para mantener viva la reflexión del alumno sobre ellas. Pero si esto es suficiente para conservar la unidad de dirección de todas las enseñanzas normales, no basta para la especial de la Pedagogía misma, que supone una atención peculiar y concreta hacia sus problemas y un dominio superior de su contenido sistemático que sería impropio exigir á todos, á menos de restringir á límites muy elementales esta enseñanza, ó pedir igualmente un cultivo intenso de las ciencias antropológicas y sociales en que la Pedagogía tiene su fundamento. Sin duda, que todo profesor normal ha de ser muy principalmente pedagogo; pero si cada uno de los estudios de su



Escuela, merced á la ley de la división del trabajo, pide una dedicación especial para conseguir algún desarrollo y carácter científico, de que depende la transformación, tan lenta como sea menester, pero profunda, de nuestra educación nacional, ¿cuánto más indispensable es esta exigencia respecto de aquella ciencia que constituye la base primera de esa educación, así como de la cultura profesional del maestro? Su enseñanza, por tanto, debe hallarse exclusivamente confiada á los profesores que se consagren enérgicamente á su más intenso cultivo.



# Número y sueldo de los profesores de las Escuelas Normales

## I.

Del carácter orgánico que debe tener la obra de la Escuela Normal, si ha de ser viva; de la consideración del profesorado como conjunto de órganos encargados de realizar aquella y del estado crítico de este servicio entre nosotros, surge la imprescindible exigencia de una *dirección* efectiva, que represente la unidad de esa obra entera y presida á todas sus diversas funciones.

El profesorado, pues, comienza con el director, el cual debiera imprimir carácter, dar impulso, reducir á unidad todos los trabajos particulares, y ser como el alma y la encarnación viva de la idea á que la empresa obedece. De aquí la importancia de este cargo y la necesidad de que sus titulares se consagren á él por completo. Dirigir supone combinar con arte reflexivo todos los elementos subordinados, armonizándolos y encaminándolos al fin común, sin lo cual, ni se mantiene el propio carácter de la obra á que sirven, ni alcanzan ellos el valor que les corresponde de respectivos colaboradores de la misma; que es precisa-

mente la nota esencial del personal en toda institución, de cualquier género que sea. Pero, en el estado actual de nuestras Escuelas Normales, esa necesidad permanente de dirección efectiva, no solo apremia con más fuerza, sino que lleva á una concentración excepcionalmente enérgica de poder en el director: condición, por otra parte, esencial en el primer origen ó en el renacimiento de todos los organismos sociales. Cuando, merced al natural desarrollo del que ahora estudiamos, cuente con un personal numeroso, convenientemente preparado para sus nuevos fines; cuando el sentido de las nuevas ideas haya penetrado más profundamente en estos centros, reanimándolos y llevando á todos sus órganos la vida, esa dirección eficaz, interna, facultativa, en suma, no será por ello menos indispensable, pero sí menos intensiva y autoritaria, teniendo por objeto, más bien que establecer reglas y principios, asegurar su cumplimiento, pasando de legislativa, por decirlo así, á ejecutiva; y pudiendo ya ejercerse indistintamente por uno ú otro de los varios profesores que para entonces se habrán formado, con las cualidades que hoy todavía son poco frecuentes. Pero en los actuales momentos, se trata de un verdadero renacimiento de estos organismos, en el tenor literal de la palabra; y, en casos semejantes, se impone con evidente necesidad hallar ó formar lo antes posible, si no se los hallase ya formados en número suficiente, profesores inspirados en el sentido y las exigencias que implica la reforma de las Escuelas Normales y á quienes encomendar respectivamente la dirección de cada una, condensando en sus manos aquellas facultades propias de las autoridades superiores de la enseñanza, que suelen estas confiar á sus delegados ó comisarios en ocasiones tales, y que ejercen según sus instrucciones y bajo su inspección inmediata.

No de otra suerte se procede do quiera: v. gr., en Francia, al organizar las Escuelas Normales primarias supe-



riores de Fontenay-aux-Roses y de Saint-Cloud <sup>1</sup>, y entre nosotros mismos, varias escuelas nuevas, ó reformadas, tienen á su frente, delegados ó comisarios regios <sup>2</sup>. Cosa análoga se hizo en 1839 con el benemérito Montesino; y no es para nadie un misterio que, entre las causas de la rápida decadencia de las Normales, desempeñó parte muy principal el olvido de estos principios; y, cuando, muerto aquel patricio generoso, se le sustituyó al frente de la Normal central con personas, algunas de ellas eminentes, pero ajenas al alcance y responsabilidades de una dirección de esta clase, con la falta de impulso inicial, que paró el movimiento; con la carencia de espíritu común en el personal, nombrado por el lamentable sistema de oposición, ó traído y llevado por el de la interinidad; con el menguado porvenir que se ofrecía á los profesores de las Escuelas Normales, y no digamos á los de las primarias; con la infiltración en aquellas del espíritu burocrático y mecánico, de que, á vuelta de algunos bienes, adoleció la gravísima reforma de toda nuestra enseñanza al promediar el siglo; poco importaba que aquellos centros tuviesen ó no profesores celosos é idóneos: su ruina era inevitable; é inútil—cuando no dañoso— otorgar una posición singular y superior, de mera jerarquía y privilegio á sus directores; privilegio, por cuya supresión clama (con justicia, en sus actuales condiciones) buena parte de nuestro profesorado normal.

Hoy, pues, se requiere esa dirección extraordinaria, una de cuyas funciones, por tanto, ha de ser la de elegir sus

---

<sup>1</sup> Creadas especialmente para formar el profesorado y directores de las Escuelas Normales de uno y otro sexo, ocupan rango entre las grandes escuelas superiores ó universitarias y se considera, sobre todo á la de Fontenay, que dirige é inspira M. F. Pécaut (el más alto espíritu educador que hoy tiene Francia), como la reforma pedagógica más trascendental de la tercera república.

<sup>2</sup> La Escuela Politécnica y la Escuela de Gimnástica.

colaboradores, consultando con los centros más adecuados para ello, sometiendo acaso sus propuestas á los poderes públicos y no otorgando la inamovilidad sino después de las únicas pruebas dignas de crédito: las condiciones mostradas en los servicios prestados durante el tiempo que se estimase necesario.

Así puede haber garantía de que el profesorado responderá fielmente á la idea capital, cuya realización estaría confiada al director, y al plan, conforme al que esta idea ha de desenvolverse: garantía imposible de obtener cuando aquel no conoce directa é íntimamente las cualidades de las personas llamadas á auxiliar su impulso. En las actuales circunstancias, mientras el director de la escuela no intervenga de un modo inmediato en la elección de su profesorado, faltará siempre la unidad de sentido entre los colaboradores de la obra, condición esencial para que esta pueda llegar á feliz término, y habrá que renunciar al carácter educador de las Normales, que es en lo que estriba ante todo su trascendencia para la enseñanza.

El influjo que la dirección debe ejercer está en razón inversa de la falta de personalidad y de iniciativa que la organización actual le concede. Limitada, como hasta aquí viene estándolo, á los asuntos administrativos, sin más labor, en realidad, que el despacho de expedientes y la inspección de cuentas, carece de toda iniciativa en la acción interna de la escuela.

Si el director dirige, lo cual supone, como queda expuesto, su intervención directa para dar carácter y armonizar entre sí á todas las funciones de la escuela, es absolutamente imposible que aquel se ocupe en otra cosa que en esta misión, y, por tanto, que tenga en el plan de trabajos asignatura alguna fija y obligatoria; antes bien, debe estar en aptitud para llevar de frente las múltiples relaciones que una institución de esta índole trae consigo, en particular para el planteamiento de las reformas; obra que ha de

estar siempre, si ha de ser obra viva, en constante proceso de formación y elaboración, en vista de los resultados y de los vacíos que la práctica advierte, de las nuevas exigencias que se revelan á una reflexión cada vez más detenida, crítica y profunda de los problemas pedagógicos. Para mostrar prácticamente los errores y los nuevos caminos, debe ser uno de sus principales trabajos, el de dar en las clases lecciones—modelo, que á la vez que lo mantienen en contacto con los alumnos y le dan á conocer su estado, puedan servir de guía y motivo de consideración á los maestros. Igualmente necesita intervenir en la enseñanza de estos, sosteniendo, por medio de frecuentes reuniones y conferencias, su interés y reflexión en las cuestiones especiales de sus respectivos estudios y la unidad de sentido á que deben traerse sus esfuerzos particulares; único medio, este del constante trato, íntimo y familiar con profesores y alumnos para despertar y mantener la mutua confianza, y de obtener el conocimiento directo de las fuerzas personales con que se puede contar en la obra y de cómo se las debe dirigir.

Si el director puede asegurarse con verdad que crea la Escuela Normal, la primera exigencia es, conforme se ha notado ya, la de formar directores capaces de cumplir su función con todo el alcance expuesto, y en armonía con el carácter y sentido que los nuevos centros deben tener, según lo dicho al tratar de lo que deben ser las Escuelas Normales<sup>3</sup>.

Dado que la reforma, como es de esperar y como no puede menos de aconsejarse, se haga muy por grados y paulatinamente, para obtener el considerable número de directores que sería preciso (aun respetando, ó compensando, dicho se está, los derechos del personal existente

---

<sup>3</sup> Véase el número 297 del BOLETÍN.



de este orden), se necesitaría siempre hacerlo con urgencia, y, por tanto, acudiendo á medios de carácter extraordinario y á trabajos intensivos para reducir el tiempo que en circunstancias normales hubiera en su preparación de emplearse. Por esto se podría adoptar, como medida transitoria, que los nuevos directores lo fueran á la vez de las dos Normales, de maestros y de maestras, según, por motivos análogos, se ha hecho en Portugal: régimen que, simplificando por el momento las dificultades de personal, contribuiría á llevar con una cierta unidad la reorganización de ambas clases de escuelas, si bien obligaría, por otra parte, á instalarlas, no solo en la misma población, sino tal vez en el mismo edificio.

## II

De lo dicho al hablar de la organización de las prácticas y del carácter del profesorado en las Escuelas Normales <sup>4</sup>, se desprende que hace falta en aquellas un profesor al menos para cada grupo establecido de enseñanzas, observando que ha de tenerlas á su cargo, y en distinto grado, con los cuatro cursos que deben comprender los estudios, para que de este modo sea uno el sentido con que los alumnos trabajen en cada orden é igual la dirección pedagógica á él unida, desde la iniciación en el primer año, al más amplio desenvolvimiento que adquirirá en el cuarto. Así, habría un profesor para las ciencias filosóficas y sociales, comprendiendo en ellas, según se dijo ya, la Pedagogía; otro, para las históricas; un tercero, para las filológicas, y dos más respectivamente para los dos grupos de las ciencias físico-químicas y matemáticas y las naturales.

En principio, ó más bien, cuando las Normales hubiesen

---

<sup>4</sup> Véase el número 328 del BOLETÍN.

llegado á un grado mucho mayor y más perfecto de desarrollo, no se debe admitir en ellas á profesores *especiales*, ó sea, aquellos que vienen de fuera de la Escuela y sin formación propiamente pedagógica, á dar ciertas enseñanzas, como, por ejemplo, la del dibujo, sin intervenir en la vida de la institución, sino solo en su clase, á la cual difícilmente pueden dar carácter educador; fin primordial á que tiende la obra de la Normal. Así, es de desear, que su profesorado esté lo antes posible en aptitud de encargarse de estas como de todas las demás enseñanzas.

Pero, entre tanto, habrá que admitir profesores especiales, como en todas partes se ha hecho, para aquellos asuntos, que, por su novedad en los programas, ó por la de sus procedimientos, lo exijan; teniendo en cuenta que esta medida no reviste otro carácter que el de transición, tanto por la imprescindible necesidad de organizar las enseñanzas, como por la falta de personal normalista para este objeto. En Francia se ha tomado una especie de término medio, estableciendo ejercicios y certificados especiales de aptitud pedagógica para esas enseñanzas; pero esta solución no satisface, aun allí mismo, á todos los hombres competentes. Esta clase de profesores tienen, por lo común, muy escasa cultura general, desconocen las bases fundamentales de la educación, y no pueden elevar los trabajos que les están confiados muy por encima del rango subalterno, mecánico y de adorno, que la preocupación común asigna todavía, ignorantemente, al dibujo, la música, el trabajo manual, la gimnasia ó las lenguas vivas.

Preferible es declarar el vacío que hoy existe, atender á él con carácter transitorio, y preparar un régimen más adecuado para su día, dando cada vez mayor importancia y valor científico y pedagógico á la preparación del profesorado de las Normales en estos ramos.

En tal sentido provisional, parece más llano y recomendable el ensayo hecho por los *School Boards* (Juntas esco-

lares) de muchas grandes ciudades de Inglaterra, del llamado *itinerant system*, según el cual, profesores especiales recorren las escuelas públicas para dar en cada una periódicamente lecciones, v. gr., de ciencias físicas y naturales, con carácter experimental, para lo que, ni las escuelas están todavía dotadas de suficientes medios, ni los maestros primarios de aptitud suficiente. Cosa análoga se podría intentar en nuestras Normales.

La organización pedagógica de la Escuela Normal, pide, si ha de tener carácter educador, que el alumno pase la mayor parte del día en aquel centro, en continua relación con sus profesores, y realizando, bajo su inmediato influjo, todo cuanto sea posible de sus estudios y ejercicios. Ahora bien; no debiendo tener cada profesor más de cuatro horas de trabajo diario de todos géneros, dentro de la Escuela, y habiéndose de suponer que necesita próximamente otras cuatro para la preparación de sus lecciones y para conseguir su cultura, sin estancarse, parece natural exigir más personal que el de los cinco profesores y el director, si los alumnos han de estar sometidos el régimen indicado.

Agréguese, además, la necesidad de proveer á la sustitución de los profesores numerarios en caso de ausencia ó de enfermedad *prolongadas*, para que el trabajo no se interrumpa, y se comprenderá el aumento indispensable de dos auxiliares, uno, para los tres grupos de ciencias filosóficas, filológicas é históricas, y otro, para las dos de ciencias matemáticas y fisicoquímicas, y de ciencias naturales. El segundo podría estar encargado especialmente de los Gabinetes de Física é Historia Natural y Laboratorio de Química, y el primero, del material de Enseñanza de su sección y de la Biblioteca, cuya organización habría de ser tal, que los alumnos pudieran utilizarla con todo género de facilidades, y que sirviera también al magisterio,



no solamente de aquella localidad, sino de la provincia, en calidad de Biblioteca circulante.

Refiérese todo lo dicho de un modo especial á las escuelas de maestros. A las del sexo femenino, son aplicables, en lo fundamental, iguales observaciones. Pero hay en ellas una nota característica: la de que su profesorado debe ser mixto.

Responde este principio, *en la actualidad*, á un régimen de transición impuesto por el desnivel que existe (aun en pueblo harto más adelantados) entre la cultura que generalmente llegan á alcanzar uno y otro sexo. Ciertas enseñanzas, como la Filosofía, la Pedagogía y las Ciencias naturales, deberían estar encomendadas á profesores en las Escuelas Normales de maestras, ya que tales órdenes de estudios son los menos cultivados hoy por la mujer, y en los que, por tanto, aparece con preparación más deficiente.

Cuando, resultado de la nueva organización de las Normales, haya profesores formadas en el grado necesario para encargarse de aquellas enseñanzas, podrían, sin inconveniente, sustituir á los profesores; pero no deberá suprimirse, sin embargo, el personal *mixto*, en reconocimiento del principio asentado, al hablar del número de Escuelas Normales <sup>5</sup>, de aprovechar todo lo que tienda á establecer, para lo futuro, la Escuela Normal mixta, como el medio más eficaz para borrar el abismo de cultura entre ambos sexos: principio que debe aplicarse aquí también para razonar la exigencia del profesorado mixto.

¿Podiera convenir, por lo mismo, que el profesorado fuese también mixto en las Normales de maestros? El caso es distinto; al presente, la relativa inferioridad de la cultura de la mujer le impide tomar esta participación en la enseñanza de los maestros; y cuando el desnivel desapa-

---

<sup>5</sup> Véase el número 326 del Boletín.

rezca, que no será, por desgracia, sino muy lentamente, es dado pensar que se impondrá por necesidad el establecimiento de la Escuela Normal mixta, como en otros países.

### III

La asignación del sueldo debe responder al esfuerzo de la función que remunera y al que supone la preparación del personal encargado de realizarla. Solo circunstancias accidentales pueden venir alguna vez á modificar este criterio.

Sin embargo, á fin de permanecer dentro de los límites de lo posible, conviene tomar, como punto de partida, el sistema y cuantía de las dotaciones asignadas á los varios órdenes de nuestro profesorado, ciertamente inferior á los de otros servicios públicos. Así, para fijar el sueldo de los nuevos profesores normales, debe tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1.<sup>a</sup> De lo dicho sobre el carácter de las Escuelas Normales, la trascendencia de su obra y la duración, intensidad y cualidad científica de sus estudios, se desprende la necesidad de darles y, por tanto, á su profesorado, la jerarquía y rango universitarios, como los superiores que hoy se consideran en la escala profesional de la enseñanza; siguiendo así al movimiento pedagógico reformista de toda Europa, que entiende no responden las antiguas categorías á grados reales de superioridad en la misma función docente, sino en la preparación y condiciones de sus encargados; pues en sí mismo no es más importante ni más elevado enseñar en la Universidad que en la escuela primaria, ni requiere lo primero mayor saber, talentos, aptitudes y esfuerzo que lo segundo —aunque al presente así se estime— y en hacer desaparecer este contrasentido, suprimiendo el abismo actual entre los dos extremos, está todo el problema que hoy preocupa por sus dificultades

históricas á tantos pedagogos y estadistas. El interés y el porvenir de la primera enseñanza estriba en ir exigiéndole poco á poco, en la medida de lo posible, esta superior preparación al par de las otras esferas, llamando á ella, conforme á esto, un personal cada vez de más elevada condición y más capaz de desempeñar la misión que se le confía. Pero el paso que todavía se halla lejos, respecto de la escuela primaria (á pesar de los esfuerzos de Francia, Inglaterra y, sobre todo, los Estados Unidos), no solo puede, sino que debe darse ya resueltamente en las Normales. Así se preparará en su día la trasformación gradual del maestro de escuela, de cuyo «sacerdocio» hablan las gentes por una cierta aspiración ideal y por rutina, sin mostrar á la vez por esto más verdadero respeto á su tarea, que tienen, en el fondo, por ínfima é insignificante; sin considerar que se trata nada menos que del verdadero educador del pueblo.

2.<sup>a</sup> Aparte de que toda función y el éxito de toda obra dependen del personal que las realiza y, por tanto, es obligado remunerarlo cumplidamente, en conformidad con su aptitud, debe tratarse, por de pronto, de atraer á las Normales un personal de cultura universitaria. Hoy, este personal vive apartado de ellas por el escaso atractivo que presentan, al lado de las ventajas materiales y de todas clases que las carreras universitarias ofrecen. Y como la fuerza de la rutina y de la tradición, más las preocupaciones que miran á la enseñanza normal como inferior con respecto á la de las Facultades, tienen gran arraigo, acaso no bastaría, para llevar á aquella un personal de esas condiciones, ofrecerle sueldos iguales á los que disfrutaban los profesores de Universidad, para decidirlo á vencer vacilaciones poco fundadas, pero existentes.

3.<sup>a</sup> La importancia de la organización de la Escuela Normal, su carácter educativo y la intensidad de esfuerzo y atención que requiere su obra, ligan y absorben de tal

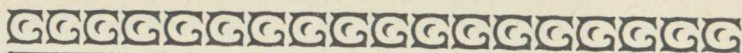


modo al profesor en ella, que no deben consentirle tiempo para otra ocupación lucrativa cualquiera que distraiga sus fuerzas, como las de abogado, médico, etc., contra lo que ocurre en las Universidades; pero á la cual se le había de permitir atender, si el sueldo que se le concediese fuera tan mezquino como hoy, no bastando para llenar las más apremiantes necesidades de la vida de quien ha consumido largo tiempo en sus estudios.

4.<sup>a</sup> Nótese también el tiempo y la intesidad de trabajo. Según queda indicado, el *mínimum* que un profesor normal trabajaría con arreglo á la nueva organización, sería de tres horas, y de continua labor en la Escuela; proporcion extraordinariamente superior (sin contar con el esfuerzo que supone la diversidad de asuntos y la novedad de los procedimientos), á la de los catedráticos de Universidades é Institutos, cuyos profesores, aunque (muy rara vez) tengan á su cargo dos asignaturas, jamás emplean en su enseñanza más de hora y media diaria, que la práctica, por lo general, reduce á poco más de una. Solo hay una excepción: la de los catedráticos de Geografía é Historia en los Institutos de provincias, que tienen más de una clase diaria, de lo cual, por cierto, se quejan con gran insistencia. Dada la igualdad, por lo menos, de preparación, el aumento de ocupación de los profesores normales exige también el aumento del sueldo.

Según todas esta consideraciones, parece equitativo fijar un *mínimum* de 4.000 pesetas á todo profesor. Por razón de residencia en Madrid y Barcelona (tal vez en alguna otra población) donde las necesidades son mayores que de ordinario, deben tener un aumento de 1.000 pesetas. Los auxiliares podrían percibir 2.000 y 3.000 respectivamente, y los directores, teniendo en cuenta igual consideración, 5.500 y 6.500.

Dicho se está que todo esto debe referirse por entero, igualmente, al profesorado del sexo femenino.



## Ingreso de alumnos en las Escuelas Normales

Así como no se puede formar *à priori* un presupuesto sin conocer las necesidades á que ha de ser aplicado, pero una vez conocidas, debe aquel ajustarse por completo á ellas, de igual suerte el personal relativo á cualquiera función, ni puede fijarse arbitrariamente, ni quedar indeterminado, de modo que exceda las exigencias naturales que el desempeño de la función ofrece.

De aquí que el número de alumnos que se debe admitir cada año en las Normales haya de ser limitado; porque, en ningún centro de enseñanza es lícito recibir más discípulos que aquellos á quienes se puede educar convenientemente y de cuya formación sea dado responder, atendidas las condiciones de la enseñanza y de la escuela.

Para fijar ese límite exigido, hay que atender á dos órdenes de consideraciones:

1.º Relaciones exteriores de la Escuela Normal, y principalmente:

a) Exigencias del personal para las Escuelas primarias del distrito, dato el más importante para el cálculo.

b) Número de Escuelas Normales existentes para la formación de ese personal.

2.º Relaciones interiores de la Escuela; sobre todo:

a) Condiciones pedagógicas de cada profesor, que ha-

rán más ó menos fecunda su obra con un número dado de discípulos.

b) Carácter de los procedimientos aplicados, que obligarán igualmente á ampliar ó á reducir la limitación de ese número.

c) Condiciones materiales de la Escuela, que asimismo influyen necesariamente en él, por virtud, ya de exigencias higiénicas, ya de independencia y desahogo para los trabajos.

Sólo después de conocer estos datos, se puede fijar, con cierta aproximación, el número de alumnos que normalmente cabe admitir todos los años.

El primer orden de consideraciones se ha examinado ya al fijar el número de Escuelas Normales <sup>1</sup>; puesto que fué preciso atender á las necesidades de la enseñanza para deducir de ellas el número de normalistas. Según los cálculos allí expuestos, correspondan aproximadamente cuarenta alumnos al primer año en cada una de las Escuelas que deben ser conservadas.

El segundo orden de consideraciones, claro es que no puede determinarse (más aún que el primero) sino en vista de las circunstancias especiales de cada caso, que tanto varían: así es que, en general, hay que apelar á términos medios, indispensables en toda enseñanza y régimen colectivos. Según los principios usualmente adoptados, en particular por lo que toca á la relación del profesor con sus alumnos, cabe suponer que, con ese mismo número de cuarenta, es posible, á todo maestro de regulares condiciones pedagógicas, hacer fructífera su enseñanza.

Nadie mejor que la misma Escuela Normal, por efecto de su carácter y naturaleza, de sus relaciones con las primarias del distrito y de su experiencia de las necesidades

---

<sup>1</sup> Véase el núm. 326 del BOLETÍN.



interiores de la enseñanza, puede alcanzar la posesión de tales datos. Así parece natural que sea ella quien determine cada año el número de aspirantes que pueden ingresar para satisfacer aquellas necesidades; y teniendo siempre en cuenta que, si la educación de los futuros maestros ha de hacerse sólida y racionalmente por virtud de la comunicación individual entre ellos y sus profesores, el número de los primeros tiene que oscilar alrededor de los cuarenta ya indicados. Y no por razones de mera disciplina material, sino por otras más internas: pues aun aquellos de los últimos cuyas condiciones de carácter les permiten responder del mantenimiento del orden en clases mucho más numerosas, no podrían tener ocasión de conocer personal y directamente á cada uno de sus alumnos, como es indispensable.

Con el sistema propuesto, la Normal, sabiendo las exigencias de la enseñanza en el distrito, podría pedir la creación de cursos dobles, con objeto de admitir más alumnos cuando fuere preciso, ó aun de nuevas Escuelas, para evitar un aglomeración excesiva.

Como la primera función de las Normales es proporcionar el personal necesario para la enseñanza, satisfecho este fin no se debe aumentar el número de ingreso, sino en relación del incremento de necesidades y recursos de todo género; y mientras estos y aquellas no existan, aunque haya petición de mayor número de plazas que las asignadas regularmente á la Escuela, para que sea completa la educación de todos sus alumnos, no se debe acceder á la demanda.

El Estado, á cuyo cargo se halla, hoy por hoy, la tutela de la enseñanza, está en el deber de formar á los maestros que han de dirigir sus escuelas, con todas las condiciones requeridas; á esto obedecen las limitaciones indicadas. Sin embargo, una vez atendidas sus obligaciones, debe conceder amplia libertad para los que aspiren á formarse como

maestros con independencia de las Normales; si bien la actitud de estas y del Estado frente á ellos, no cabe que sea igual á la que tienen frente á sus propios alumnos normalistas; porque no han de aceptar la responsabilidad de los resultados de una educación en que no intervienen y que está fuera de su influjo. Así, todos cuantos lo deseen, podrán prepararse donde y como estimen mejor para el desempeño del magisterio primario en la esfera de la enseñanza *privada*; pero si, por el momento, dada la urgente necesidad de reorganizar estos servicios, la enseñanza pública no puede por menos de permanecer abierta todavía á un personal de todas las procedencias, con tal de que le imponga la obligación de someterse á probar al menos su aptitud y grado de preparación intelectuales —prueba por demás deficiente, según ya se ha indicado<sup>2</sup>— cuando esta urgencia cese, una vez reorganizadas las Normales, solo debe tener acceso á las escuelas primarias públicas el personal convenientemente educado en ellas, único que habrá probado ante el Estado y hasta donde es posible, no solo las indicadas dotes, sino aquellas otras (y no por cierto, mediante exámenes y oposiciones), como son la vocación, sentido pedagógico, celo, conducta moral intachable y demás, sin las cuales poco, en verdad, importan las primeras. Para los demás, abierta queda siempre la enseñanza privada, que, por fortuna, entre nosotros es más libre que en otros países, no exigiendo título alguno (con harta razón ciertamente, aun cuando estos disfrutasen de una autoridad y respetabilidad que hoy sería inútil obstinarse en atribuirles).

Comparando ahora las cifras estadísticas que corresponden á los datos exigidos, y que pueden servir, desde luego,

---

<sup>2</sup> Véase el artículo sobre *Supresión de los exámenes* en el número 333 del BOLETÍN.

de modelo general, se llegaría á los siguientes resultados:

Entre alumnos de segundo curso (título elemental) y de tercero (superior) salen hoy, en un quinquenio <sup>3</sup>, 5.419 maestros oficiales <sup>4</sup>, cuya cifra da un promedio en cifra redonda de 1.084 al año, número sin duda excesivo con relación á las necesidades de la enseñanza. Estas se computan por las vacantes, más el aumento calculable de las escuelas primarias. Ahora bien; las vacantes son en un quinquenio, contanto solo las escuelas de maestros, 3.589, lo cual da una proporción anual de 718.

Las 32 Escuelas Normales que deberían quedar, después de la reforma, darían al año, según el cálculo anterior, unos 800 alumnos, número, como se ve, muy suficiente para cubrir las vacantes que regularmente ocurren y para atender á las nuevas necesidades creadas por el aumento de escuelas en lo venidero, puesto que durante el quinquenio el excedente sube á 410. Todavía á esta cifra se podría añadir la que compongan los alumnos que, al inaugurarse el nuevo régimen, estudiasen el curso superior, y aun algunos del grado elemental, que seguirían indudablemente sus estudios hasta concluir. De este modo, calculando siempre el número de alumnos por el de vacantes que expresan las necesidades de la enseñanza, se evitaría tener demasiados maestros sin colocación, lo que es hoy una verdadera dificultad, no solo aquí, sino en muchas otras partes, al menos en uno ó en otro sexo.

Con respecto á las Normales de maestras, hay que tener en cuenta ciertas consideraciones. Las vacantes en un quinquenio son 1.248 y el número de alumnas aprobadas en la reválida sube á 7.674 aproximadamente <sup>5</sup>, lo cual da

---

<sup>3</sup> Última estadística publicada de 1880-85.

<sup>4</sup> El número de alumnos libres es insignificante: 339 al quinquenio.

<sup>5</sup> Se cuentan 1.666 de enseñanza libre.



un superabito enorme. Aun en las nuevas Normales, con la misma proporción de los maestros, habría sobre 800 salidas anuales, para un término medio, también anual, de 250 vacantes. Pero obsérvese, no solo que el número de escuelas primarias de niñas, que hoy es tan bajo, ha de aumentar muchísimo y que á las maestras debe abrirse de un modo exclusivo la puerta de las escuelas de párvulos (cerrándolas á los maestros, como sucede en toda Europa, sin excepción), cuyo número es indispensable asimismo aumentar; sino que, representando las Normales casi el único centro de cultura para la mujer (en gran número de ciudades, el único), no cabe suprimir ninguna de ellas, antes bien sería preciso ensanchar algo los límites de la admisión para que pudiesen concurrir más alumnas, mientras llega el momento de poder plantear la escuela mixta, á cuyo ideal deben encaminarse todos los esfuerzos: pues, hasta que la mujer se eduque *como* y *con* el hombre, carecerán los pueblos de la mitad, por lo menos, de las fuerzas de que pueden disponer para la obra de la civilización y del progreso.



# Las prácticas de la enseñanza en las Escuelas Normales <sup>1</sup>

## I

La imprescindible necesidad de las prácticas de enseñanza se funda en que la educación, como todo arte, exige el ejercicio de la actividad del individuo en su propia esfera para que éste llegue a dominarla. No se puede aprender a educar de otro modo que educando; nadie se forma maestro en los libros, o a fuerza de pensar, sino en la escuela y practicando la enseñanza misma: condición para que el trabajo sea verdaderamente personal y asimilado en forma de conocimiento, aptitud y destreza.

La inmediata trascendencia que la obra del educador tiene para la sociedad; la actividad tan varia y tan continua que su misión le prescribe y el poco auxilio con que, desde el primer momento en que entra en funciones, queda entregado a sus exclusivas fuerzas, frente a los perentorios y complicados problemas que ofrece la dirección de una escuela y que se plantean por primera vez a sus ojos, son circunstancias que dan más relieve a la necesidad de las prácticas en las Escuelas Normales.

---

<sup>1</sup> De un Informe oficial. 1887.

Obliga también a conceder superior importancia a esta cuestión, el carácter casi exclusivamente teórico, o más bien verbalista, que en la mayoría de los países reviste todavía la enseñanza en todos sus grados, sin excluir la misma profesional (en el estrecho sentido corriente), donde es mayor la exigencia práctica; y el vivo interés que despierta hoy en todas las naciones cultas entre los pedagogos y organizadores.

Baste citar los ejemplos de Inglaterra, que exige tres años de práctica de la enseñanza para el ingreso en sus Escuelas Normales; Francia, donde los maestros pidieron en su último Congreso Pedagógico (1887) un examen práctico para todo aspirante a alumno normalista, y Prusia, cuyos profesores de Escuela Normal están obligados a dar lecciones en la misma forma que después deben adoptar sus alumnos en las escuelas elementales.

No basta afirmar de un modo general que son necesarias las prácticas para la formación del magisterio; es preciso determinar el modo de hacerlas, de lo cual depende sin duda su eficacia. Ahora bien, dos maneras fundamentales hay de considerar esas prácticas.

a) Como una simple aplicación de la teoría, que constituye el fondo de los estudios; realización de leyes y principios aprendidos de antemano en libros y clases, no, por tanto, en la contemplación e investigación real sobre las cosas mismas, sino bajo la fe del autor o el maestro, dogmáticamente.

De este modo las prácticas revisten un carácter secundario y de suplemento, a saber: cómo un ejercicio subordinado a la instrucción teórica, que es lo que se estima importante y donde reside toda la eficacia educativa del maestro, el cual así aprende a serlo y a elaborar mentalmente su plan de enseñanza, para no tener luego más que ir sujetando a él los hechos. La colocación de las prácticas al final de los estudios supone, pues, la idea de todo punto



errónea, de que no se puede practicar, es decir, de que no se pueden hacer las cosas hasta conocer las leyes que las rigen, leyes que, aprendidas de este modo, fuera de los hechos y antes de conocerlos, resultan además abstractas. Según esta idea, nadie podría hablar sin estudiar antes la gramática, pensar sin conocer la lógica, andar sin saber mecánica, ni comer hasta aprender química y fisiología.

Y, sin embargo, ella es la que informa toda la organización de la enseñanza moderna en general y especialmente en España, como reacción a los antiguos sistemas de aprendizaje por mera imitación. Tal sucede con abogados, médicos, ingenieros, etc., cuyas profesiones constituyen ciertamente otras tantas artes que, como todas, ni se forman, ni se aprenden sin la práctica. Pero la educación que para ellas hoy damos es, en primer lugar, teórica, y cuando se convierte en práctica para algunas (pues en la mayoría de estas carreras el saber práctico se espera exclusivamente de su ejercicio ulterior), es tan sólo al final de los estudios teóricos (como acontece aún con las clínicas en la medicina), para ver el uso que se hace de los principios aprendidos, y esto casi siempre en escasa medida y aun con cierto desdén, que se estima característico de la cualidad de un verdadero científico.

Otro tanto acontece a los alumnos de las Normales: no entran en la escuela primaria sino al final de su carrera, y por tan poco tiempo, y con una organización tal, que sus prácticas se convierten punto menos que en inútiles y no pocas veces en perjudiciales.

El error fundamental de este modo de concebir la cuestión nace de considerar la teoría y la práctica, no sólo como cosas separadas, sino en una relación de valor tal, que pone a la teoría en primer término y a la práctica como una consecuencia de aquélla, siendo aptos para practicar todos aquellos que tienen estudios teóricos, por el

mero hecho de tenerlos; circunstancia que se presume los coloca en rango muy superior a los que exclusivamente se ocupan en la práctica, base insuficiente, según esta concepción, para levantarse a las ideas y adquirir la aptitud general que dan los estudios intelectuales de gabinete. Nótese cómo, en cambio, hay ciertas artes (en especial aquellas donde la ejecución manual o material de la obra es, por lo común, inseparable de su dirección, v. gr., la pintura), en cuya enseñanza, lejos de mantenerse este abismo entre la práctica y la teoría, y menos someter a ésta aquella, se comienza desde el primer momento a practicar, por elevados que sean los estudios que de sus principios quiera hacerse; lo cual debería valer para todo arte. Pues el abogado no es el hombre que conoce tal o cual orden del derecho, sino el que hace triunfar la justicia; no es médico el fisiólogo o el patólogo, sino el que cura las enfermedades; ni el arquitecto un matemático, sino un constructor; por más que sus estudios hayan de servirles en sus respectivos oficios, como sirven la razón y la reflexión en la vida, mostrándoles el porqué de las cosas, evitando la rutina, corrigiendo los defectos de la tradición y manteniendo siempre abierta la fuente de la iniciativa personal y del progreso.

De igual suerte, el magisterio, arte de la educación y la enseñanza, sólo puede ser aprendido por medio de una práctica constante, ilustrada, sin duda, por la reflexión y el estudio de sus problemas, tan científicamente cuanto sea posible; pero sin prescindir de aquel elemento, ni relegarlo a último término. Así se concibe, cómo hoy día reina cierta indecisión en este punto. Ante el carácter empírico, rutinario del antiguo sistema de aprendizaje y pasantía, en esta como en las demás profesiones, se abrió paso el principio moderno, que pide a todas las cosas y, por tanto, a todas las profesiones, su razón de ser y les impone la reflexión sobre sus fines y sus medios. De este movimiento

nacieron las Escuelas Normales. Pero, según se ha dicho, y era natural, en virtud de la ley de reacción en la historia, ese movimiento fue más allá de lo justo, apreciando sólo los estudios teóricos y desdeñando más o menos abiertamente la práctica: conducta que resultó contraproducente para su mismo ideal. Porque, apartada la enseñanza del normalista de la contemplación de la escuela primaria, ¿qué base intuitiva, crítica, personal, podía tener? ¿Cómo dar, por ejemplo, a su pedagogía, carácter realista alguno, huyendo del contacto y estudio del niño y sus facultades, y de los efectos de los procedimientos que le aplica la escuela? Así que, en vez de lograr su fin este movimiento, de elevar el carácter teórico y científico del magisterio, lo apartó más, si cabe, de este ideal que la pasantía, aunque por otro camino: pues el maestro, formado empíricamente en la escuela, al fin tenía siempre delante un campo de observación, capaz de excitar en él ideas personales; mientras que ahora el niño, la educación, la escuela, con todas las nociones referentes a estos objetos, son para el normalista otros tantos dogmas impuestos, que no puede contrastar con la realidad y le sirven para poco más que para sufrir sus exámenes y obtener su título.

Contra estos vicios, tan patentes en todas partes y de tan funestos resultados, ha comenzado doquiera otra reacción contraria a la anterior y que mira con desconfianza a las Escuelas Normales. Ya en nuestro país halló eco en 1868, auxiliada a la vez por ciertas ideas políticas y religiosas; pero conviene advertir que en otros países se ha dejado sentir la misma necesidad de combinar más íntimamente la Escuela Normal con la primaria, y dar a la educación de aquélla carácter más profesional y práctico. Buen ejemplo de ello es Inglaterra, donde al lado de las Normales (cuya organización es bastante buena, por cierto), se ensaya por algunos *School Boards* el establecimiento de cursos normales anejos a ciertas escuelas prima-



rias, donde los futuros maestros se preparan sin perder de vista la escuela.

b) En oposición a este modo de concebir las prácticas, hay otro, más justo y más adecuado. Comienza por considerar en general inseparables la práctica y la teoría en las profesiones, viendo en la segunda como un resultado de la reflexión ejercida sobre aquélla, más bien que como un antecedente para hacerla posible. De hecho, esta es la marcha natural seguida por la humanidad en toda la historia de su civilización: ya que en las exigencias diarias y perentorias de la vida nunca ha esperado a saber las cosas por principios para comenzar a hacerlas, sino que las puso desde luego por obra (guiada ciertamente por ideas y por experiencias acumuladas afines); después, observando y trayendo a la reflexión sus propios hechos, pudo analizar sus elementos, profundizar en sus principios, notar sus defectos, descubrir sus relaciones con otras cosas y ensanchar de este modo la esfera de su actividad, haciéndola cada vez más perfecta y ajustada a la naturaleza de la obra así aprendida. De esta reflexión surge la teoría, y en la acción y reacción entre ella y la práctica, se halla el fundamento de la posibilidad del progreso.

Pero si la teoría no enseña a hacer las cosas, la práctica sola de por sí las enseña a hacer siempre de un mismo modo y conduce inevitablemente a la rutina. Así, es preciso que intervenga la *reflexión* que produce la teoría, para que sea posible el perfeccionamiento de la obra: uniéndose de tal suerte estos dos elementos, que en la vida ordinaria y espontánea jamás separa el hombre, hasta que pervierten su sano juicio natural las distinciones escolásticas de la enseñanza abstracta.

## II

Partiendo de estas consideraciones, ¿cómo deben organizarse las prácticas de enseñanza en las Escuelas Normales? O lo que es lo mismo: ¿cómo se debe aprender a enseñar y educar con aplicación a la escuela primaria? La respuesta es obvia. No se aprende a enseñar sino enseñando, como no se aprende cosa alguna en la vida más que haciéndola: desde el hablar o el jugar, que sólo se aprende hablando y jugando, hasta el filosofar, que sólo poniendo el pensamiento reflexivo en actividad llega a adquirirse. De aquí la necesidad imprescindible con que se imponen la escuela primaria ajena a la Normal, en un doble sentido: primero, como laboratorio experimental para la investigación y comprobación de los principios psicológicos y pedagógicos que constituyen la base científica del magisterio; segundo, como campo para los ejercicios, por medio de los cuales han de aprender su profesión los alumnos. Sólo en ella pueden aprender el arte de enseñar, que será para ellos inmediata exigencia, el día en que se encarguen de regir una escuela, sin otro auxilio que sus fuerzas propias y con la inexperiencia que no llenarán todas las teorías del mundo; pero que limitará y aun evitará en gran parte un sistema de prácticas adecuadamente organizado.

En cuanto a la idea que algunos muestran de que con este sistema los niños que asisten a la escuela práctica ajena a la Normal se ven explotados en favor del aprendizaje de los normalistas, no es exacta, sino cuando la organización es defectuosa. Compárese las torpezas que pueden cometer esos normalistas en la escuela ajena, dirigidos, criticados, advertidos a cada instante por sus profesores, que, además, pueden neutralizarlas merced a su pericia, con los gravísimos e irreparables daños que causa en su escuela un maestro novel, inexperto, abandonado a sí propio en absoluto, sin auxilio, consejo ni autori-

dad alguna que le sostenga en su misión. Hay, pues, que optar entre estas dos formas de aprendizaje: la elección no es difícil.

Obsérvese ahora que en toda práctica existen estos tres elementos esenciales:

a) Ver hacer, o sea, observar cómo otros practican las cosas que uno mismo desea ejecutar.

b) Hacer personalmente, es decir, aplicar la actividad propia en la forma en que se ha visto a otros aplicarla.

c) Reflexionar sobre la obra, para darse cuenta de ella, preservarla de la rutina y procurar su perfeccionamiento.

De la consideración de estos tres factores nace la idea de cómo deben organizarse las prácticas. Así, el alumno debe observar lo que otros hacen, es decir, cómo enseñan; debe enseñar él mismo; debe discutir y juzgar, por último, las lecciones de los demás y sus propias lecciones.

Conforme a estos principios la Escuela Normal no debería ser, en rigor, en su parte profesional o estrictamente pedagógica, más que una escuela primaria modelo, donde estuviesen encargados de las distintas enseñanzas los profesores normales, mediante una distribución en clases que permitiera presenciar sus lecciones a los alumnos normalistas, como primer momento de su iniciación en la práctica, y practicar ellos mismos más tarde, combinándose con estos ejercicios especiales, dedicadas a la discusión reflexiva sobre lo hecho y observado en la escuela, para despertar al fin el juicio propio de los alumnos, confirmar o rectificar los procedimientos, en vista de sus resultados, y referir éstos a los principios generales que en el fondo de los mismos se revelan. Por último, la condensación de tales principios en los cursos sistemáticos de pedagogía general y especial, sería el término de los trabajos profesionales de maestros y discípulos.

He aquí, pues, la organización de la Escuela Normal en la parte que propiamente le incumbe, como centro de en-



señanza profesional, o sea la pedagógica y metodológica. Convertirla en una escuela primaria completada y coronada por las enseñanzas deducidas de ese verdadero y positivo laboratorio de Pedagogía, debe de ser el ideal en este punto. Conviene advertir que esta organización no responde sólo al interés de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, sino también al de la enseñanza de sus profesores. Pues ¿cómo puede exponer, v. gr., los principios de la educación escolar, quien nunca ejerció el magisterio primario; ni el mejor modo de enseñar la moral o la geografía a los niños, quien no lo ha hallado como fruto de su experiencia personal, o comprobado en ella al menos? Así es que, en circunstancias que no fueran apremiantes, no debería ingresar como profesor en las Normales quien no hubiese ejercido algún tiempo en escuela primaria. Pero si hoy por desgracia, dada la escasez de personal, esta limitación produciría mayores daños que ventajas, nada se opone sin embargo, a que esos profesores practiquen el magisterio en las clases primarias anejas a su escuela, háyanlo o no desempeñado con anterioridad; pues, aun en el primer caso, conviene conservar el sentido real de la educación escolar por la continuidad en el trato y dirección de los niños. Estas prácticas de los profesores que a la vez sirven para ellos y para sus alumnos, no pueden, sin embargo, hoy ser organizadas, sino en escala mucho más reducida de lo que fuera deseable.

Por ahora, en efecto, preciso es reconocer que no hay todavía condiciones suficientes para llevarlas a cabo y organizar de tal suerte las prácticas. Falta, sobre todo, repito, el numeroso contingente de personal a que obligaría este régimen. Pues como el profesor lo sería a la vez de ambas clases de alumnos, normales y primarios, tendría cada cual que encargarse, so pena de un enorme recargo, de muy corto número de enseñanzas con los últimos, dada la labor que con los primeros está obligado a hacer, que es

la función propiamente normal y pedagógica que le compete.

Si a esto se agrega además que, según la organización propuesta para las Normales, todavía el profesor ha de cuidar en ellas de la cultura general del normalista durante los dos primeros cursos, haciendo con él una especie de escuela primaria superior en el respectivo grupo de estudios que le está encomendado, se comprende, desde luego, la imposibilidad, con tales factores, de organizar las prácticas, por hoy, en toda su pureza.

A ello deberá llegarse en su día. Entre tanto, para tender a lograrlo, conviene atenerse, en todo cuanto quepa, a los principios expuestos. Y ya que la Normal no puede convertirse en primaria, debería hacerse de modo que todos los profesores de aquéllas estuviesen encargados, como maestros especiales, en la escuela agregada, de alguna enseñanza de las de su respectivo grupo; porque toda la pedagogía que no proceda de tal suerte estará bien llamada *pedagogía de gabinete*, enriquecida con cuanto valor *ideal* pueda darle la superior inteligencia de un hombre, pero sin la única base objetiva que necesita para ser real que es lo importante: el conocimiento y examen en vivo de los factores que a la obra de la educación concurren. Se deberá hacer, además, que los alumnos, *desde el primer curso normal*, presencien las lecciones de estos profesores y puedan ir formando juicio poco a poco acerca de ellas; se hará igualmente que practiquen por sí mismos desde lo más temprano posible, razonando sus prácticas, ampliando y profundizando estos ejercicios, y especializando así propiamente en el aprendizaje de su función de maestros, a medida que su adelanto en la cultura general se lo consienta: que es la causa de haber señalado los dos últimos cursos para la educación propiamente profesional, sin perjuicio, como se ve, de comenzar las prácticas en pequeña escala desde el primer momento. Se hará, en suma, de

modo que haya prácticas siempre y que sean reales, organizándolas según la tendencia indicada de convertir la Normal en escuela primaria, reduciendo, por la escasez de condiciones, tan sólo la cantidad (por decirlo así), pero sin cambiar nunca la cualidad y el sentido de la reforma.

Cada profesor normal, aparte de encargarse en la escuela primaria, durante cada curso, de una sola enseñanza, cuyo contenido acomodaría al tiempo de que pudiera disponer y sobre la cual versaran principalmente en aquel año las lecciones y discusiones metodológicas con sus alumnos normalistas, debería hacer además lecciones sueltas de los otros estudios de su grupo, escogiendo aquellos puntos que puedan despertar, según las circunstancias, un interés más vivo. De esta suerte, el normalista al salir de la escuela, después de cuatro cursos, llevaría un conocimiento bastante completo y práctico, no meramente teórico, de la metodología de todas las enseñanzas.

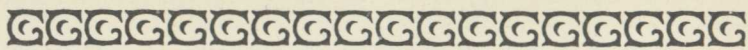
Hay todavía que indicar en cuanto a las prácticas, que éstas deben ser de dos clases: especiales y generales. Las primeras consisten en ejercicios y lecciones sobre asuntos particulares: gimnasia, geografía, botánica, moral, por ejemplo. Las segundas son prácticas de conjunto y estriban en la dirección de todo un grupo de niños, que forman una pequeña escuela, donde el futuro maestro se habitúe a gobernar por sí, a llevar de frente cuestiones de diversa índole, a distribuir su tiempo y resolver los demás problemas análogos que trae consigo la dirección de una escuela unipersonal.

Por último, el regente de la escuela agregada sería siempre el encargado de dirigir la marcha general de ésta, así como de dar a sus alumnos todas aquellas enseñanzas en que los profesores normales no se ocupasen. Comparando el número de estos profesores con el de los estudios que abraza su programa, se ve que, no pudiendo tener a su cargo sino una parte pequeña de dichos estudios, queda-



rían confiados al regente los más. Así se obtendría que la intervención de los profesores normales no perturbase la marcha de la escuela aneja, ni la unidad de su dirección, a lo cual también cooperan las condiciones pedagógicas de aquellos profesores, que los diferencian por extremo de los maestros especiales, v. gr., de dibujo o de lenguas, a que ya se ha hecho alusión, así como a sus inconvenientes.

En estos términos, la colaboración de los profesores normales es muy ventajosa. Desde luego lo es en cuanto a la instrucción de los niños, por la primacía que la especialidad trae consigo, en igualdad de circunstancias; y lo es para el regente, que tendrá de este modo algún mayor descanso; si bien es indispensable que conserve siempre la dirección de su escuela, dentro de la cual deben caminar los profesores normales en completo acuerdo.



## Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales

Consideraciones de diversa índole justifican la necesidad de suprimir los exámenes de fin de curso en todos los establecimientos de enseñanza y especialmente en las Escuelas Normales.

Hé aquí algunas de las más importantes:

1.<sup>a</sup> La prueba que, mediante los exámenes, se busca, sólo puede referirse, por mucho que se mejore la organización —hoy deplorable— de tales ejercicios, á uno de los aspectos, y no el más trascendental, por cierto, de la educación, esto es: el talento y el saber adquirido. La vocación, las condiciones de carácter, la moralidad, aun la misma aptitud para la profesión que se intenta seguir, quedan excluidos necesariamente de lo que en general se entiende por exámenes.

2.<sup>a</sup> Aun reducidos á acreditar la suficiencia intelectual de los alumnos, son los exámenes muchas veces inútiles, siempre insuficientes y expuestos á graves errores. Inútiles, cuando se trata de juzgar á discípulos de clases poco numerosas, y, por tanto, conocidos para el maestro; pues —como ha dicho un educador— «no hay prueba que pueda reemplazar á la variada y continua que el alumno, colocado en las condiciones normales de su vida diaria, dentro de la clase misma, da involuntariamente de sí pro-

pio, ante el profesor que ha sabido guardar y estrechar de hora en hora relaciones familiares con sus discípulos; única garantía (y aun ésta nunca absolutamente infalible) tanto para conocerlos, cuanto para enseñarles y educarles». Son siempre insuficientes para dar idea exacta del saber en un determinado asunto, aunque se multiplicaran los ejercicios y se los rodeara de todas las garantías de acierto concebibles; porque la situación violenta y anormal del examinando durante los actos no le permite mostrar con exactitud su estado y facultades. Y es esto tan cierto que, aun en los exámenes, tal como están organizados entre nosotros, ocurre con gran frecuencia el hecho de que los tribunales, nombrados para juzgar con el solo dato de la prueba momentánea en que el examen consiste, acudan á buscar en los antecedentes del alumno elementos más seguros para fundar su juicio. Por manera que, allí donde los que juzgan son personas distintas de los que enseñan, el examen puede producir graves errores; y donde, por el contrario, se trata de alumnos á quienes el examinador ha podido conocer y juzgar durante uno ó más cursos, el acto, ó resulta inútil, ó significa una intervención depresiva para el profesor, cuyo juicio de todo el año puede á veces aparecer contradicho y aun anulado por el que se forma en vista del examen.

3.<sup>a</sup> Resultado de esta preferencia concedida al éxito siempre aventurado y casual de un examen sobre el trabajo normal de todo el curso es que los esfuerzos de alumnos y profesores se contraigan principalmente á la preparación para aquel acto, adiestrando á los primeros en el arte de salir de él «con lucimiento». Los exámenes son «la preocupación de las familias y de los alumnos —decía hace algunos años un importante escritor francés— y han venido á constituir el *verdadero objetivo y fin* de la enseñanza. Los exámenes no se hallan establecidos para comprobar los estudios, sino al contrario, estos, para el examen; el éxito



material y final lo ha sido todo..., la cultura intelectual y moral casi nada ha pesado en la balanza». Vicio este, que, como han afirmado los hombres más eminentes del profesorado francés, y al frente de ellos M. Bréal, ejerce desastroso influjo sobre el nivel de los estudios y sobre la cultura sólida y reduce los centros de educación, según la frase del profesor italiano Villari, á otras tantas «oficinas destinadas á la preparación de sus alumnos para los exámenes».

4.<sup>a</sup> No son menos graves, los inconvenientes higiénicos que de los exámenes se originan. Exigen, por parte de los alumnos, una preparación mecánica, precipitada y febril (*cramming*, de los ingleses; *Bourrage*, en Francia) causa principal las más veces de esas enfermedades llamadas *escolares*, cuya larga lista, que la Academia de Medicina de París formuló no hace mucho, constituye por sí sola una acusación irrefutable contra esta viciosa organización de la enseñanza. En Madrid, uno de nuestros primeros alienistas ha hecho públicos bastantes casos de locura, producida por la preparación apresurada y angustiosa de los alumnos para salir del paso en sus exámenes.

5.<sup>a</sup> Uno de los más perniciosos efectos de los exámenes (aunque no se hallasen, como desgraciadamente entre nosotros, agravados por su combinación con el sistema de oposiciones para proveer las cátedras) es la honda perversión moral que preparan en el espíritu de los alumnos. Dislocando el centro de gravedad de los estudios, hacen todo lo posible por sustituir al atractivo natural, saludable y grato del saber, el interés mal sano y enojoso del examen; y así, poco á poco, va apagándose en el ánimo el amor desinteresado á la verdad, sustituido por el deseo de aprender aquellas respuestas, sean ó no verdaderas, que mejor pueden asegurar el éxito; labrándose de esta suerte mortal indiferencia entre la verdad y el error, el desdén por la realidad del conocimiento, y un escepticismo contra-

rio á todo ideal, que comienza en el pensamiento y acaba por corromper la vida entera. En esta educación servil para asegurarse á toda costa el resultado académico, no queda lugar, ni estímulo, ni gusto para procurar formase convicciones propias, sino para aprender á complacer las ajenas de los jueces, que, con frecuencia, tampoco lo son suyas, sino aprendidas por iguales motivos, en ocasiones análogas, y conservadas en la misma forma, por idéntico desdén hacia la verdad y la ciencia.

6.<sup>a</sup> De todas estas razones, que aconsejan la supresión de los exámenes, en general, ninguna deja de ser aplicable á las Escuelas Normales; por el contrario, tienen aún mayor fuerza respecto de esta clase de establecimientos, porque:

a) El carácter especial y el fin peculiar de las Escuelas Normales obliga á colocar la suficiencia intelectual de sus alumnos, única que, á lo sumo, puede probarse en el examen, muy por bajo de las condiciones de moralidad, aptitud, sentido y vocación, de las cuales no cabe formar juicio por tal medio.

b) Aquel mismo objeto impone rigurosamente la limitación del número de alumnos, á fin de asegurar la comunicación de todo momento entre ellos y el profesor, colocando á este en condiciones de juzgarlos por la observación de su vida ordinaria y haciendo, por tanto, más inútil, si cabe, aquella prueba eventual é insegura.

c) Si fuera dado distinguir entre los centros docentes algunos donde la organización de la enseñanza en vista del examen resultase más perjudicial que en otros, ninguno habría para cuyos fines y cuyo sentido entero originara más daños este régimen que la Escuela Normal, atenta á formar profesores, de cuyas condiciones dependen, no la mera instrucción y los conocimientos de sus alumnos, sino la formación entera del espíritu y vida del niño, y por

tanto, las bases fundamentales de toda la educación nacional.

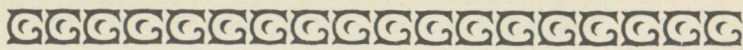
7.<sup>a</sup> El sentido en que se hallan inspiradas las anteriores consideraciones llevan igualmente á pronunciarse en contra del examen que, según algunos, pudiera el alumno solicitar, protestando del juicio formulado por sus profesores. Tal examen de apelación tendría los inconvenientes de todos los exámenes, agravados por la falta de confianza en el profesor y la actitud de protesta en que el alumno se coloca respecto de él. Ciertamente que este puede equivocarse en su juicio, pero sería extraño pretender rectificar su error por medios harto más falibles e inseguros.

De mayores garantías de acierto —hasta donde cabe procurarlas por procedimientos exteriores— se podría rodear el criterio de cada profesor, completándolo con el de sus compañeros, ya en vista de su observación personal de un mismo alumno, en sus respectivas clases; ya fuera de ellas; ya acaso, de trabajos redactados por este normalmente durante los cursos; ya, por último, aun de la opinión de los otros alumnos, al menos, los de más discreción y aptitud. En presencia de todos estos datos, y de cualesquiera otros semejantes, el claustro decidiría sin ulterior apelación porque, si, con tantos medios, caben, sin duda, error, precipitación, pasiones, injusticias, ¿cuál otro recurso sería capaz de remediarlos? Es de esperar que cada vez serían estos juicios más acertados, resignándose además á la inevitable falibilidad de todo humano dictamen, absolutamente imposible de asegurar por sistema alguno.

Conclusión positiva de estas observaciones: la Escuela Normal, al finalizar cada curso, debe determinar cuáles de sus alumnos han de pasar al inmediatamente superior; cuáles repetir los estudios que acaban de hacer; y cuáles, si por desgracia fuese necesario, salir del establecimiento por no haber mostrado, después de ensayos repetidos, ora



por su aptitud, ora por su moralidad, ora por cualquiera otra causa, las condiciones necesarias para el ejercicio del magisterio. En iguales términos, á la conclusión de sus estudios, otorgará ó no el título definitivo. Y lo mismo en uno que en otro caso, de ningún modo se guiará por la consideración exclusiva del mérito intelectual de sus alumnos —talentos é instrucción— sino teniendo muy principalmente en cuenta todas aquellas cualidades, como la vocación, laboriosidad, tacto pedagógico, conducta moral dentro y fuera de la escuela, cuyo conjunto hace solo digno al maestro de su grave ministerio.



## Nombramiento de maestros de las escuelas primarias

En la nueva organización de las Escuelas Normales, unificados los títulos<sup>1</sup>, parece evidente que todos los maestros, al concluir su carrera, deberían gozar de los mismos derechos. La razón de esta igualdad es obvia: si, como ya se dijo, el estudio, el tiempo y las pruebas son iguales, á todos se reconoce en el certificado final la misma aptitud y, por tanto, no debe haber entre ellos diferencia alguna.

La unidad de título lleva consigo la unidad de consideración de las escuelas, y consiguientemente, la de retribución del maestro (desde este punto de vista); lo cual hace indispensable centralizar en el Estado los fondos de primera enseñanza<sup>2</sup>. La justicia de estas deducciones no deja lugar a dudas.

Declarado apto un alumno por la Escuela Normal para el magisterio primario, debe adquirir por ello, y sin más requisitos, derecho al desempeño de aquella escuela ó sección (en las de varias clases) á que sean más adecuadas sus dotes personales. La vida íntima escolar que el normalista

---

<sup>1</sup> Véase el núm. 312 del BOLETÍN: *Los títulos profesionales en el magisterio*.

<sup>2</sup> Idem.

ha debido hacer con sus maestros y la continuidad en el trabajo durante cuatro años son garantías de que el claustro conoce bien su estado y condiciones intelectuales y morales (pues sin la reunión de unas y otras, ya se ha dicho <sup>3</sup> que jamás debe concederse el título, por grandes que sean la competencia y talentos de un alumno) pudiendo responder (hasta donde cabe), de su conducta ulterior, al otorgarle el certificado que lo habilita para desempeñar desde luego una escuela.

Necesítase, si esto ha de ser posible, que el número de maestros salidos de la Normal en cada año no exceda mucho al de las vacantes que de ordinario ocurran en el distrito; por donde se impone que sea dicho centro quien determine anualmente, en vista de las exigencias de la enseñanza, la cifra de alumnos que puede admitir <sup>4</sup>: procediendo con la necesaria parsimonia, á fin de evitar todo excedente de maestros sin colocación, que, yendo en aumento, llega á constituir un personal alejado de la enseñanza, sustraído á la vez á recurrir á otras profesiones, para atender á las necesidades de su vida; con lo cual va perdiendo inevitablemente, aunque muchas veces sin su culpa, las dotes pedagógicas que años atrás le hicieron acreedor á su título.

Síguese de aquí, también, que la Normal debe ser la inspectora de todas las primarias y de todos los maestros que en ellas ejercen, dentro del distrito. Pues solo de esta suerte, en vista de su inspección, de los resultados de su enseñanza, del conocimiento personal, directo y lo más completo posible de su obra, reflejada en la situación de las escuelas, estarán en condiciones, no ya de juzgar los

---

<sup>3</sup> Véase el núm. 33 del BOLETIN: *Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales.*

<sup>4</sup> Véase el núm. 334 del BOLETIN: *Ingreso de alumnos en las Escuelas Normales.*



frutos de su propia enseñanza, para proceder con esta ilustración en adelante, sino de decidir en cada caso, con alguna garantía de acierto, á qué escuela debe destinar cada maestro, qué cambios sea preciso hacer en la residencia del personal, quiénes son acreedores á mejorar de dotación, cuáles y en qué modo necesitarían algún descanso, variación de trabajo ó de medio social, viajes de estudios, etc. Solo así se concibe que pueda estar bien servida la enseñanza por un magisterio, distribuído según su aptitud y condiciones relativas á las necesidades de aquella: no hay otro medio posible de proveer las plazas de maestro, si esta función se ha de ejercer con alguna esperanza fundada de éxito.

El sistema de oposiciones, seguido hoy de ordinario, no ofrece, ciertamente, esa esperanza. Tiene el mismo carácter, y por tanto iguales inconvenientes, que el sistema de exámenes<sup>5</sup>. Prueba la oposición, cuando más, ciertas dotes intelectuales, y los conocimientos que en aquel entonces poseen los opositores, á consecuencia, las más veces, de una preparación anormal, precipitada y enteramente ficticia. Pero de otras condiciones más positivas, y sobre todo, más importantes para la educación y la enseñanza, de las cualidades verdaderas y sólidas que deben concurrir en el maestro relativas á su carácter moral, á su vocación, á su tacto pedagógico, a su amor á los niños, á su conducta, al tono general de su vida, que tanto influjo tiene en la educación... de todo eso, las oposiciones, por su índole, no dan prueba alguna. Solo el profesor que ha conocido y tratado del modo más íntimo posible y en todas las relaciones de su vida, durante algunos años, á un alumno, es capaz de saber lo que de él puede esperarse, y

---

<sup>5</sup> Véase el núm. 333 del BOLETIN: *Supresión de los exámenes en las Escuelas Normales*.

lo que le conviene y merece, frente á las exigencias de la enseñanza.

Pediría esto, naturalmente, que cada Escuela Normal asumiese la autoridad que le corresponde sobre las escuelas de su distrito, para conocer y satisfacer mejor sus necesidades. De tal suerte, ella propondría el nombramiento de los maestros; los aumentos personales de dotación que fuera de justicia otorgar, en vista de los méritos contraídos por aquellos en la enseñanza, y todas las medidas disciplinarias para el buen orden de este servicio.

A fin de asegurar mejor el éxito de todo este régimen, necesitaríase todavía indispensablemente otra exigencia: que los nombramientos fuesen, en un principio, temporales. El alumno, al salir de la Normal, debería regentar una escuela por cierto tiempo; al cabo de este, según los resultados de la inspección, se le confirmaría ó no en su cargo durante un período más largo, y así en lo sucesivo.

Todo lo cual, dicho se está que solo podría lograrse por medio de una inspección enteramente facultativa, que constituyera una de las funciones especiales de la Normal, desempeñada por sus profesores alternativamente, para ver por sí mismos como los maestros que han educado funcionan en sus propias escuelas, examinar su obra, auxiliarlos en ella con sus consejos y con los medios de todas clases que respondan á sus necesidades en relación con la escuela donde se hallan, y utilizando en esta empresa, no ya sus conocimientos profesionales, si que también la autoridad moral que ejercen necesariamente sobre sus antiguos alumnos, y que no es un elemento despreciable, sin duda. Conseguiríase, de tal modo, una de las exigencias más imperiosas de toda buena organización de la enseñanza: la íntima relación entre la Escuela Normal y la primaria, mediante la continuidad de la educación del magisterio en el desempeño de sus funciones —pues ni esa, ni ninguna educación acaba al salir de la escuela— actuando, de esta

suerte, además, la Normal, como fuerza mantenedora de la cultura de sus antiguos discípulos, contra la tendencia, depresiva muchas veces, del medio social que rodea al maestro.

Acaso en el estado actual de estos problemas en nuestro país, sería prematuro confiar á las Normales tal plenitud de atribuciones; y el proyecto de ley sobre inspección, presentado al Senado por el Sr. Navarro y Rodrigo, siendo ministro de Fomento en 1887 y en el cual, con acierto, se declara el carácter facultativo de dicha función, antes casi exclusivamente administrativa y disciplinaria, representaría, en tal supuesto, un progreso indudable sobre lo que hoy existe. No sería difícil, atendiendo á las condiciones que para el personal dicho proyecto establece, dar otro paso andando el tiempo, hacia el sistema propuesto más arriba, incorporando las inspecciones á las Normales que se reorganizasen. Pero, de todos modos, en las condiciones ordinarias, necesitase indispensablemente que los inspectores sean maestros (contra lo que hoy frecuentemente sucede), esto es, no que posean un diploma teórico de tales, sino que hayan *ejercido* la enseñanza primaria; porque mal se puede juzgar de la situación de una escuela y de sus resultados, sin conocer la naturaleza de su obra personal y experimentalmente, ó sea de un modo directo y en medio de todas las dificultades y problemas de la práctica. Por esto se ha indicado que, en la organización propuesta, los inspectores deberían ser sucesivamente inspectores y maestros en la Normal, á fin de no perder, por su alejamiento de la enseñanza, el sentido de esta y el interés real y vivo que pide. De todos modos, el carácter facultativo de la inspección es tan esencial, que bien puede afirmarse que, sin él, resultaría inútil todo empeño de elevar el estado de la enseñanza y mantenerlo luego en este grado.

Determinados en sus líneas generalísimas los derechos



del personal que salga de las Escuelas Normales, una vez reformadas, debe atenderse todavía á los que hay que respetar en los actuales maestros que se hallasen sin colocación, al inaugurarse el nuevo régimen. La proporción en que está hoy el número de maestros que sale de las Normales cada año con el de vacantes de escuelas, es como 1.083 á 718, cifras que arrojan un excedente de 365 maestros, después de cubiertas aquellas. Este número no es muy extraordinario; y aunque su acumulación en un quinquenio <sup>6</sup>represente aproximadamente unos 1.800, queda compensado por estos dos factores: 1.º el aumento, mayor cada año—al menos así debe esperarse—del número de escuelas (aunque, desde 1880 á 85, solo se han creado 1.397), 2.º, la circunstancia de que no todos los que toman el título de maestro, llevan el propósito de utilizarlo en la enseñanza. Se ha de tener en cuenta, también, que, con el aumento de años de carrera, que trae consigo la reforma, cuando hayan salido de la Escuela los alumnos que, al inaugurarse aquella, estudiaran segundo y tercer curso por el antiguo régimen, quedarían todavía dos años, antes de que las Normales reorganizadas diesen los nuevos títulos: años que se podría aprovechar para la colocación del antiguo personal excedente, en la proporción de 1.436 vacantes por 730 maestros de exceso usual en las dos últimas anualidades. Resta solo saber, para ultimar este cálculo, el número de maestros sin plaza que á la fecha de la reforma existirían, á fin de unirlo al promedio de los excedentes anuales que en adelante se produzcan.

---

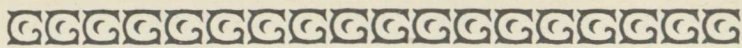
<sup>6</sup> El de 1880 á 85, sobre cuya Estadística, última publicada, está hecho el cálculo.



La reforma de la educación  
nacional







## Idilio pedagógico <sup>1</sup>

¿Quién duda ya a estas horas de que, en primer término, la causa más inmediata de nuestra catástrofe ha sido la ignorancia? Por ignorantes somos pobres e inmorales, y por ignorantes hemos dado y estamos dando al mundo uno de los espectáculos más vergonzosos de la historia. Pues todavía hay algo más desconsolador y deprimente que esta ignorancia: la incapacidad en que, después del desastre, nos hallamos para salir de ella.

Fieles a toda nuestra imbécil política contemporánea, en que por milagro se ha visto a la educación y a la enseñanza figurar, como no sea vergonzantemente, arrinconadas y a última hora, en vísperas ya casi de la ruina, en ninguno de los innumerables y rimbombantes manifiestos del partido, y como consecuencia de este criminal abandono, no tenemos hoy conciencia clara, ni de nuestro atraso brutal —que no merece otro nombre—, ni de la magnitud e intensidad del remedio que exige; y por carecer de esa conciencia es por lo que nos falta corazón para indignarnos y voluntad para decidarnos inmediatamente a barrer tanta miseria.

He aquí los hechos. ¿Qué es lo más saliente, casi lo único, que a la opinión pública, en sus timoratos ensayos

---

<sup>1</sup> De la prensa diaria, 1899.

de reforma (si excluimos el programa de Costa), se le ha ocurrido pedir para salvar la primera enseñanza? ¡Hacerla obligatoria! ¡Felicísima ocurrencia y admirable simplicidad! Si no hiciera llorar de dolor, debería hacer desternillar de risa. Pero los respetables peticionarios, ¿ignoran todavía que la instrucción primaria es obligatoria en España desde 1857, por «solemne» ley del reino? Y cuando, a pesar de las multas que la misma ley establece, y confirman, no sólo el Código penal, sino multitud de disposiciones ministeriales, tan bien intencionadas (?) como miopes, hay todavía a la fecha, de entre los cuatro millones (no completos) de niños de tres a doce años que el censo señala, dos millones y medio que no reciben enseñanza de ningún género; ¿no es hora ya de pensar para perseguir la ignorancia en algún remedio más eficaz que el consabido tópico de la enseñanza obligatoria, de que con tanto éxito venimos disfrutando hace ya cuarenta años?

Y hacen bien esos dos millones y medio de niños en no ir a la escuela, y sus padres obran muy cuerdamente en no enviarlos. Porque si un día se les ocurriese obedecer nuestras sabias leyes, perderían el tiempo, y, lo que es más grave, la salud, como pierden ya ambas cosas gran parte de sus aplicados compañeros. Perderían el tiempo, porque no hay en España ni escuelas en qué meterlos, aunque fuese almacenados, ni suficiente número de maestros para educarlos de verdad; y perderían la salud, porque, los que malamente cupiesen, irían a envenenarse en el pestífero ambiente de unos locales infectos, donde hoy mismo están ya hacinados los niños que asisten; y con el tiempo y la salud perderían también la alegría y la despierta curiosidad que, en estas condiciones, no tardan en cambiarse en rutina servil y en horror a la escuela.

Mientras no haya maestros, pero muchos maestros, dignamente retribuidos, eso sí, según sus merecimientos; y locales, pero muchos locales, *baratos*, limpios y aireados; y

mientras no se gaste en ello muchísimo más dinero del que ahora se gasta, todo quedará lo mismo que está, aunque sigamos recreándonos con la música celestial de la enseñanza obligatoria. Bonito recurso, sobre todo práctico y positivo, para regenerar la educación del pueblo, cuando tenemos 800 maestros con menos de 125 pesetas de sueldo (¡los hay con 75!); más de 2.000 que cobran sólo 250; 8.000 que no pasan de 500 y... ¿a qué seguir? ¿No es esto ya bastante sangriento? Si no se puede gastar nada para poner remedio a estos bochornos y «hacer país» por el único camino que hoy se conoce, callémonos y desesperémonos en silencio; pero que aprendan los novísimos reformadores que hay algo más de sustancia que pedir, y más inmediato que la enseñanza obligatoria y gratuita.

Y en la superior, ¿a se qué aspira? ¡A la disminución de Universidades! No se puede ser ni más modesto en las pretensiones ni más ciego. ¿Es por economía? ¡Pues si las Universidades —vergüenza da decirlo— son casi una fuente de ingreso para el Estado! Será, sin duda, que nuestras grandes desdichas nos vienen de nuestra mucha ciencia; que tenemos plétora de saber y nos sobran focos de cultura... Que no son las Universidades tales focos, esto ya es sabido: que están mal —aunque ni un ápice peor que todos los demás organismos— tan rematadamente mal, que es permitido dudar de si padecería algo la cultura del país el día en que todas se cerrasen. Suprímanse en buena hora, pero todas; pues, por cerrar unas cuantas, ¿van a alcanzar las restantes el vigor científico, la vitalidad corporativa y el influjo social de que hoy carecen? Es más fácil echar cuentas regeneradoras a ojo de buen cubero que señalar los medios de reanimar nuestras moribundas Universidades. Y sin embargo, o hay que sañarlas de raíz, enviando maestros y estudiantes a aprender a vivir donde hay vida, o dejarlas morir poco a poco, creando nuevos organismos que puedan llegar a hacer lo



que ellas no hacen. La supresión de algunas, ¿qué remedia?

Y en la esfera oficial, el mismo desconocimiento, idéntica falta de adecuación entre necesidades y remedios. ¿Qué se ha hecho, al cabo, en este *año terrible*? Unas cuantas reformas de pormenor, cambios de nombre, provisiones de vacantes, aumento o disminución de exámenes, asignatura o año más o menos. Todo, como si estuviéramos en el mejor de los mundos pedagógicos, y como si no fueran los principios mismos y las bases de los que hay que remover.

De formación del personal, sólida, rápida, intensa, como pide la urgencia del caso, por ser la única garantía de éxito de toda reforma, nada. De intento, al menos, de transformación del actual mecanismo, externo, rutinario, aparatoso, desmoralizador (porque todo él está hecho para el examen y el título), en obra viva, íntima y verdaderamente educadora, nada. De inspiración, siquiera de lejos, en aquellos elementos que han formado la *indiscutible* «superioridad de los anglo-sajones», nada. Nada, por último, de seguir en planes, métodos, programas, la senda por donde han ido los pueblos superiores, y sin entrar por la cual continuaremos siendo, frente a ellos, una excepción vergonzosa.

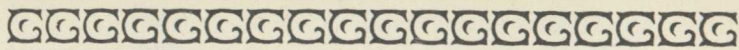
En cambio, el mismo engañoso convencionalismo de siempre, igual fomento del pseudo patriotismo, de la eterna y falsa leyenda que nos ha perdido. ¿Se puede concebir que en la anterior discusión del presupuesto, ya en plena guerra y en medio del desastre, haya el Gobierno sostenido que no estamos tan mal en primera enseñanza, puesto que allá nos vamos con Inglaterra en número de escuelas? Pues pasó: ¡y sin protesta! He aquí ahora las cifras, para juzgar del fundamento. Maestros en España, 30.000 para unos 18 millones de habitantes; en Inglaterra y Gales (sin Escocia, ni Irlanda), 130.000 para otros tantos;

alumnos: 1.100.000 por 5.500.000; gastos: ¡26.500.000 pesetas, por 158 millones de francos!

¿No hay razón para afirmar que con tales elementos hace falta un milagro para sacarnos de este pantano?







## Carácter de la educación primaria <sup>1</sup>

### a) Escuelas rurales y urbanas

.....

Con bastante frecuencia se oye decir que es preciso dar en la escuela rural mayor desarrollo a aquella parte de programa que tenga relación más directa con ciertas industrias, por ejemplo, o con ciertas producciones propias de la localidad; en ella la educación debe especializarse en el sentido en que para los niños pueda ser más práctica, dada la comarca en que habiten; que el carácter integral de la escuela primaria, el completo desarrollo de los programas es más bien propio de las escuelas urbanas, donde el alumno puede asistir más tiempo y donde existen medios para llevarlo a cabo; que en las rurales hay que disponerse con más premura para el combate de la vida; es necesario proveer al niño por de pronto las armas más indispensables, eliminando todo aquello que por el momento no hace, o parece al menos no hacer, falta. Son opiniones que están hoy en boga.

No negaré yo, señores, que, en efecto, hay algo caracte-

---

<sup>1</sup> De un Discurso en el Congreso nacional Pedagógico, de Madrid. 1882.

rístico en las escuelas rurales; pero ¿sabéis en qué está a mi entender? Pues precisamente en la necesidad que tienen de ser más completas; en esa ineludible necesidad de llevar a la escuela del campo aquella enseñanza de que el labriego, el industrial en pequeño, el pastor no pueden oír hablar jamás sino en la escuela. Si la sociedad tiene poco influjo directo sobre el campo, es preciso suplir este influjo por medio de la escuela. Si la población rural entiende poco de refinamientos sociales, si es ruda, si carece de ocasiones en la vida donde pueda aprender fácilmente sus derechos y sus deberes, se siente poco, o siente de una manera extraviada, está en peligro siempre de caer de lado de los apetitos egoístas; acudamos, pues, a prevenir este riesgo con la sociología y con el derecho, con la moral y la lógica, con la literatura, la música, las bellas artes, con todas las enseñanzas, en fin, que se refieren a la vida del espíritu, como contrapeso del trabajo corporal que allí domina; porque, tal vez, la escuela es la única fuente que tiene el campesino donde hallar todas estas cosas, y el único camino quizá, y desde luego el más directo, por donde pueda llegar hasta él su saludable influjo. El niño de la ciudad tiene el periódico, el teatro, la conversación culta de la atmósfera que le rodea, los museos, una exposición permanente en los escaparates de cada tienda; pero el pobre niño del campo, ¿dónde puede ver jamás una estatua? ¿Quién le dirá que ha habido un Shakespeare o un Velázquez? ¿Quién le hará sentir la belleza de una melodía de Mozart, de una estrofa de Calderón o, al menos, de un Eco Nacional de Ruiz Aguilera? ¿Quién le excitará a que levante sus ojos de esa tierra que fecunda ya quizá al lado de sus padres? ¿Quién le instará para que piense, reflexione sobre algo que no sea corporal, ni quién le llamará la atención jamás sobre el placer que de la reflexión resulte? ¿Dónde, si no es en la escuela, podrá enterarse con fundamento de sus deberes naturales, de sus derechos

como ciudadano, del régimen de los poderes públicos en su patria, y por dónde, si no es por este camino, ha de llegar algún día a ejercer aquellos derechos con conciencia, a estimarse a sí propio y a dejar de ser ciego instrumento como lo es ahora, en las manos de cualquier intrigante que lo explote para alcanzar sus fines?

Así, pues, entiendo yo que debe considerarse el carácter distintos de las escuelas urbanas y rurales. Tan íntegra y armónica debe ser la educación en unas como en otras, insistiendo con mayor ahínco en aquellas materias que no encuentran fácilmente los niños en el medio que les rodea.

Pero hay más todavía. Cuando la vida en general, por lo que respecta a la habitación, se haga más racional y más conforme con nuestra naturaleza; cuando el hombre viva en el campo, que es donde debe vivir siempre, rodeado de la naturaleza, con espacio, con luz, con aire puro y considere la ciudad, según ocurre ya en países más adelantados, pura y simplemente como el taller donde viene a trabajar todos los días; cuando las calles se conviertan en caminos con árboles; cuando la población se esparza y desparrame, según aconsejan de consuno sociólogos, moralistas e higienistas, las dificultades para asimilar en la práctica las escuelas rurales a las urbanas habrán desaparecido por completo. Pero mientras tanto que esto llega, ¿cuál será el medio más adecuado para llenar los vacíos que se notan en la escuela rural? Uno solo se me alcanza, señores, y contrasta, en verdad, con lo que sucede al presente. En vez de enviar a las escuelas rurales los maestros *incompletos*, los de menos cultura, los más faltos de flexibilidad para el trato y relaciones sociales —gravísimo error en que no se ha pensado y con el cual se perpetuará, a no dudar, el atraso de la población de nuestros campos—, enviemos a ellas los mejores maestros, no sólo los mejores maestros, nó sólo los mejores en el saber, sino en algo más importante para este ministerio: en vocación; enviemos hombres



superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites; remunerémoslos, no decorosamente, sino hasta espléndidamente; pero con tal que su vocación sea tan probada y decidida, repito, que estuvieran dispuestos, si fuera preciso, a realizar su obra sin estipendio alguno, como un verdadero apostolado: misioneros de la educación, hombres distinguidos por su espíritu y hasta por sus maneras, capaces no ya de alternar de igual a igual con el abogado, con el juez, con el médico, con el ingeniero, con el sacerdote, sino de influir y estimularlos a auxiliares de su obra. Y es que el influjo de un maestro de estas condiciones dentro de su escuela rural —vosotros lo sabéis mejor que yo— es inmenso, y lo sería, no sólo para la escuela, sino para la familia, porque uno de los grandes educadores de la familia en los tiempos modernos es el niño mediante la escuela. Pero, mientras esto no suceda, mientras que el maestro no aparezca ante los ojos del campesino rodeado, no sólo de esa aureola ideal que le presta siempre su profesión, sino del prestigio real y efectivo de lo que vale él personalmente; mientras no le dignifiquemos, no esperéis que la escuela rural adelante un paso, que nuestros campesinos se hagan, por decirlo así, urbanos; porque el maestro, que hoy es la palanca más fuerte para el desarrollo de la civilización, es también el camino más fácil y seguro para llevar la ciudad a los campos. Yo, señores, confieso que tengo una fe inquebrantable en el maestro. Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela sin falta, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece, o mejor, que él lleva consigo en el propio valer de su persona, sin que se asuste nadie, porque para nuestros maestros rurales de esta índole se consignent en el presupuesto sueldo de veinte, treinta y cuarenta mil reales. ¿Es esto utópico? ¿Qué se necesita para realizarlo? Dos cosas tan sólo: escuelas normales y dinero. ¿Resulta

cara la primera enseñanza entendida de esta suerte? ¿No queremos darnos este lujo? Pues resignémonos a continuar sin país, sin verdadero país, a continuar en la ignorancia, en la inmoralidad, en la revolución, en la miseria material y moral, a la zaga de las naciones civilizadas.

.....

## **b) Lo esencial de todo procedimiento**

.....

Desarrollar la actividad, la espontaneidad y el razonamiento en el niño; estimular su iniciativa; favorecer la expresión de sus fuerzas interiores; hacer que no sea no sólo partícipe, sino el principal actor de su propia educación en vez de degenerar en una rueda inerte del mecanismo escolar; que bulla en él la vida; que todo le hable; que sienta el deseo de verlo todo, de cogerlo todo, de comprenderlo todo; he aquí el sentido en que cualquier procedimiento y medio educativo debe inspirarse. Alguien ha dicho que la más sabia lección nace muerta cuando no va solicitada por la curiosidad del niño; y yo añadiré aún que no hay resultado positivo si el niño no crea e investiga por sí. Colocadlo realmente ante el espectáculo que queréis que le impresione; que siga de cerca, por ejemplo, la construcción de un objeto importante, el movimiento de una fábrica, el aspecto de las labores del campo o de los fenómenos celestes, y no anticipéis jamás la conclusión; esperad siempre a que él la descubra, dejándole la iniciativa y el placer de su obra. Y este procedimiento individual e indagador se aplica igualmente al niño de cuatro años que al joven de veinte, que al hombre durante toda su vida. El niño es un investigador; descubre relaciones que tal vez no ha visto nunca en el maestro, y la misma inducción emplea para saber lo que es el aire o para darse cuenta de una frase que la que emplea el ilustre Berthelot en su laboratorio de química o el insigne Breal en la interpretación de los textos.

Estos lo hacen con carácter científico e ideal; aquél con carácter sensible: ved toda la diferencia.

¿Queréis un ejemplo? Hay infinitos. Un niño de cinco años toma sal común, la coloca en agua, ve que la sal desaparece, y afirma que se deshace en el agua, la cual, como sabe a salada, adquiere una de las propiedades de la sal, el sabor. Más tarde puede determinar por este mismo procedimiento que el agua no disuelve toda cuanta sal se quiera, sino una cierta cantidad y nada más; y hasta puede fijar la proporción disuelta por un peso dado de agua. Otro día comprobará que, al verificarse la disolución el agua se enfría; después, obtendrá por cristalización la sal otra vez pura; luego, otros cuerpos, por evaporaciones sucesivas, y hemos llegado por el mismo procedimiento sencillo, intuitivo, personal, investigador, desde el sabor de agua salada en el niño de cuatro años hasta la análisis química, que puede bien practicar el muchacho de quince. La paja que, suspendida de un hilo con dos papeles en sus extremos, gira al aproximarle una barra de lacre frotada, sirvió a Coulomb de fundamento para su balanza eléctrica.

Para todo esto hace falta aumentar la intimidad constante entre el profesor y el alumno, a lo que se opone la enorme e irracional acumulación de éstos en las clases, acumulación que es urgente limitar. Creed, señores, que si el maestro no puede comunicar individualmente con cada uno de los niños, está perdido; si la escuela no se coloca en medio de la vida y abre sus ventanas de par en par a la naturaleza, está muerta.

### **Reformas en la primera enseñanza <sup>1</sup>**

La Sección primera del Consejo tiene el honor de proponer las siguientes reformas, que considera urgentes en la

---

<sup>1</sup> Propuesta de la Sección 1.<sup>a</sup> al Pleno del Consejo de Instrucción pública. 1922.



esfera de la Primera enseñanza, haciendo notar, ante todo, que se abstiene de entrar en pormenores de organización, planes y programas, por no considerarlo apropiado al momento, y que el orden de urgencia y prelación entre todas las reformas está determinado por esta regla, que puede considerarse como ley en el modo de proceder: que toda reforma será inútil si de acomete sin personal bien preparado y sin suficientes recursos económicos.

Así, pues, urge ante todo proveer intensamente a la preparación de los maestros y a la constante acción tutelar sobre los mismos. El país necesita ver que se crean al año cien Inspectores primarios, hasta conseguir que haya uno por cada veinticinco escuelas, si éstas han de ser visitadas, no por fórmula o meros propósitos inquisitivos, sino con ideales pedagógicos y con eficiencia educadora. Pero necesita ver, además, que se crea, a la vez, y gradualmente, un cuerpo numeroso de inspectores generales con carácter puramente técnico, desde el primero al último, sin mezcla alguna política, para que intensifiquen y tutelen constantemente la acción pedagógica y moral de los primarios. Estos comunicarán directamente con la Inspección general, que actuará con funciones ejecutivas, previa la reglamentación precisa, inspirada en el más alto ideal de perfeccionamiento.

Las escuelas normales se orientarán hacia lo que constituye su propia naturaleza de profesionales *prácticas*, organizando sus estudios y su plan de tal suerte que el alumno *practique* todos los años y todos los días desde su ingreso. Y este mismo sentido se acentuará en la Escuela de estudios superiores del Magisterio.

Creación de escuelas, como el único modo eficaz y sincero de combatir el analfabetismo. Obligación del Estado de dar a todos los ciudadanos las mejores y las mismas posibilidades de educación, sobre todo en esta esfera primaria. La escuela pública debe ofrecer un puesto a todo niño

de edad escolar. Operación financiera para que gradual, aunque rápidamente, se logre esto y hasta conseguir que haya un maestro por cada 30 niños, en edad escolar, o sea de cuatro a doce años, por lo menos. El país necesita ver que cada año se hace un esfuerzo por preparar convenientemente miles de maestros y que se crean tantas escuelas como maestros haya en aptitud para desempeñarlas.

El sistema de subvención a las instituciones privadas es un reconocimiento implícito de que el Estado no cumple el dicho deber que tiene de ofrecer en sus escuelas un puesto libre para todo niño en edad de ocuparlo, y el deber igualmente de que la escuela pública sea superior a las privadas.

Del maestro fundamentalmente depende el que la escuela sea atractiva, útil y fácil. Por eso debe gastarse, lo primero y lo más, en el maestro; lo segundo, en el material y el edificio. Pero hay condiciones ineludibles para auxiliar la obra educadora. Entre ellas están las siguientes:

Graduación de las escuelas dondequiera que exista más de un maestro, sin consideración a pretendidos derechos ni a dificultades personales.

Capitalización de los alquileres en todas las poblaciones grandes, e inmediata construcción de escuelas; antes, las de las ciudades que las rurales, donde el campo y el aire libre compensan, en parte, las malas condiciones. Pero en unas y otras, con la más estricta higiene y economía.

Suministrar al maestro elementos para que pueda fabricar él mismo gran parte de material de enseñanza. Y abundancia de las proyecciones luminosas.

Distribución conveniente de las escuelas, tanto en la ciudad como en el campo, según las localidades, para hacerlas accesibles fácilmente.

Régimen y horario regionales, atendiendo, según el sitio y las labores del campo o de la ciudad, a las horas más convenientes para la asistencia, según las estaciones.

En cuanto al nombramiento de los maestros, fundado hoy en un examen *ocasional*, mera garantía externa para una obra que es toda ella de acción permanente y de delicadeza, mientras no se vayan creando paulatinamente y con ensayos parciales garantías interiores, o sea, conocimiento verdadero del maestro por la Normal, la Inspección y autoridades de este género, que hagan la selección y la propuesta, cabría mejorar el actual sistema, simplificándolo, para que los candidatos no pierdan el tiempo; y exigiendo mayores garantías de valor práctico y profesional en los ejercicios.

Aumento progresivo de los sueldos, sobre todo de los menores, hasta lograr poca diferencia entre todos, ya que los títulos están uniformados y hasta conseguir que se equiparen a los sueldos de las demás profesiones públicas. De otra suerte, ni habrá maestros, ni escuelas, ni cultura primaria.

Fomento de las enseñanzas de adultos y complementarias, pero con recursos abundantes y maestros especiales.

Misiones ambulantes de los mejores maestros, empezando por las localidades más necesitadas, para llevar animación espiritual al pueblo, para fomentar y mantener la vocación y la cultura de los demás maestros.

Organización íntima, práctica, tutelar, para hacer efectiva la asistencia, suministrando a las familias recursos cuando fuese preciso.

Fomento de obras escolares complementarias. En las ciudades, sobre todo, jardines y campos de juego; cantinas, colonias de verano y escuelas de bosque, dicho se está que para los necesitados. En los distritos rurales, colonias ciudadanas y aparatos de proyección ambulantes. Y en todas partes, sin perjuicio de intensificar y especialmente hacer efectivas las bibliotecas circulantes, ya iniciadas para maestros y niños, extendiéndolas a todo el público, crear numerosas bibliotecas muy modestas, pero



muy fáciles, abiertas desde el anochecer cuatro o cinco horas.

Es indispensable que toda la Primera enseñanza se mueva en su esfera, libre de injerencias de otras autoridades ajenas a ellas, y se sienta protegida por un alto organismo primario, de plena autoridad técnica y moral, ajeno a la política de los partidos, por hallarse representadas en el mismo, con justa proporción, todas las orientaciones de la opinión pública.

En cuanto al Consejo de Instrucción pública, debería reformarse, para dar cabida en él a consejeros electivos por los distintos órdenes de la enseñanza, y representación igualmente a elementos sociales, que no tenga carácter profesional. El cargo de consejero no será por ningún concepto obligatorio. Deberían separarse las funciones propiamente técnicas de las gubernativas, administrativas y judiciales. El desempeño de éstas, si la función ha de estar bien servida, sin detrimento de otras encomendadas a los consejeros, ni demoras perjudiciales para los interesados, exige atención exclusiva y, por tanto, especiales retribuciones. Otra cosa ocurre con las puramente técnicas, respecto de las cuales, por ser de toda evidencia las más características del Consejo, como tal, es de lamentar que no sea llamado a ejercerlas con mayor frecuencia, deliberando sobre proyectos y reformas de enseñanzas.

Hasta aquí, aceptado por toda la Sección.

El Consejero Sr. Cossío agrega lo siguiente:

Urge, de acuerdo con la Constitución del Estado, consagrar el respeto a la conciencia de los maestros nacionales que no deseen dar la enseñanza del Catecismo e Historia Sagrada, adoptando para ellos fórmulas que libren a los maestros y a las familias de toda molestia vejatoria para su dignidad personal; que impidan toda agria escisión de la ciudadanía, y que garanticen a la escuela su absoluta independencia civil y pedagógica.

La mayoría de la Sección modificó algún extremo del texto con declaraciones posteriores. El autor lo mantuvo íntegramente.

\*  
\*\*

## Orientaciones generales de reforma <sup>2</sup>

La complejidad y dificultad práctica de los asuntos, unido a la premura del tiempo, ha hecho que se abstenga en muchos casos de formular su juicio el que suscribe. Pero deseando contribuir en cuanto pueda a satisfacer las demandas que principalmente se solicitan, estima que deberían tenerse en cuenta, para toda reforma y organización, las siguientes orientaciones:

En toda supresión de organismos de la enseñanza debe atenderse al verdadero origen de su aparente falta de eficacia. Ejemplo: las Escuelas Normales que hayan tenido antes y ahora no tengan alumnos, no deben suprimirse por esta sola causa, porque no es que sobren maestros en el país, ya que todo el mundo sabe los miles de escuelas públicas que el país necesita todavía y que están sin crearse, sino que la ausencia de alumnos normalistas procede de que nadie que se estime en algo quiere ser hoy maestro de escuela porque no se le retribuye convenientemente. Esto, que ni es nuevo ni ha dejado de ocurrir ya en todos los demás países, en todos ellos se ha remediado del mismo modo: no suprimiendo escuelas, sino ofreciendo las naturales y legítimas remuneraciones a los maestros.

No hay supresión ni transformación de los organismos de la enseñanza que no lleven consigo la implantación de otros, que costarán mucho más que los actuales, si han de

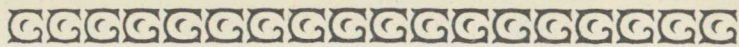
---

<sup>2</sup> Voto particular en el Consejo de Instrucción pública, 1924.

ser eficientes. Ejemplo: las actuales plazas de inspectores generales pueden y deben suprimirse, pero ha de ser para crear en su lugar una verdadera Inspección general de carácter educador, numerosa y desempeñada por persona de superior cultura, tanto general como profesional, y de conocimiento práctico de la escuela.

Con respecto a la orientación económica, debería tenerse por norma lo siguiente: Que España gaste en instrucción pública y cultura aquel tanto por ciento por habitante que gastan las naciones a que la nuestra aspire a compararse, e igualmente que el presupuesto de enseñanza y cultura guarde la proporción que en tales países guarda, tanto con el general del Estado como en particular con los destinados a la defensa nacional.





## La segunda enseñanza y su reforma <sup>1</sup>

La segunda enseñanza, atendiendo a su origen histórico, que ha de buscarse, ya en la antigua Facultad de Artes, que preparaba para las Facultades mayores; ya en los Estudios y Colegios de humanidades, que, con carácter superior, y frente a la Universidad escolástica, surgieron en el Renacimiento, aparece al abrirse la época moderna, con estas tres notas: *a)* se acerca mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario; *b)* constituye el factor principal de la educación burguesa; *c)* suscítase durante ese período de enseñanza, por ser el que corresponde a la adolescencia, la necesidad de una preparación especial para ejercer las respectivas profesiones de la vida. Desentrañar y resolver las dificultades que llevan dentro cada una de estas tres notas constituye, en realidad, el problema total de la segunda enseñanza.

Por lo que hace a la primera nota, si en todas partes ha ido perdiendo más o menos la segunda enseñanza el carácter universitario a que debe su origen, en España, como ya se indicó, lo conserva todavía, en cuanto a la concepción dominante, a la labor de su profesorado, al régimen de las clases y a la vida de los alumnos.

---

<sup>1</sup> Del Informe corporativo a una Consulta oficial. 1919.

Sólo en países de nueva formación, como los Estados Unidos de la América del Norte, más libres que los otros del peso de las tradiciones, tomó la segunda enseñanza, al organizarse, y ha conservado siempre, su verdadero carácter de escuela superior (*High School*), prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y a métodos de la escuela primaria, por ser el que más responde a su naturaleza.

Hacia este segundo tipo se va orientando hoy por todas partes la segunda enseñanza, y hacia éste debería orientarse también en España, ya que en esto, como en todo, y en la época actual como en las anteriores, es inútil que los pueblos más o menos atrasados se pongan a inventar lo que ya está descubierto. No es sólo que sea conveniente, es que no se puede por menos, si se quiere vivir, de tomar las cosas donde ya dan fruto; sin duda que para mejorarlas a fuerza de trabajo, si fuese posible, pero empezando por utilizar lo que otros han hecho.

En este respecto, lo primero que se necesita es acabar con los restos universitarios que tiene nuestra segunda enseñanza, y convertirla en absoluto al tipo de escuela primaria. Cuando se habla de universitario, se quiere decir, *mal universitario*, anticuado y ya desacreditado en el mundo. A saber: programa de asignaturas sueltas, estudiadas solamente durante uno, o a lo más dos años; lecciones y explicaciones en forma de conferencia o discurso durante una hora y aprendizaje de memoria en libros de texto; poco tiempo de comunicación del profesor con los alumnos, y casi ninguna relación con ellos fuera de clase; falta de larga permanencia de los mismos en el local; de recursos educadores, fuera del trabajo en los libros y de las lecciones de clase; y de locales a propósito para realizar toda esta obra.

Como se ve, cambiar el carácter actual universitario decadente de nuestra segunda enseñanza en el de escuela

cambio, es mucho más difícil el encontrar quien pueda desempeñar ésta educadoramente que la de la enseñanza.

El *preparatorio* de las Facultades guarda en España estrecha relación con la segunda enseñanza, y tal vez debiera comenzarse por aquél la reforma de ésta. Se ha dicho, y todo el mundo está convencido de ello, que los alumnos llegan a la Universidad sin la preparación suficiente para el trabajo que allí debería hacerse, tanto en contenido de cultura como en formación de espíritu, y, sobre todo, en manejo de las disciplinas instrumentales, por ejemplo, lenguas antiguas y modernas; y se ha repetido igualmente que aquéllos comienzan la enseñanza universitaria a una edad prematura. Estos dos factores originan, si no de un modo exclusivo, muy principalmente, casi todos los conflictos internos y externos, o sea de eficiencia instructiva y de orden y disciplina, que en la Universidad, con harta frecuencia, se producen. Nada más absurdo en este respecto, o sea más antipedagógico y desmoralizador, que lanzar a la Universidad todos los años una tal enorme masa innominada y amorfa de muchachos en la edad más crítica de la adolescencia, en el instante en que casi todas las actividades espirituales ceden paso transitoriamente a la animalidad, en el momento supremo de la instintiva rebeldía, y lanzarla, en un régimen como el nuestro, sin la menor guía, ya que no fuerte amparo y tutela.

Es urgente remediar esta situación, acometiendo la reforma del año preparatorio. Bastaría para ello trasformarlo por ahora en dos años, separarlo en absoluto de los locales universitarios y aplicarle enteramente el régimen de que se ha hablado para la segunda enseñanza. Programa, no de tres o cuatro asignaturas, sino de todas aquellas, de contenido o instrumentales, que conduzcan a preparar al alumno para la disciplina por él elegida; pero además, con otros asuntos optativos que contrapesen la especialización profesional y no hagan perder de vista la cultura y forma-



bría de dársele una ordenación concéntrica de los asuntos, en la que todos se tratarían, con más o menos intensidad, durante varios cursos, acabando para siempre con los restos, aún tan numerosos, de asignaturas por años. En la labor de clase habría de presidir la excitación al pensar, mediante el coloquio, y de aquí, al trabajo personal, mediante la lectura y la redacción en las horas de estudio. Para lograr esto, las clases no deberían exceder de 30 a 35 alumnos. Estos permanecerían en el Instituto, no sólo para sus clases, sino para el trabajo personal y estudio de sus lecciones, así como para el juego y demás diversiones. Los profesores, que no podrían limitarse a las pocas horas que hoy tienen de clase, dirigirían personalmente, jamás por medio de inspectores o ayudantes, de personal subalterno, en suma, —sistema este antieducador por excelencia— toda la educación de los alumnos, desde las clases hasta las excursiones, paseos, comidas, juegos, etcétera. Los edificios amplios, modestos, higiénicos —lo más contrario a los viejos existentes y a los modernos que, desgraciadamente, suelen construirse—, habrían de estar provistos de todo lo necesario, que huelga puntualizar en este sitio, aunque sí conviene advertir que para el nuevo régimen son tan indispensables, por lo menos, como las clases los jardines, los talleres de trabajo manual y, sobre todo, los campos de juego.

La segunda nota, o sea la educación de la burguesía, que distingue hoy a la segunda enseñanza, debe desaparecer radicalmente. Conviene apresurarse a satisfacer las justas aspiraciones que el proletariado consciente comienza a manifestar en todas partes. Lo que significa que hay que abrir la segunda enseñanza a todo el mundo gratuitamente, como se ha hecho con la primera desde hace ya un siglo. Y para aquellos a quienes la necesidad del trabajo diurno no les consienta disfrutar de ella, hay que organizarla a horas extraordinarias y convenientes, para cumplir

la obligación que el Estado tiene de ofrecer a todos los ciudadanos las mismas facilidades de éxito y de bienestar en la vida.

La tercera nota, o sea la de servir de preparación para las profesiones, es la que principalmente ha dado lugar, en los últimos treinta años, a la llamada crisis de la segunda enseñanza. Ella es la que origina el problema del bachillerato único o de los varios bachilleratos, sobre el que tanto no sólo se ha discutido, sino ensayado en todos los países. En todos menos en España. Y esto, por dos razones. La primera, porque discusiones y ensayos han versado principalmente, podría decirse que casi únicamente, sobre el valor y la importancia del latín y del griego en la cultura general secundaria, y en España, por desgracia, desde hace mucho tiempo, el griego desapareció de la segunda enseñanza, y el latín se halla en ella tan vergonzante y miserablemente como si no existiera. El problema, pues, no podía repercutir, salvo de un modo teórico y sólo en la mente de algún aficionado, allí donde no había materia para ello.

La segunda razón, íntimamente relacionada con la anterior, consiste en los pocos años que dura nuestra segunda enseñanza, comparada con la de todos los demás países, y en la prematura edad, por tanto, en que nuestros jóvenes obtienen —si esto es obtener— su bachillerato. No hay tiempo para estudiar seriamente latín ni griego en esa edad ni en tan cortos años. En ello somos una deplorable excepción en el mundo, y en ello consiste uno de los mayores vicios de nuestra segunda enseñanza, vicio que afecta perversamente a toda la labor de nuestras Universidades, ya que los alumnos llegan a ellas, por lo general, a los diez y seis años, cuando no a los quince años, sin contenido de cultura, ni formación de espíritu, mientras que en los demás países no suelen obtener el bachillerato, ni,

Y como los intereses reveladores de las aptitudes particulares no suelen mostrarse de mejor modo ni más claramente que al choque de aquellas realidades que con ellos guardan consonancia, de aquí surgiría, llevado el principio con rigor, la tendencia, no ya sólo a extender el horizonte de los programas de la segunda enseñanza a todas las ramas de la cultura *intelectual* —que esto hace tiempo que se viene realizando, para ampliar más seguramente el círculo de las garantías o motivos evocadores de las aptitudes—, sino a introducir también en aquel horizonte una serie de labores manuales, cuanto más varias mejor, rudimentos de oficios, que formen como el abecedario de la industria en sus diversas ramas, y al contacto de los cuales, aparte de la adquisición y desarrollo de la destreza del espíritu a través de la mano —lo que a todo hombre es necesario—, habría de servir para despertar las aptitudes orientadas hacia semejante esfera, y a rehabilitar a la misma en cierto modo, de conformidad con los tiempos que se anuncian, del injusto menosprecio con que el viejo intelectualismo suele considerarla.

Fiel a su carácter burgués, la segunda enseñanza ha conducido, hasta ahora, a direcciones literarias, científicas y técnicas, pero no a direcciones manuales. Si, como parece, está llamada a perder en el porvenir aquel carácter, tal vez deba pensarse que no ya sólo en la escuela primaria, sino también en la secundaria, desde el primer momento, y juntamente con la cultura de la inteligencia, del sentir y del carácter, cabe poner los medios para despertar la aptitud y procurar el desarrollo de la actividad creadora, mediante la destreza de la mano.

En punto a exámenes, establecido el régimen de que se viene hablando, huelgan todos, en la forma usual en que ahora se verifican, lo mismo los de asignaturas, que entonces serían de cursos, que los finales o de bachillerato. Los profesores en cada clase, y el claustro en conjunto, decidi-



por tanto, llegan a la Universidad, hasta los diez y ocho, cuando menos, o diez y nueve años.

Urge reformar esto de un modo absoluto. Y en ese caso, cabría plantear, como en otros países, la cuestión de los bachilleratos; y convendría resolverla siguiendo lo que claramente constituye la orientación general de los demás pueblos. A saber, constituyendo un primer período común, el más largo, para todos los alumnos; formado, en cuanto al programa, por aquellos asuntos que en la actualidad son considerados más generalmente como constituyendo el bagaje necesario a un hombre culto; y otro segundo período, más corto que el anterior, donde, sin abandonar por completo los demás asuntos, se inicia un predominio especial de aquellos que libremente el alumno quiera cultivar en armonía con su interés, vocación y aptitudes. Debe fomentarse en muy amplia escala este sistema *optativo*, ofreciendo para ello gran número de asuntos y gran libertad, y cada vez mayor ésta, según la edad y grado de formación de los alumnos, en cuanto a las combinaciones de estudios que pueden elegirse.

Conviene no olvidar que, si bien es verdad que en todo el primer período de la educación humana —que, según viene diciéndose, abraza ambos grados, el primario y el secundario— *predomina*, sin duda, el carácter general antes y sobre toda distinción de aptitudes especiales y profesiones determinadas, no surgen éstas, sin embargo, como por encanto, o mecánicamente, al terminarse dicho período, como si la legislación de la enseñanza pública así lo tuviera ordenado y previsto; antes bien, la aptitud particular y la orientación profesional tienen también su asiento y se hallan desde el principio —cierto que casi siempre en estado latente y caótico— en lo más íntimo de la naturaleza; y fin esencial de la educación es procurar descubrirlas cuanto antes, para cultivar, en medio y al par que lo humano, el especialista que hay siempre en el hombre.

rían de las aprobaciones sin más ejercicios que los resultados del trabajo diario y el conocimiento personal de la formación del alumno. Para los libres, quedaría tan sólo el examen final y muy razonados, escritos sobre todo, orales y prácticos, y encaminados principalmente a concluir con la repetición de textos y el puro memorismo.

Para conducir a la práctica toda esta reforma, la primera y más ineludible exigencia es la preparación del profesorado que ha de llevarla a cabo. Sin contar con el personal capacitado, nada debe emprenderse, pues en toda obra viva, sin el órgano que ha de realizarla, resultará aquélla inútil o contraproducente. Este es, por tanto, el factor esencial de la reforma; y su preparación —conviene repetirlo— el primer problema que debe acometerse. No hay país que no haya concedido a esta cuestión desde antiguo la más alta importancia, y son varios los sistemas que se han ensayado para alcanzar aquel propósito: ya Escuelas Normales superiores, ya Seminarios pedagógicos, ya Cursos y Escuelas prácticas en las Universidades. «En España —ha dicho el Sr. Giner— tal vez sería una solución acertada, en las condiciones de nuestra enseñanza, la constitución en el doctorado de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias de una verdadera Escuela Normal para el profesorado secundario, a semejanza de la de París, o de la que, inspirada en ésta, se organizó en 1847 entre nosotros, para ser suprimida pocos años después; por más que, en rigor, formando una serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las Escuelas Normales que hoy poseemos, y que, por su viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo profesorado primario, cuya obra es más elemental.»

En todas partes se acentúa la corriente de incluir en el organismo universitario la preparación del profesorado de segunda enseñanza, y se considera igualmente que dicha

preparación ha de ser toda ella profesional y práctica; sobre la supuesta base de contenido de cultura y de formulación teórica es de necesidad que no falte en dicha preparación, y a diario, ninguno de los tres factores esenciales de toda actividad artística y de toda Escuela Normal en este caso: el hacer, o sea aquí *el enseñar; el ver enseñar; y el juicio crítico acerca de la enseñanza hecha*. Dicho se está que tal seminario o escuela pedagógica no ha de acometerse tampoco como, por desgracia, se acostumbra, abstracta y teóricamente, sino sólo en la medida en que se cuente con personas capaces de cumplir lo que dicha función exige. Y si no hubiera más de una o dos, de una o dos, y no de más, debería constar la escuela. Para empezar, nada haría de mayor reconocida autoridad la elección de aquellos profesores que hubieran de ir al extranjero a prepararse formalmente durante largo tiempo en los mejores seminarios pedagógicos y escuelas secundarias, y sólo después, en la medida del personal así preparado, y no de una vez en todo el país, ni tampoco mezclando el sistema y el personal antiguo con el nuevo en un mismo Instituto, sino Centro por Centro y paulatinamente, habría de establecerse la reforma.

El *internado*, de cualquier género que sea, es siempre un mal, porque es malo siempre, salvo en casos anormales, sustraer en absoluto al niño de la vida de la familia. Pero a aquél hay que acudir, sin embargo, cuando la familia no se encuentra en la misma localidad de la escuela. En tal caso, por consiguiente, la fórmula para el régimen del internado es clara y precisa. Será éste tanto más perfecto cuanto más se acerque a la vida de familia. Ningún modelo mejor puede adoptarse que las casas tutoriales de las grandes escuelas públicas inglesas. Casas dirigidas por familias de los mismos profesores, con sus propios hijos, y siempre con reducido número de niños internos. Pero esta función no es menos delicada que la de dar clase, y en



primaria lleva consigo su transformación completa. Y al decir escuela primaria se entiende, claro está, no nuestra actual escuela primaria, que apenas existe, sino la concepción esencialmente educadora que ha ido siempre unida a ese grado de la enseñanza; concepción que se ha hecho efectiva para tal grado antes que para otros en todos los países más adelantados; y que desde la escuela se ha extendido en aquéllos a la segunda enseñanza y a la Universidad misma, donde hoy, por lo que se refiere al régimen interno y externo, no se aspira en el fondo a otra cosa que a aplicar, en consonancia, sin duda, con la respectiva edad y formación de los alumnos, aquellos principios educadores que siempre se han considerado esenciales de la escuela primaria.

Por consiguiente, para reformar nuestra segunda enseñanza, se necesitaría cambiar su actual régimen, meramente instructivo, por otro que abrace todas las esferas de la educación. Régimen que no se limita a la asistencia del alumno a clase, sino que exige su permanencia en el local durante todo el día, haciendo vida escolar de trabajo, de juego, de excursión, de comida, si fuera preciso, con sus compañeros y profesores, y ofeciendo así ocasiones para que se produzca, no la mera instrucción y enseñanza, sino la plena educación intelectual, y con ella la del sentimiento y la del carácter; aquella que abraza desde el pensar y discurrir hasta la limpieza corporal y el refinamiento de las maneras; la armoniosa salud, en suma, del cuerpo y del espíritu, para lo cual ya es bien sabido que no hay factores tan eficaces como los que proporciona la continuidad de comunión con el medio más sano posible en todos los momentos de la actividad, desde el trabajo más severo hasta la función al parecer más nimia y subalterna.

He aquí, por tanto, en pocas palabras los cambios más importantes que dicho régimen traería consigo.

Al *programa* (de cuyo contenido se hablará luego) ha-

a consagrar el prejuicio tradicional de que el verdadero profesor abdica de sus elevadas funciones en ese orden de la enseñanza, si tiene que descender a ocuparse de la educación del alumno.

La creación de Institutos especiales para la mujer *es indeseable*. Por el contrario, debe fomentarse la coeducación hoy existente en la segunda enseñanza, siempre que para ello se cuente, como debe contarse, con un régimen *profundamente educador*. No se ha probado todavía que la mujer no sea capaz de seguir los estudios secundarios con y como el hombre; ni tampoco que los resultados morales sean inferiores en la coeducación bien establecida que en clásico régimen de aislamiento de sexos. Con éste, no puede aspirarse sino a una mera garantía externa, lo que siempre será, en la esfera de la pura educación, un factor tan ineficaz como deprimente.

### **7.º Internados y permanencia**

Todo ensayo de internado se hará siguiendo la orientación *tutelar*, o sea, con un corto número de alumnos que vivan en familia y en las casas de los profesores, para lo cual, tanto éstos como las familias necesitan ofrecer garantías de muchas clases y muy especiales.

En cuanto a locales, aunque su estado es por lo general muy deficiente, y aun, a veces, bochornoso, conviene, sin embargo, tener presente que la obra educadora no depende en primer término, del edificio ni del material de enseñanza, sino de las personas que han de realizarla.

### **8.º Del profesorado**

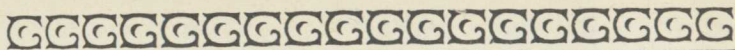
Cada profesor, sea de la categoría que quiera, tendrá las horas de trabajo que le correspondan según el plan de es-

ral, de la justicia, de la riqueza, de la paz y del sano y obligado goce de la vida.

Y habrá de terminarse todavía con una indicación relativa al modo de proceder, y que es como la clave y la garantía de éxito de toda obra. Abraza dos puntos. El primero consiste en la necesidad de resolver aquellas dificultades y conflictos que pudieran todavía surgir, afectando al sagrado de la conciencia, no con la simple tolerancia que en esta esfera disminuye siempre la plena dignidad de la persona, sino con el reconocimiento del perfecto derecho y con la más absoluta justicia e igualdad de ciudadanía, único camino para lograr la pacificación de los espíritus. El segundo toca a la necesidad igualmente de sustraer toda la reforma, no sólo al continuo cambio, al tejer y destejer de la vida política, sino a las pasiones que lleva consigo, encomendando aquélla, con carácter de continuidad, al grupo de personas, siempre reducido, que, sin distinción de partidos y opiniones políticas, hayan dado señal de su competencia en estos problemas, de su interés hacia ellos, y, lo que importa más todavía, de la constante rectitud en sus resoluciones.

Estas consideraciones, si no encierran los ideales extremos que algunos miembros de la Institución Libre llegarían tal vez a formular acerca de la segunda enseñanza, representan al menos aquellas medidas inmediatas que, a juicio de dicha Corporación, tiene el país ya hoy derecho a exigir de sus gobernantes en esta esfera.





# Reforma de la segunda enseñanza <sup>1</sup>

## 1.º Carácter de la segunda enseñanza

La segunda enseñanza es esencialmente continuación de la primera. En ambas *predomina* la formación y cultura general humanas. Pero se distinguen en que la segunda debe acentuar progresivamente, por virtud de la adolescencia, el despertar de la especial vocación y de la aptitud del alumno. Por esto deben iniciarse en ellas las *especialidades*, que preparan para el cultivo de los estudios superiores, ya de orden liberal, ya profesionales. Como la primera y como la superior, pues en esto no hay distinción entre ellas, debe aspirar a favorecer el desarrollo pleno de todas las actividades, y a formar, no sólo la inteligencia, sino el sentimiento y el carácter.

Los estudios del bachillerato se distribuirán en un período mínimo de *ocho* años, teniendo en cuenta que ha de suprimirse el actual preparatorio para las Facultades. Y si se alargase todavía más el bachillerato, como sería de desear, debería reducirse, en cambio, la duración de las carreras, de conformidad con lo que ocurre en otras partes,

---

<sup>1</sup>Enmiendas al Dictamen del Consejo. 1924.

nuales. Y no es lo triste que nada de esto se haya cumplido ni se cumpla, porque no puede cumplirse, sino que, como tantas otras cosas, se haya mandado con demasiada ingenuidad, ignorancia o malicia. No debe contribuirse a que ocurra ahora lo mismo con la segunda enseñanza, la cual puede y debe reformarse inmediatamente, siguiendo orientaciones y normas generales, que es lo único que debiera formularse y a lo único que aspiran estas enmiendas; pero no para ser aplicadas a la vez y en un mismo día en todos los Institutos, sino procediendo a organizarlos uno por uno, paulatinamente, y solamente allí donde haya la perfecta seguridad de que existen todas las condiciones personales y materiales que hagan posible y efectiva la reforma; procediendo al mismo tiempo, sin demora, a procurar la rápida creación de semejantes condiciones, pero obtenidas a conciencia, no improvisadas, para que, a medida que ellas existan, y sólo en esta medida, todos los centros puedan ir por grados gozando de los mismos beneficios.

Los *ocho* cursos del bachillerato de distribuirán de tal modo, que los cinco primeros respondan al contenido de una cultura general y común para todos los alumnos. En los tres últimos se especializarán en tres direcciones: Literaria, Científica y Politécnica.

Al programa señalado en el dictamen debe añadirse: Música y Trabajos Manuales.

No habrá enseñanza confesional de ninguna doctrina religiosa, por ser este asunto exclusivo de las familias y de las respectivas Iglesias. Declararla obligatoria sería atentar a la libertad de conciencia. Hacerla voluntaria, contribuiría impiamente a anticipar divisiones malsanas en el pacífico reino de la infancia. De la naturaleza y sentido de la Religión se tratará en la enseñanza de la Filosofía. Y en la de la Historia, se hablará de las correspondientes a cada una de las Religiones superiores, y muy especialmente de la cristiana. En cuanto a la educación general religiosa, sin

y con lo que hacía notar ya en su tiempo (1855), muy acertadamente, Gil y Zárate.

## 2.º Ingreso en los Institutos

Lo que más importa en este punto es que el bachillerato no pueda obtenerse sino cumplidos los diez y ocho años.

Para el ingreso en la segunda enseñanza, todas las clases y secciones de primer año del Instituto funcionarán normalmente con los aspirantes, durante un corto período, antes de empezar el curso; y al final de este ensayo, el Claustro de profesores deliberará sobre la admisión o exclusión de cada alumno. De la enseñanza colegiada y familiar no hay para qué ocuparse.

## 3.º Plan de estudios

En este punto del programa y organización de los estudios, así como del régimen educador en los establecimientos de segunda enseñanza, por ser el central de toda la reforma, debe tenerse en cuenta que nada puede ser tan inútil, ilusorio y pernicioso como el pretender desde la *Gaceta* introducir de una vez este cambio, de un modo tal y uniforme, en todos los establecimientos. Mandarlo es fácil y también trazar abstractamente el plan al que ha de sujetarse. Pero lo verdaderamente grave y difícil es procurar las condiciones indispensables para que se realice, no sólo en la apariencia, o para que lo decretado no sea en absoluto letra muerta. La ley de 1857 manda ya que la primera enseñanza sea obligatoria. Por si no era bastante, lo vuelve a mandar otra ley especial de 1900. Hace más de veinte años que en el programa de la escuela primaria se introdujeron, de golpe y universalmente, los trabajos ma-



carácter confesional, no es objeto de enseñanza. Procede del espíritu religioso de los maestros, sean cualesquiera sus creencias. Y sólo este espíritu, infundido en las palabras y en las obras de cada día, es lo único capaz de fecundar religiosamente la vida entera de la escuela.

El Latín y el Griego, que deberán estudiarse con toda la amplitud e intensidad que la experiencia acredite necesarias para que los alumnos lleguen a dominarlos, serán siempre *facultativos*. Es innegable que el cultivo especial de las antigüedades clásicas no puede hacerse sin el perfecto dominio de sus lenguas; y lo es igualmente que éstas pueden abrir ancho campo al enriquecimiento del espíritu, y que proporcionan, no al que las posee, sino al que sabe utilizarlas mediante otros factores, una superioridad manifiesta. Pero no puede afirmarse que *hoy* sea necesario ni el dominio de aquellas lenguas, ni el conocimiento *directo* de la antigüedad clásica *mediante ellas*, para ser hombre *culto*. La virtud formativa que se les atribuye es en el fondo pura filosofía o ejercicio del pensamiento especulativo, lo cual, en último término, no depende del asunto, sino de la disposición en que el sujeto lo enfrenta. Por esto se explica la extraordinaria importancia de las defensas y testimonio autorizadísimos que se han producido, aun entre los mismos clasicistas, favorables al valor de la filosofía, de las ciencias, de la historia de las literaturas modernas, etc., al igual, por lo menos, de las lenguas clásicas, para la formación educadora del hombre.

Las enseñanzas del Arte y del Derecho se tratarán, como la Religión, en la Filosofía y en la Historia.

*Todas* las enseñanzas se cultivarán en *todos* los cursos. La diferencia estará sólo en el *cuánto* haya de corresponder a cada parte de aquéllas en cada curso.

En los tres últimos cursos, dos terceras partes del tiempo serán dedicadas aproximadamente a la especiali-

dad, y una tercera parte *optativamente*, a los asuntos de las otras secciones.

La escolaridad, o sea, el tiempo que ha de distribuirse para trabajo, ya de clase, ya personal y para el juego en común, lo mismo dentro que fuera del Instituto, podrá variar, aproximadamente, desde los primeros a los últimos años, entre siete horas diarias y nueve horas, quedando durante el resto libre el alumno para su vida familiar y sus relaciones sociales.

#### **4.º Bachillerato profesional o politécnico**

A este bachillerato se le concederá la misma atención, dignidad e importancia que al de letras y ciencias.

#### **5.º Pruebas de suficiencia**

Para repetir curso no bastará la falta de aprobación «en dos enseñanzas», sino que se necesitará la deliberación sobre el aprovechamiento, en conjunto y total, del alumno.

Los Claustros de los Institutos determinarán, en cada caso, y con respecto a cada uno de sus alumnos, si hacen falta exámenes y cuáles han de ser para concederles el bachillerato, o si basta para ello con el consenso del profesorado.

#### **6.º Organización de los Institutos**

Afirmar que «la misión de los educadores o aspirantes al profesorado ha de ser de enlace entre la función docente y la propiamente educadora», contradice todo el espíritu de la reforma que se persigue, pues contribuye funestamente

ción humanas. Clases muy poco numerosas, muchos profesores y larga permanencia de ellos con los alumnos. Gran desarrollo de los juegos corporales al aire libre, de las excursiones y de las sociedades de estudiantes. Locales muy amplios, lejos del centro, en pleno campo, y que ofrezcan facilidades para todo este régimen.

Así se conseguiría aumentar de hecho dos años a nuestra segunda enseñanza, acercándonos a la de otros países; años que podrían ser, por ahora, los de carácter especial o preparatorio, conservando en los Institutos los mismos seis actuales cursos, mientras se crean las condiciones necesarias para proceder, con gran tacto siempre y sólo en la medida del personal disponible, a su reforma.

De los dos grandes problemas de la administración pedagógica en un pueblo, el de proveer a la más amplia y sólida cultura general humana de sus habitantes, y el de mantener viva la fuente de la ciencia, procurando la formación de especialistas e investigadores, parece que en España no se ha enfocado todavía el primero en la medida siquiera que se ha hecho ya con el último. Y no hay duda de que urge acometerlo en la mayor intensidad posible, acudiendo con todas las energías nacionales a la más rápida transformación de la primera y la segunda enseñanza. Pues si al cabo España, a pesar de la miseria en que viven sus Universidades y Centros superiores, produce científicos y aporta de vez en cuando al acervo común valiosos productos originales de su labor intelectual y artística, ya que la verdadera individualidad, donde quiera y como quiera que sea, logra siempre salvarse, es lo cierto, por el contrario, que lo que más le falta a nuestro pueblo, en contraste con los que hoy van a la cabeza del mundo, es aquel alto, uniforme y general nivel de cultura humana suministrado por una sólida y prolongada segunda enseñanza, característico de la civilización moderna y condición indispensable para el ulterior progreso de la ciencia, del arte, de la mo-



tudios y el régimen del Instituto, no debiendo aquéllas exceder de cinco diarias aproximadamente, sean en clases, estudios, laboratorios, excursiones, juegos, etc. No es necesario que todo el profesorado tenga las mismas horas de trabajo, pero será retribuido no sólo en razón de su categoría, sino también del tiempo de trabajo que preste.

La plantilla de cada Instituto dependerá no sólo del plan de estudios, sino de las horas asignadas a cada profesor, según lo dicho anteriormente, y del número de alumnos, teniendo en cuenta que las clases no deberán exceder de 30.

El régimen de encargar a los aspirantes de las clases, sin la garantía de que está presente el profesor, todo el tiempo necesario para cerciorarse de la buena marcha de la enseñanza, lleva consigo el peligro de hacer víctimas a los alumnos de la inexperiencia y torpeza de los aspirantes. Por eso no puede adoptarse como régimen general, sino en aquellos casos en que haya la posibilidad de contar con profesores suficientemente dedicados a dicha función pedagógica.

Para ser profesor de segunda enseñanza, en vez de la oposición, debería establecerse, por ahora, un sistema orientado en el sentido que tiene la Agregación en Francia, o sea fuertes ejercicios periódicos comparativos para el ingreso en el profesorado, no de asignaturas parciales, sino de ramas de cultura análogas. Ciertamente que es, además, necesario un período de prácticas. Pero hay que tener en cuenta que la práctica por sí sola no conduce más que a la rutina. El espíritu educador no lo tienen todos los profesores, y sólo el que lo tiene en grado suficiente es capaz de infundirlo. La experiencia ha demostrado en todas partes, pero sobre todo y primeramente en Alemania, los deplorables efectos de hacer las prácticas de los aspirantes al profesorado por igual o indiferentemente en todos los establecimientos de segunda enseñanza. El certificado de

aptitud debe ser objeto de selección especialísima, ya que esto equivale a la Escuela Normal del profesorado. Para ello habría que pensar previamente en constituir verdaderos Seminarios pedagógicos. Y no existiendo en nuestro país esta tradición, convendría, lo primero, enviar personas bien preparadas adonde aquéllos existen, para que puedan luego implantarse aquí con garantías de éxito.

**10. La enseñanza colegiada.—11. Enseñanza libre.—12. Inspección.— 14. Medios económicos**

El Estado no tiene para qué distinguir entre la enseñanza colegiada y la familiar o libre. A ambas debe dejarlas en absoluta independencia doctrinal y metodológica, no inspeccionando ni interviniendo en ellas más que en lo que se refiere a la higiene y a las buenas costumbres. No tiene para qué dar a la colegiada intervención alguna en los establecimientos oficiales; pero tampoco tiene para qué coartar ni impedir las iniciativas privadas.

Los alumnos de la enseñanza colegiada y de la libre no necesitarán examinarse oficialmente más que al final de los estudios de segunda enseñanza para obtener el bachillerato. No podrán solicitarlo sin haber cumplido los diez y ocho años. Y verificarán todos los ejercicios que sean necesarios ante Tribunales compuestos exclusivamente de profesores oficiales de segunda enseñanza. Circulares periódicas determinarán al pormenor la índole y caracteres especiales de aquellos ejercicios.

La primera obligación del Estado es procurar, con premura y ahínco, que sus establecimientos oficiales y de enseñanza sean en personal, en material, en edificios y en régimen educador superiores a los colegiados y libres, y además, que la enseñanza, como la más próxima aspiración, sea gratuita en ellos para todos los alumnos. Entonces no tendrá ninguna competencia.



# Reformas en la enseñanza pública <sup>1</sup>

## I

### El decreto de autonomía universitaria <sup>1</sup>

Mi juicio sobre el asunto se halla brevemente reflejado en la proposición que firmé con otros compañeros en el último Claustro universitario.

Abraza tres puntos, todos de carácter general, sin indicaciones de pormenor, que exigen más detenida meditación, si han de ser eficaces. En el primero se reconoce, en principio, la bondad del decreto, cuando se piensa que la educación consiste en preparar a los hombres y a las sociedades para ser autónomos, y que nada se puede aprender a hacer más que haciéndolo. En el segundo se señala el origen principal de los obstáculos que podrán malograr, no obstante dicha bondad, origen que se halla en la impulsiva precipitación con que la autonomía se ha impuesto, considerando, sobre todo, que se trata de la más trascendental reforma de nuestra enseñanza superior desde hace siglos. En el tercero se alude a los problemas y peligros que habrán de suscitarse, tanto pedagógicos como políticos.

---

<sup>1</sup> De una información de prensa.



La impulsividad, tras largos años de procrastinación, no es de extrañar; antes parece natural y hasta inevitable, como sucede casi siempre entre nosotros, porque, desgraciadamente, éste parece que es uno de los rasgos más típicos de nuestro carácter.

La precipitación no es de tiempo, sino de forma y contenido. Lo demuestra la pesadumbre con que la Universidad, en general, ha visto llegar la autonomía. Muchos profesores la habían pedido, es cierto. Pero entre ellos, bastantes no la esperaban por sorpresa, de una vez, con moldes fijos y sin ensayos moderados y previos. Conscientes o temerosos de la escasez de sus fuerzas, hubieran deseado recibirla como es de ley en toda obra sinceramente educadora: con tacto y medida. Otros y muy respetables la han considerado, desde antiguo, pernicioso, y tenían ahora derecho a ser oídos. Y el mismo derecho tienen los nuevamente llegados, que nada han dicho sobre ella todavía. Si la sinceridad obliga a todos por igual, la previsión obliga esencialmente al educador y al gobernante. Y mandar con ligera y fácil pluma lo que no hay suficientes garantías de que puede cumplirse dignamente, o lo que pone en riesgo de fracaso elevados intereses que están por encima de todos, implica, dicho sea de una vez para siempre con los mayores respetos, falta de comprensión, o de sinceridad o de prudencia.

Lo demuestra, además, lo ingenuo de la fórmula con que se advierte que toda la responsabilidad del fracaso será de las Universidades, como si fuese lícito, encogiéndose de hombros, aplicar descarnada y crudamente a nadie, y menos a un niño o a un inválido, la doctrina de las consecuencias naturales; como si la función por esencia del Gobierno, la tutorial, no consistiese justamente en esto: en irse eliminando con *medida*; y ese grado de la medida es precisamente aquello de que debe hacerse al gobernante, y a nadie más que a él, responsable. La mengua, el

descrédito, la desaparición posible de estudios o de Universidades, no pueden quedar entregados de un golpe y fatalmente a los desconocidos recursos de todo género, morales y materiales, de que pueda disponer la futura autonomía, sino a la conciencia clara de las necesidades reales y del valor de los factores encargados de ejercer las funciones. Sobre esta incertidumbre no puede fundarse nada sólido, y constituye, con sus consecuencias, lo más grave y defectuoso del decreto. Si la necesidad de garantías morales exige proceder, como siempre en la vida, por ensayos prudentes, en cuanto a los recursos materiales, nadie individuo o Corporación, es autónomo mientras no puede vivir por sí mismo. Y es evidente que, si de algo se trata con la autonomía, es de transformar en *fundación*, que exige medios propios, lo que antes era un centro burocrático. Se ha repetido mil veces. Dar autonomía, por ejemplo, al Municipio sin concederle antes medios, sería una frivolidad o una burla. ¿Por qué tuvo el Estado que encargarse de mantener y pagar la primera enseñanza? Porque muchos Ayuntamientos gastaban en corridas de novillos lo que debían gastar en la escuela; pero también porque muchos otros no tenían materialmente lo necesario para atender a aquélla. ¿Adónde hubiera llevado en ese caso, análogo al actual, la doctrina de las consecuencias naturales? Si no se acudiera antes de nada a remediar estas lagunas, el decreto seguiría las huellas de tantas otras disposiciones, en las que nuestra literatura oficial es prolífica, las cuales mandan, a sabiendas o sin saberlo, pero en uno y otro caso con frivolidad, lo que no puede cumplirse.

Ahí están, para muestra de disposiciones tan inútiles como frívolas, el art. 7º de la ley de 1857, que declara —eso sí, anticipándose a otras naciones próceres— la enseñanza primaria ¡obligatoria!, y el reglamento de 1901, en que se manda, de la noche a la mañana, enseñar ¡el trabajo manual! en todas las escuelas públicas.

La ley padece de abstracción y queda en el vacío cuando no viene simplemente a consagrar un estado de hecho. Mejor hubiera sido, en este caso, fomentar la verdad de los anhelos autonómicos de la Universidad mediante mejoras progresivas, donaciones y concesiones parciales, hasta conseguir realmente dicho estado, para, cuando existiese, y no antes, consagrarlo. Reciente y próximo se tiene el ejemplo de Francia, que ¡con cuanta moderación! siguió este camino.

Al conceder la autonomía se ha faltado, por último, al primer principio de recta educación y buen gobierno, que es lo mismo en este caso, y que consiste, no en atender súbitamente las aspiraciones, vagas e inconcretas, por lo general, de las Universidades, sino en suscitar y excitar su autonomía de pensamiento —que es siempre la primera y fundamental autonomía—, obligándolas a decir en los mismos cuatro meses en que ahora se les pide el estatuto, y con todo pormenor, *cuál* era *ycómo* había de ser esta autonomía a que aspiraban. Todo conflicto hubiera entonces desaparecido, y el decreto, sin precipitación, como consecuencia de aquella consulta, hubiera adquirido el ambiente que ahora no tiene, pues pretendiendo ser medida de libertad, más parece imposición que otorgamiento.

De esta suerte se hubieran evitado, no las diferencias, que son siempre benéficas, como signo de vida, pero sí la suspicacia, la desconfianza, el recelo que se han producido, en cuanto a la política pedagógica, que es la que el tercer extremo de la proposición se refiere.

Colación de grados, examen de Estado, cuerpo de examinadores, Universidades libres... serán por largo tiempo las cuestiones más delicadas y que más apasionen. Quiérase o no se quiera, el ver graciosas concesiones de autonomía docente, como el oír apremiantes peticiones o exultantes apologías de libertad de enseñanza, hechas por quienes, o abominan francamente de la libertad política, o

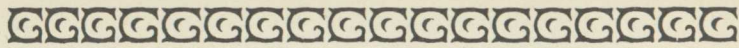


luchan contra sus declarados defensores, en todo espíritu sincero levantará sospechas. Los celos y hostilidades no empezaran siquiera a desaparecer, ni se abrirá camino a soluciones de paz permanentes, cordiales, mientras con absoluta lógica y absoluta sinceridad, y absoluta justicia, la libertad que los no liberales demandan no empiece por concederse para todo y para todos, radical, absoluta, perfecta. Libertad que haga desaparecer desde su más hondo origen todo privilegio en unos, toda esclavitud espiritual en otros, toda molesta diferencia de ciudadanía, convirtiendo las míseras tolerancias que indignifican a quienes las sufre y a quien las concede, en pura igualdad y en neta justicia: Mientras esto no se logre, el espíritu liberal, que aquí lleva siempre la peor parte, hará bien con certero instinto de conservación, en mantener fuertemente la enseñanza como función del Estado, y en defensa de sus posiciones.

Si el decreto atenta a la Constitución, al Código Civil y a otras leyes, es de esperar que las Cortes lo digan, aunque nada de ello, en realidad, importe para su propio valor o demérito. Se ha dicho que mientras esta legalidad no se resuelva, la Universidad perdería el tiempo en estudiarlo y discutirlo. Lejos de ello, y sin cuidarse del porvenir legislativo del decreto, la Universidad hará bien en meditarlo. ¿Qué cosa mejor podría hacer la Universidad que meditar sobre su propia vida? Los males que padece o que se le atribuyen tienen su principal origen en no haber meditado sobre ella bastante.

En cuanto al futuro de la autonomía, nada de fetichismos. Educadores son siempre la libertad y la responsabilidad, y bien venidas sean; pero, en último término, con autonomía y sin ella, toda escuela vale tanto como vale el maestro.

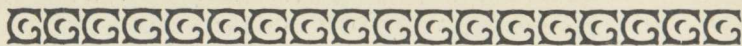




La escuela fuera de la escuela







## El museo pedagógico de Madrid <sup>1</sup>

El Museo de educación de Madrid (*Museo pedagógico de instrucción primaria*) es una de las creaciones más recientes que el Gobierno español ha realizado <sup>2</sup>á consecuencia del movimiento pedagógico que la iniciativa privada, sobre todo, ha promovido en estos últimos años en España; y en mi calidad de director de aquel Museo y delegado de esta nación en la *Conferencia internacional*, me atrevo á reclamar vuestra benevolencia unos momentos, para deciros de qué manera ha de servir aquella institución de auxiliar á la enseñanza y á la escuela.

El Museo es esencialmente un *Museo pedagógico*, no un *Museo escolar*: quiero decir que está llamado á servir á la educación de los maestros más que á la de los niños.

Reconocida en España la necesidad de comenzar la reforma pedagógica, si ha de dar buenos frutos, ante todo por la educación de los maestros, que han de crear luego las escuelas primarias y populares, base de toda cultura,

---

<sup>1</sup> Informe leído en la *Conferencia internacional de educación* celebrada en Lóndres en los días 4 al 9 de Agosto último, habiendo sido traducido al inglés con este fin por nuestro colega Mr. Capper. (*N. de la R.*)

<sup>2</sup> Siendo Ministro de Fomento el Sr. Albareda, y Director de Instrucción pública el Sr. Riaño.

por ser donde se forma el *país* (no los sabios y los especialistas, sino el *país*, que es lo que más falta en nuestra patria); y luchándose con gravísimos inconvenientes para la reforma radical de las escuelas normales, sobre todo por la falta de muchos elementos difíciles de improvisar, tiene el Museo de Madrid la misión principal de servir de *núcleo á un nuevo organismo*, que, sin herir ni destruir los antiguos, supla en lo posible y llene poco á poco los principales vacíos que tienen, ayudando á transformarlos gradualmente.

El decreto orgánico y el reglamento (de los cuales espero recibir pronto ejemplares en francés para distribuirlos á las personas que tuviesen interés en el asunto dejan por esto una esfera de acción sumamente amplia á los funcionarios que están al frente de aquel centro. En realidad, esos funcionarios no tienen ninguna acción gubernativa; pero el alcance de su autoridad, bajo el punto de vista moral, que podría decirse, por medio de sus informes y consultas, puede ser grandísimo en las regiones oficiales y en las particulares, y contribuir á que todas sepan utilizar con más acierto los medios de que disponen para la mejora de sus respectivas instituciones.

Aunque el decreto de creación es de Agosto de 1882, las oposiciones para proveer la dirección y la secretaría de aquel centro no han tenido lugar hasta fines de 1883, y en realidad el Museo se ha abierto y ha comenzado á vivir en 1884. Por tanto, no puedo decirlo lo que ha hecho, sino lo que ha empezado á hacer y debe desarrollar, según mi juicio.

Ante todo, el Museo debe ayudar á la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas; cumpliendo luego igual fin con respecto á las del extranjero, y haciendo, por último, que el contraste entre unas y otras aparezca muy claro, excite la atención y arroje la luz que de todo contraste bien



establecido resulta. Dar al alumno de la escuela normal, al futuro maestro, un conocimiento exacto y el más objetivo posible de las escuelas de su patria, del distinto carácter que tienen en cada una de sus regiones, de las leyes y principios á que estas diversidades obedecen, de los medios que, fructíferos en una localidad, podrian serlo (tal vez) tambien en muchas otras, y aún de los esfuerzos individuales realizados donde quiera para el provecho de las mismas, es ponerle en camino de adelantar un paso en la enseñanza y en el mejoramiento de su escuela.

El espectáculo de los progresos realizados en las de otros países, de la marcha que han seguido en su desenvolvimiento, de los escollos en que han tropezado, de las leyes generales que informan su vida, así como de las características originales de cada una, son otros tantos datos indispensables, no sólo para comprender el ideal á que aspira la educacion en los pueblos extranjeros y aprovechar sus resultados más beneficiosos, sino para conocer con certeza y exclusivamente el espíritu que preside á la educacion en nuestra patria.

Que dentro de España los esfuerzos hechos individual y socialmente en favor de la educacion no queden aislados, y se pierdan sin servir de base á otros colaboradores en aquella obra para el progreso de la misma; que los datos que otros pueblos van aportando, para la solucion del problema, puedan ser tenidos por nosotros en cuenta, y trabajemos cada vez más por salir de este aislamiento tan anti-social, que recuerda el estado de los primeros dias de la civilizacion, en que cada centro desarrollaba su cultura con ímprobo esfuerzo, porque lo ganado por unos era letra muerta para el trabajo de los otros, es una de las grandes funciones que en pró del maestro está llamado á ejercer el Museo de instruccion primaria.

Una doble corriente ha de establecerse entre la escuela y el Museo, cuyo punto de conjuncion debe ser el maes-

tro. Este, elaborando sobre los datos que la escuela proporciona al Museo, los devuelve á aquélla con el sello de un nuevo progreso. La escuela da al Museo el material sobre que el maestro prueba é informa su actividad educadora, y el Museo envia á la escuela, en cambio, los productos obtenidos en su laboratorio, más depurados, más perfectos, más propios, en suma, para servir á la obra de la educacion y la enseñanza. Cuantos más elementos existan para comparar unos con otros y juzgarlos, máxime si aquellos llevan consigo la garantía de la razon y la experiencia, más segura del éxito de los nuevos datos, que le ofrezca el Museo, puede quedar la escuela.

Por esto el Museo de instruccion primaria está llamado á ser, y ésta es otra de sus capitales funciones, *el órgano por donde en España se introduzcan todos los adelantos que en el orden de la primera educacion se verifican en los demás países.* Activar este influjo, ir á buscarlo con ansia sin esperar á que nos llegue —como sucederia por fuerza y por la bondad que en el fondo de todas las cosas existe, aunque nos empeñásemos en rechazarlo,— hé aquí la manera de cumplir su mision en esta parte.

El Museo organizará cursos breves de lecciones semanales y quincenales sobre aquellas materias de que más faltos se encuentran los programas de las escuelas normales —las ciencias físicas y naturales, con carácter experimental, el derecho y el arte, por ejemplo—, invitando para ello á las personas más competentes y prácticas, *pertenezcan ó no al profesorado*, á fin de contar con seguras garantías de éxito; y á ellos podrán asistir libremente, pero en número reducido con el mismo objeto, los maestros de Madrid, los que las municipalidades y provincias comisionen, y sobre todo los alumnos de las escuelas normales, que son la base del futuro magisterio.

El estímulo vivo que el Museo debe despertar en los maestros para que produzcan por sí mismos el material de

enseñanza que necesita en su escuela, y la ayuda que este mismo trabajo ha de prestarles para la formación del sentido artístico y el desarrollo de la habilidad manual, es otro de sus fines. Así se mejorará la escuela, y en la conciencia de todos está ya que, para lograrlo, lo que se necesita ante todo es mejorar el maestro. De esta manera la enseñanza será cada día más perfecta, las relaciones entre profesores y alumnos más racionales, el material más rico, y hasta el local adquirirá condiciones más propias.

Existe además un servicio que el Museo puede hacer á la escuela, y que no toca al maestro de un modo directo. Nos referimos al *material circulante*. Por bien provista que esté de material de enseñanza una escuela, por desahogada que se encuentre para la adquisición de tales medios, hay ciertos objetos, que, siendo de una inmensa utilidad para sus fines, aunque por erróneas preocupaciones tal utilidad no se haya reconocido hasta el presente, no son en verdad fáciles de obtener, ni podríamos en conciencia aconsejar tal sacrificio, habiendo modo de lograr aquel resultado con menos esfuerzo. A llenar este vacío viene el Museo de instrucción primaria. Poseyendo él una máquina eléctrica de cierta potencia, teléfonos, fonógrafos, una colección de preparaciones anatómicas ó de láminas y fotografías para la historia del arte, una máquina de vapor, un aparato de proyección, por ejemplo, todo esto puede y debe circular de escuela en escuela, dependiendo siempre del centro que en ellas influye de este modo.

Otro influjo directo puede y debe ejercer el Museo en la escuela á propósito de sus condiciones materiales. Cuando sea un hecho la idea, que hoy empieza á despertarse, de que no son el arquitecto, ni el médico, ni el ingeniero, ni el industrial, los llamados, como hasta el día, á decidir, y aún á dar la única norma á veces, sobre el arreglo y organización de las escuelas, sino exclusivamente el pedagogo, por ser él solo el que conoce, ó debe conocer al ménos, la



naturaleza propia de las funciones escolares y educativas, y por tanto el único capaz de determinar en vista de ellas los órganos y las condiciones en que han de producirse, cuando el maestro, que ve sentarse todos los días al alumno, informe, ya que no decida, sobre la altura y distancia de los bancos; cuando haga lo mismo con respecto á la capacidad, orientación é iluminación de la clase, á la altura de las ventanas, al color de los muros y encerados, á la bondad, utilidad é inutilidad de todo el material de enseñanza, en suma; cuando haga esto, decimos, él, que pasa allí su tiempo y consagra su vida entera por vocación á estas cuestiones, entonces se comprenderá en todo su valor la función que está llamado á cumplir en este punto el Museo. Al presente, debe tender sin descanso á formar aquel sentido, mediante la indispensable educación del magisterio, é influir á la vez directamente en el mejoramiento de las escuelas, inspirando con informes, circulares, consultas, conferencias, etc., á los centros que hoy tienen á su cargo el establecimiento y arreglo de las mismas; facilitándoles la adquisición de medios y material de enseñanza, no ya sólo con el conocimiento de las casas productoras, sino también con la intervención directa de las comisiones, y aún estableciendo, por último, un taller para la reforma del material existente en las escuelas. Así presidirá en este punto un racional criterio pedagógico, en vez de la opinión, las más veces ciega y caprichosa, del industrial ajeno á estas cuestiones, cuya ignorancia tan dolorosamente pagan luego los niños, el maestro, la escuela y la educación entera de la patria.

A otras esferas, por último, debe alcanzar también el influjo del Museo. Sirva de ejemplo el desarrollo de la industria relativa á la construcción de todo lo que se llama material y mobiliario escolares ha de experimentar necesariamente, si el Museo es una fuerza viva y sabe poner al servicio de este fin todos sus medios. Así lo reconoce tam-

bien el legislador en los siguientes términos: «... el Museo dará motivo á que se ensaye en España la reproducción de aparatos y material de enseñanza: que no ha de ser pequeña ventaja para la nacion, si, repitiéndose en ella el ejemplo de otras, consigue aclimatar una verdadera industria, de fácil desarrollo y de una inmensa y segura importancia en el porvenir.»

Por no molestar demasiado vuestra atencion no me detengo á exponer detalladamente la division del contenido del Museo, ó sea, su plan. Sólo diré que debe comprender dos grandes grupos: uno, que abarque todo lo que se refiere al alumno, y otro, todo lo relativo al maestro.

De entre todos los medios que ambos abrazan, podemos hacer otras dos secciones, cuya distincion, si todavía no está bien caracterizada y vista con entera claridad, se puede definir, sin embargo, á nuestro entender, diciendo: que los unos sirven *directamente* para la educacion y la enseñanza, al paso que los otros sólo prestan su concurso para que se desarrollen éstas en buenas condiciones. Los métodos, los instrumentos y colecciones, por ejemplo, pertenecen al primer grupo. Al segundo corresponden, entre otras cosas, el mobiliario y menaje escolares.

Esta distincion tiene su fundamento, y debe dar lugar á dos grandes divisiones en el plan del Museo. Si los medios que comprenden la primera se encaminan á la educacion, parece natural clasificarlos en vista de la esfera especial de la misma educacion para que sirven.

Tendremos, por consiguiente, estas secciones:

- 1.<sup>a</sup> Medios propios para la educación física del hombre.
- 2.<sup>a</sup> Medios adecuados para la educacion psico-física.
- 3.<sup>a</sup> Medios que se dirigen especialmente á la educacion del espíritu.

El Museo comprenderá una biblioteca; pero no establecemos la distincion que generalmente se hace entre el *ma-*

*terial de enseñanza y los libros*; pues adoptando el fin á que tienden los objetos, su asunto propio, la función que desempeñan, como base para desarrollar el plan del Museo, no sería congruente con este principio establecer aquella división, que tiene su valor, es cierto, pero un valor secundario y dentro ya de los miembros capitales que hemos establecido. Un libro de física ó de mecánica es tan material de enseñanza en el fondo, como una serie de láminas relativas á estas ciencias; aunque luégo será de ver si por otro motivo, que no sea el de su asunto, existe entre ellos alguna distinción que merezca notarse.

La segunda división general se refiere á aquellos medios materiales que ayudan á que la educación se realice en buenas condiciones. Podrá ocurrir muchas veces que la sombra de un árbol, como decía Rousseau, sea la mejor escuela; de hecho, ocurre que el ideal de la habitación en los pueblos civilizados tiende á acercarse, en todo aquello que lo permitan las circunstancias, á tener la vivienda al aire libre, con los refinamientos, sin embargo, que la cultura exige; pero siempre la pedagogía estará llamada á velar de un modo ó de otro sobre las condiciones del local ó del campo, cerrado ó abierto, cubierto ó sin cubrir, en el cual la obra de la educación se desenvuelve.

Esta sección contiene, por consiguiente una parte destinada á los *locales y construcciones* escolares. En ella se han de exponer colecciones de planos y modelos en relieve de establecimientos y casas de escuela para niños y niñas, relativos naturalmente al período de la educación que el Museo comprende; luégo, en secciones ordenadas, datos y modelos acerca de la distribución más conveniente del solar, de la forma general de los edificios, de sus dimensiones, de su orientación y emplazamiento, de los diversos sistemas y ventilación y calefacción, de los que se refieren á la construcción y sus materiales, de ornato mismo de las fachadas y partes exteriores.



El mobiliario escolar forma una segunda clase de esta division, donde debe darse especial importancia á la *mesa-banco* y sus diversos sistemas.

En armonía con las funciones esencialmente pedagógicas que el Museo debe cumplir, el personal habia de ser tambien facultativo ó pedagógico, y así ha sido en efecto. É interesa tanto más señalar este punto, cuanto que con frecuencia se observa, en instituciones análogas de otros países, que falta muchas veces aquel carácter; el director suele ser un mero *conservador* sin iniciativa, y la verdadera direccion, alejada del Museo, es las más veces intermitente y carece de energía.

Por lo que se refiere á la coleccion de objetos, se necesita mantener una correspondencia activa con las casas editoriales y un conocimiento inmediato de éstas, no sólo de sus catálogos. De aquí, la necesidad de los viajes, que el personal facultativo debe tener segun el reglamento: única manera de escoger con acierto. Deberá invitarse á las mismas casas á exponer sus productos en el Museo como medio de propaganda. Se publicará un informe: sobre todo lo expuesto, para lo cual convendrá que el Museo dé á luz más adelante una revista pedagógica.

Ponerse en relación inmediatamente con los Gobiernos extranjeros y obtener el envio de publicaciones y de tipos del material que poseen en sus almacenes escolares oficiales, es uno de los medios más seguros de enriquecer nuestro Museo. A él vendrán á parar tambien los objetos que se estime conveniente adquirir, entre los presentados en los concursos que se establezcan para estimular la construccion de material escolar por los maestros.

Base de la biblioteca pedagógica podrian ser todas las obras concernientes á la educacion que existen en la del Ministerio de Fomento.

El reflejo fiel, que el Museo debe ofrecer, del estado de nuestras escuelas y de las del extranjero, sería irrealizable

sin las visitas y los viajes que su personal está obligado á hacer, conforme lo decreta el reglamento. De aquí otra vez la necesidad del carácter pedagógico de que dicho personal, para que el Museo siga su marcha activa, cuando alguno de sus individuos haya de ausentarse.

Publicado el programa para los concursos, la exposicion de los trabajos deberá abrirse en los períodos de vacaciones, para facilitar de este modo la venida de los maestros y la comunicacion de ideas, que es tan saludable. Coincidiendo con la visita de los individuos del Museo á las provincias, deberán convocarse tambien exposiciones regionales y de trabajos con carácter local, los cuales se procurará que queden como base de un Museo escolar, cantonal, etc., pero en el cual se interesen siempre los maestros. La creacion de Museos de enseñanza, de cualquier índole que sean, sucursales del de instruccion primaria, es uno de los fines que en el desarrollo de su organizacion debe éste proponerse. Lo mismo decimos con respecto á las bibliotecas circulantes.

El Museo, como *escuela*, debe ser uno de los ideales que se persigan en su organizacion. Sus individuos, en concepto de maestros normales, aparte de los deberes, que bajo este respecto el reglamento les señala, de dar á las personas que lo soliciten explicaciones de los objetos del Museo y proporcionarles cuantas noticias sea posible acerca de su empleo y medios de adquisicion, establecerán sistemáticamente lecciones destinadas con especialidad á los alumnos de la Escuela Normal. Con el tiempo, tal vez estas lecciones lleguen á ser obligatorias, como pasa en Berlin, para alcanzar cierto grado; por de pronto, bastaria con que los certificados de asistencia y aprovechamiento al curso, expedidos por el Museo, fuesen tenidos en cuenta por el Ministerio. En las conferencias, de carácter siempre familiar y pedagógico, deberá procurarse que tome parte

activa todo el magisterio, estimulándole á estudiar y á discutir principios, métodos y sistemas de enseñanza.

En cuanto al material circulante en las escuelas, hay dos clases de objetos: unos, que pueden circular fácilmente, y para mayor comodidad deben ser llevados á la escuela; otros, que por su naturaleza ó por exigir ciertas condiciones para observarse ó para los experimentos, como pasa con los aparatos de proyeccion, por ejemplo, no pueden salir del Museo más que en ciertas ocasiones; y en este caso, los maestros deben venir con sus alumnos á hacer ó presenciar los experimentos en la sala de conferencias destinada al efecto. El Museo dará á conocer todos los medios de que dispone para tales casos y la manera de utilizarlos convenientemente.

El catálogo, por último, no debe limitarse á dar el nombre y la naturaleza del objeto, el autor, la fecha, el país, etc., sino aquellos detalles fundamentales que le dan un interés más vivo: por ejemplo, la ilustracion, siempre que sea posible, y áun un juicio crítico en extracto, viniendo á ser de esta suerte una especie de museo circulante, que cumplirá el fin de la propaganda y la cultura.

A esto mismo se encamina la Memoria que el Museo deberá publicar todos los años, y que, á más de reseñar los trabajos de dicho centro, habrá de hacer un resúmen del movimiento pedagógico, tanto en España, como en el extranjero.

Tales son, á grandes rasgos, las bases sobre que descansa esta nueva institucion pedagógica española, hácia la cual sólo me resta pedirlos benevolencia y simpatía.







## Las colonias escolares de vacaciones

### I

La necesidad de procurar el desarrollo de todas las facultades del niño, así físicas como intelectuales, morales y afectivas, huyendo de los peligros que ocasiona el predominio de la educación mental á costa de la salud ó del carácter, es hoy universalmente proclamada y sentida. Pero esta necesidad es tanto mayor en los grandes centros de población, como Madrid, cuanto que en ellos, á los hábitos sedentarios de la escuela, á la excesiva permanencia de los niños en las clases, á lo incompleto de los intermedios destinados al descanso, á la imperfección del mobiliario y de los locales, se une la funesta acción que sobre la salud ejercen el aire viciado, la mala alimentación de las clases menesterosas, la aglomeración de las familias en viviendas sin ventilación y sin luz, y tantas otras causas, que en el campo, ó no existen, ó se hallan neutralizadas por el mayor ejercicio corporal al aire libre y la abundancia de espacio.

Que el efecto de estos múltiples agentes de enfermedad, provenientes unos del estado poco satisfactorio de nuestras escuelas, y otros de las condiciones de vida impuestas por la miseria y la incultura á las clases más numerosas de la

poblacion, se ha de sentir en la infancia, es indudable; y los millares de niños que en las grandes ciudades arrastran una vida penosa, puesta de continuo á prueba por el raquitismo, la anemia, el escrofulismo y la tísis, harto lo muestran, por desgracia. Pero quizá las consecuencias son aún más graves cuando se las observa en la inteligencia y en el carácter. Niños entecos, cerrados á todo sentimiento animador, faltos de alegría, de candor y de vivacidad, dispuestos á desconfiar del mundo sin haberlo conocido, ignorantes de los espectáculos de la naturaleza y de los puros goces que proporcionan: así suelen ser, y es natural que sean, la mayoría de los niños que concurren á nuestras escuelas y que han de formar mañana el nervio de las fuerzas vivas del país y hasta tomar activa participacion en su gobierno.

El ideal moderno de la escuela, segun el cual ésta debe ser una institucion educativa, en el amplio concepto de la palabra, ha despertado entre sus exigencias, y como una de las más imperiosas, la de la educacion física; y á esta exigencia se ha respondido en todas partes con la disminucion de las horas de clase, la mejora de los locales y el mobiliario, la gimnasia, los juegos corporales, los paseos en ciertos dias de la semana y las excursiones dominicales más largas. No puede hacer más la escuela, mientras se trata únicamente de rectificar el carácter intelectualista del programa antiguo, armonizando el desenvolvimiento de los dos elementos esenciales del organismo humano: el psíquico y el físico. Pero los niños no viven únicamente en la escuela, ni los de familias poco acomodadas tiene sólo que luchar, como un obstáculo para ese desenvolvimiento, con los inconvenientes de un régimen demasiado sedentario; sino que pasan gran parte del día en sus casas, tan faltas de condiciones en Madrid, que los obligan á salir y jugar en la calle, sobre todo en la época del calor, que es tambien la de las vacaciones. Estas circunstancias, que pesan



muchísimo sobre su salud, además de influir en ellos de un modo bastante acentuado á la edad de su ingreso en la escuela, adonde llegan en condiciones de desarrollo físico muy desventajosas, destruyen tambien en gran parte, casi por entero, la obra reparadora que el maestro puede ejercer en esta esfera de la educacion. Añádase que esos niños es muy raro que salgan al campo á jugar, ni áun á pasear; agréguese la miserable constitucion originaria de muchos de ellos, bien por herencia, bien por tantas otras causas; y se comprenderá cuán poco puede hacer la escuela, sobre todo cuando se halla situada en el interior de una gran poblacion é instalada en los pésimos locales que suelen tener las de Madrid, para remediar ó prevenir males tan graves, sin embargo, y de cuyo alivio depende el porvenir físico de la raza y los resultados mismos de la educacion.

Esta impotencia ha sugerido la idea de acudir á instituciones complementarias encargadas de dicha mision. Así se han establecido para la infancia asilos y hospitales, cantinas económicas, hospicios marítimos, estaciones y casas de baños, excursiones de vacaciones, viajes alpinos y otras muchas creaciones análogas. Todavía dejan éstas por satisfacer algunas de las necesidades sentidas. Por ejemplo, los asilos apartan al niño de su familia; los hospitales sólo sirven para el que padece, más que una diátesis, una enfermedad definida, crónica ó aguda; los hospicios marítimos no atienden á la educacion, sino únicamente á la salud; y las excursiones y los viajes campestres de cierta duracion no son asequibles más que para individuos sanos y resistentes, que pueden soportar sus fatigas, aprovechando su régimen fortificante. Era preciso pensar en otra cosa: atender, ante todo, á aquellos niños que comienzan á tener escrófulas, que guardan oculto el gérmen de la tuberculosis, y especialmente á los consumidos por una mala y escasa alimentacion, ó por condiciones insalubres de la casa y de todo su régimen de vida; á aquellos que, para contener el

mal, para fortalecer la naturaleza, para prevenir la enfermedad, más que para curarla, necesitan, como únicos remedios, aire fresco y puro, habitación sana, alimento sustancioso, movimiento, juego y alegría. Reconocíase también la absoluta necesidad de combinar con la higiene la educación, hacer que un elemento pedagógico presidiese á esta obra, sin lo cual, tratándose de niños, queda siempre, sin duda alguna, incompleta. Había, en suma, que asociarla á la escuela, en vez de entregarla á los cuidados de personas inferiores, ó á los puramente terapéuticos de los médicos.

Respondiendo á todas estas exigencias, nacieron las *Colonias de vacaciones*<sup>1</sup>, cuya idea expresa muy acertadamente el ilustre crítico M. Sarcey en el siguiente párrafo de su prólogo á la *Memoria sobre Colonias escolares*, de su benemérito fundador M. Bion:

«¿Qué hacen durante las vacaciones los niños de las escuelas? Vagar por las calles, respirando el aire emponzoñado de las grandes ciudades, comiendo el alimento de la familia, con frecuencia insuficiente y casi siempre adulterado, reemplazando la higiene de la escuela, no siempre buena, por una higiene peor todavía. Mirad á esos pobrecitos seres, enclenques y pálidos, de pecho hundido, estrechos de espaldas, flojos de piernas y llenos de tristeza. ¿Qué les haría falta para reponerse? Un mes de aire puro, correr y jugar, de alimento sano y fuerte; un mes, lejos del inmundo arroyo de su calle, en plena montaña ó pleno bosque. Nada más sencillo que el asegurarles la felicidad de unas vacaciones regeneradoras, si no á todos, á un cierto número, y, por de pronto, á los más necesitados y pobres. No hay sino escoger un país sano y, á ser posible,

---

<sup>1</sup> En francés, *Colonies de vacances*; en alemán, *Ferienkolonien*; en inglés, *Country Holidays*.

pintoresco, una casa donde alguien se encargue por una retribucion muy módica de albergar y de alimentar á una docena de niños, 15 ó 20 á lo sumo, que formarán allí una especie de colonia, una colonia escolar, bajo la direccion de sus maestros.»

## II

Tres formas cabe adoptar para realizar las colonias. Es una la *individual*, que consiste en enviar aisladamente á los niños al campo, á orillas del mar, á las montañas, etc., á vivir una temporada en casa de ciertas familias bien elegidas, poniéndolos bajo su cuidado y vigilancia, y haciéndoles participar completamente de su vida. Este sistema, que tiene ya algún carácter educativo, es, sin embargo, mucho más benéfico y médico que pedagógico, viniendo á ser una aplicacion, á los niños mayores, del mismo régimen que se usa con los más pequeños cuando se les confía á nodrizas que habitan en comarcas rurales. Ensayóse en 1876, enviando el Comité de las escuelas (*Schulverein*) de Hamburgo, durante las vacaciones del verano, siete niños pobres, que necesitaban un tratamiento reparador, á varias familias de los alrededores. Pero el procedimiento, dice M. Bion en su Memoria, «existe hace más de treinta años en Dinamarca; y así, en 1881, 7.000 niños de aquel país fueron distribuidos casi gratuitamente entre algunas familias. Tambien en Zurich y en otras poblaciones se ha repartido á un pequeño número de niños (á quienes por razones de orden físico y moral no se podia admitir en nuestras *Colonias de vacaciones*) entre familias aisladas, escogidas al efecto.»

Otra de las formas adoptadas, es la llamada de colonias *urbanas*, cuyo primer ensayo se verificó en Leipzig, en 1882. Consisten estas colonias en «la instalacion, dentro de la misma ciudad, de establecimientos donde los niños dé-



biles, que no han podido ser enviados fuera, reciben una alimentación fortificante, en especial de leche, combinada con ejercicios regulares al aire libre». Los resultados obtenidos, fueron muy satisfactorios: en tres semanas; el peso de los colonos aumentó, por término medio libra y media en los muchachos, y dos libras en las niñas. En 1886 se elevó en Zurich á 1.000 el número de niños sometidos á este tratamiento.

Por último, en las colonias *escolares*, los niños van todos reunidos en colectividad, bajo la dirección de uno ó varios maestros, y hacen vida comun en todo el período que dura la colonia.

Las ventajas que esta forma reúne sobre las anteriores, son bien fáciles de notar: inspección más inmediata que en ellas; alimentación mejor estudiada que en la primera, donde los niños tienen que someterse al régimen de las familias campesinas, en que se hallan instalados; superioridad pedagógica y moral que traen consigo la dirección del maestro y la vida escolar en comun. Así enumera las ventajas de las colonias escolares la *Instrucción* publicada por el Comité central de la Sociedad francesa para su propagación. Porque si en el fondo son «una institución de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias y de los más pobres entre los más débiles», no pueden desatender el elemento educativo, sin grave peligro de que ese esfuerzo hecho alcance solo un resultado, excelente, pero incompleto. Sin duda, urge ante todo que esas criaturas anémicas se regeneren libremente «por el ejercicio natural en campo abierto, por la limpieza, la buena alimentación, la alegría»; pero esta acción, lejos de contrariarse, se auxilia y llega á ser harto más eficaz, haciéndole entrar como parte en un sistema de educación general y de trabajos intelectuales muy discretos y moderados, como aquellos á que dan grata ocasión los paseos, excursiones, baños, visitas á los pueblos circunvecinos, etc.

A este propósito, pueden los niños, á más de lograr un desarrollo admirable de su sentimiento, sus gustos é inclinaciones con la contemplacion de la naturaleza, el goce de vivir libremente en medio de ella casi á todas horas, la constante novedad de escenas y objetos y el alejamiento de tantos placeres malsanos y de tantas causas de corrupcion moral, adquirir sin esfuerzo y de una manera intuitiva muchas ideas de geografia, de historia natural, de industria y agricultura, aportando grandes elementos para la formación de su museo escolar con la reunión de colecciones, á que se presta admirablemente el género de vida de las colonias.

M. Bion ha expuesto las razones que le indujeron á preferir la forma colectiva y escolar con intervencion de los maestros, en una carta dirigida, en nombre del Comité de Zurich, al Congreso de colonias de vacaciones reunido en Brema en 1885, y al cual concurrieron 78 representantes de poblaciones alemanas, austriacas y holandesas. Dice así M. Bion:

«1.º En las colonias de vacaciones, la vigilancia de los niños es siempre mucho más fácil de ejercer. Los niños están, por decirlo así, dia y noche, bajo la mirada y el influjo de sus maestros y maestras, sin que les pese esta vigilancia como un yugo molesto; mientras que, en el sistema de distribucion entre familias, la vigilancia del Comité director no se puede ejercer más que aisladamente y con un dispendio grande de tiempo y energía.

«2.º Los alimentos pueden ser escogidos, especialmente cuando la colonia misma se encarga directamente de su provision, segun las necesidades de los niños; en las familias, por el contrario, estarán obligados á comer lo que comen aquellas habitualmente; no debe confiarse en que sea posible hacer cambios de consideracion en estas comidas, aun cuando fuesen poco apropiadas para niños enfermos y habituados al régimen de las ciudades.

«3.º Las colonias de vacaciones están constantemente bajo la dirección de personas que han probado su suficiencia, tanto desde el punto de vista moral, como el pedagógico; mientras que las familias en que se coloca á los niños constituyen un personal variable; haciéndose también muy difícil investigar si las condiciones siguen siendo igualmente favorables de una año para otro.

«4.º La vida en común de un gran número de niños ejerce sobre cada cual de ellos un influjo bienhechor: se muestran más despiertos, más alegres, cosas que influyen provechosamente en su salud. Las ventajas son tan notables para la educación del espíritu como para la del cuerpo, y el fastidio es ménos de temer entre los niños. La oración en común, como los juegos y las excursiones aumentan el efecto benéfico de las colonias de vacaciones bajo el punto de vista moral é intelectual; despiertan y desenvuelven un espíritu noble de solidaridad y crean para el porvenir lazos sólidos de amistad entre los niños.

«5.º Los maestros y los alumnos aprenden á conocerse mejor, á estimarse y quererse; y este es un resultado cuya importancia para el efecto de la obra del maestro en la escuela no se puede desconocer. Además, cuando el personal encargado de la vigilancia es suficiente, los maestros pueden gozar también con este sistema de un descanso provechoso para el espíritu y el cuerpo. En Zurich, nosotros, hasta ahora no hemos tenido dificultad para encontrar, entre los maestros y maestras, personas que aceptasen con placer la dirección de una colonia de vacaciones.

«6.º A los que temen que la salud de los niños, en las colonias, quede expuesta á grandes peligros á consecuencia de enfermedades contagiosas, se les puede responder con razón que, para un corto número de colonias, es más fácil la vigilancia sanitaria y se ejerce generalmente con más severidad, que para un gran número de familias diseminadas



por todos lados, y en las cuales, por otra parte, pueden tambien declararse esas enfermedades contagiosas.

«7.º En las colonias de vacaciones, lo sexes no deben de estar separados. Nosotros tenemos hace muchos años colonias compuestas de niños y niñas, y la experiencia nos ha demostrado que su conducta, cuando están reunidos de este modo, es mucho mejor que la que observan cuando se relacionan por breves instantes y separadamente. Una comunicacion continua dulcifica la ruda experiencia y oposicion de uno y otro sexo.

«8.º La objeccion capital, ciertamente fundada, dirigida contra las colonias de vacaciones, que es la de que estas cuestan más que la distribucion en las familias aisladas, cae por su base cuando, como en Zurich y Berna, las colonias se proporcionan por sí mismas su subsistencia, ó adoptan el sistema de *explotacion en comun*; en este caso, un niño cuidado en las colonias cuesta muy poco más que un niño que vive bajo el régimen familiar.»

### III

Tuvieron origen las *Colonias escolares de vacaciones* en 1876, merced a la iniciativa del pastor M. W. Bion, de Zurich, que condujo á 68 niños de dicha ciudad á las montañas del canton de Appenzell, donde pasaron algunas semanas, respirando aire puro y recibiendo una alimentacion sencilla y fortificante; estaban divididos en secciones de 20 á 30, y colocados bajo la direccion y la vigilancia continua de varios maestros y maestras. El éxito de esta empresa bajo el punto de vista de la salud y de la educacion de los niños —dice M. Bion— fue tan admirable, que desde esa época la institucion no ha cesado de desenvolverse en Zurich.

Los resultados de estos ensayos han ido afirmando más y más cada dia la preferencia por la forma escolar de las

colonias de vacaciones. En el primer Congreso reunido sobre este asunto en Berlin, en 1881 (por iniciativa del Dr. Falk, el célebre ex-ministro de Instrucción pública), y en el cual tomaron parte los delegados de 24 ciudades de Alemania, Austria y Suiza, una de las principales cuestiones discutidas fué la de qué forma de tratamiento respondía mejor al objeto que se perseguía; si eran las colonias escolares, ó la colocación aislada de los niños en casa de algunas familias. A excepción de los delegados de Hamburgo y de Brema, todos los demás votaron en pro del primer sistema, reconociendo que el segundo tenía también sus ventajas y debía ser empleado en ciertas ocasiones. En Londres, existe desde 1885 una asociación para costear y organizar las vacaciones en el campo (*Committee of the Country Holidays Fund*), que por intermedio de diferentes juntas de distrito recoge en la capital á aquellos niños pobres que necesitan un tratamiento especial; para plantearlo, se ha seguido hasta aquí el sistema de su colocación aislada en diferentes familias del campo. En aquella nación, como en Dinamarca y en Alemania del Norte, se encuentra —cosa no tan común en otros países— á familias honradas y acomodadas de labradores y colonos, que reciben por algunas semanas á los niños en la época de vacaciones, mediante una pequeña retribución, y a veces gratuitamente <sup>2</sup>.

«El ejemplo de Zurich —continúa diciendo M. Bion en la Memoria citada— fué seguido en 1878 por Basilea; en 1879 por Ginebra, Berna, Arau; en 1880 por Neuchâtel, Schaffhouse, Coira; en 1881 por Winterthur, y en 1883 por Lausana y San-Gall. En 1881, cerca de 1.300 niños de las ciudades indicadas tomaron parte en las colonias de vacaciones.»

---

<sup>2</sup> Memoria de M. Bion, pág. 15.

«Siguiendo tambien el ejemplo de Zurich, organizó en 1878 el Dr. Varrentrap las primeras colonias de vacaciones de Alemania en Francfort, sobre el Mein, y poco despues se extendieron rápidamente á todas las grandes ciudades del Imperio. En 1885, 72 ciudades de Alemania enviaron á 16.000 niños á seguir este régimen de verano.»

En 1881, el Ayuntamiento de Düsseldorf destinó 1.000 marcos para la creacion de colonias escolares á favor de los niños pobres, y Berlin contó en el mismo año 16, que llevaron al campo á 228 niños.

En 1883, en toda Prusia participaron de ellas 2.579 alumnos, de los cuales 1.130 eran niños y 1.449 niñas. Sólo Berlin envió 399.

En 1885, los 4.279 niños y 5.720 niñas que salieron en las colonias prusianas, costaron 272.035 marcos.

Este movimiento se ha extendido considerablemente, gracias al apoyo del Gobierno y de las administraciones provinciales y municipales y al entusiasmo de hombres tan distinguidos como los ministros von Gossler y el doctor Falk, al cual se debe la ley escolar de 1872.

«Se establecen las colonias —dice M. Van Kalkem<sup>3</sup>— en las montañas, en los llanos, cerca de los bosques, á orillas del mar, segun el estado físico de los colonos. En todas partes se divierten mucho, comen perfectamente y duermen como bienaventurados; y siempre vuelven más fuertes, más vigorosos de cuerpo y de alma. En 1885, entraron en los establecimientos de baños 4.594 niños; las estaciones balnearias recibieron el mismo año á 600. Cada niño costó 50 marcos aproximadamente.

En 1880, las colonias de vacaciones fueron introducidas en Viena, despues de pedir á Zurich un informe sobre su

---

<sup>3</sup> *Les colonies de vacances en Prusse.* En la Revista belga *L'Avenir*, núm. del 26 de Junio, 1887.



organizacion y resultados. El ejemplo fue seguido más tarde por otras ciudades de Austria: Lemberg, en Galitzia, Praga, Trieste y Graz. En 1882, el Dr. Rauchfuss, en San Petersburgo, y en 1883 el Dr. De Cristoforis, en Milan, fundaron tambien colonias de vacaciones en vista del informe enviado por el comité de Zurich.

En 1879, se organizaron en Dresde seis colonias para 76 niños de uno y otro sexo, bajo la direccion de varios maestros y maestras. Las colonias permanecieron tres semanas en diversos puntos, lejos de la capital, y los resultados obtenidos fueron extraordinarios. Los 76 niños aumentaron de 3 1/2 libras á 13 sobre su peso anterior al viaje. Las cinco colonias formadas en Stuttgard en igual fecha, cuatro de niños y una de niñas, se compusieron de 55 alumnos y permanecieron 25 dias en el campo. El aumento total de peso en una de las colonias, de 12 niños, fue de 56 libras: uno de los colonos aumentó hasta 8.

En los Estados Unidos, tambien existen las colonias de vacaciones. Un médico de San Francisco de California, así como el Consejo municipal de Bruselas, reclamaba recientemente el envío de los informes sobre las colonias de vacaciones de Zurich, demostrando un vivo interés por esta cuestion. —En Suecia y Noruega, se han creado de igual modo colonias. —En Dinamarca, la iniciativa privada permitió el envío al campo, en el verano de 1881, de 7.000 niños, cuya estancia nada costó absolutamente; porque la prensa dio publicidad gratuita al proyecto, los ferrocarriles concedieron el pasaje gratis, y por fin se encontró suficiente número de familias que se prestaron á encargarse de los niños, sin remuneracion alguna. Ya se ha dicho que el sistema allí aplicado es el individual. —En Bélgica, tomó la iniciativa hace dos años la ciudad de Bruselas, y gracias á los esfuerzos del Dr. Kops, consejero municipal y presidente del comité de la Escuela núm. 4, la primera colonia salió en las vacaciones de 1886 á Cortenacken.

siendo los resultados tan satisfactorios, que en 1887 se acordó crear colonias para tres escuelas más.— En Italia, están muy extendidos los viajes escolares y las colonias de vacaciones; casi siempre en el tipo de excursiones, más que en el de establecimientos permanentes en el campo. Sin embargo, en 1882, los alumnos, de los colegios de internos de Milan, Venecia, Novara y Salerno, pasaron las vacaciones en el campo, los primeros en Varese, alojados en el edificio de las escuelas públicas, que les cedió el Ayuntamiento, los de Venecia, en la *villa* real de Stra; los de Salerno, en una casa de campo situada en Pianesi; y los novareses, en la aldea de Gozzano, al pie del Mergozzolo. En 1884, 9 colegios enviaron á todos sus alumnos al campo, y otros 3 más enviaron sólo á algunos. Pero, como se ve, estas colonias, por la clase y edad de los colonos, difieren del tipo usual; recordemos que en aquella nacion es donde, en cambio, ha nacido la bienhechora obra de los hospicios marítimos, que se dirige á los niños de la clase menesterosa.

#### IV

Finalmente, en Paris la iniciativa partió en 1883 de M. Cottinet, administrador delegado de la caja escolar del 9.º distrito. En el citado año se procedió á formar dos grupos, unos de 9 niños y otro de 9 niñas, escogidos entre los más débiles de dos escuelas del distrito, los cuales pasaron un mes en el campo, bajo la direccion de un maestro y una maestra. Los niños se alojaron en la Escuela normal de Chaumont (Alto-Marne), que está situada fuera de la ciudad, y las niñas en un internado libre de Luxeil, tambien en el campo. «La consigna —dice M. Cottinet— era pasearse, tomar en lo posible baños, lavarse completamente de piés á cabeza varias veces al dia, cantar, hacer gimnasia de aparatos en los dias de lluvia, comer mucho y

al aire libre, siempre que el tiempo lo permitiera, y no trabajar intelectualmente más que una hora al día en la redacción de las notas correspondientes del diario». Los resultados obtenidos son realmente asombrosos. Las niñas tenían, por término medio, 12 años y 6 meses; á esta edad, el crecimiento normal de peso, según Quétélet, es de 291 gramos al mes; aquellas niñas aumentaron hasta 2.391, casi nueve veces más. Igual éxito en los niños. La edad media de estos era de 11 años y 36 días. A esta edad asigna Quétélet un crecimiento de 150 gramos mensuales; los colonos llegaron á 1.083, cifra calculada entre los 6 que engruesaron, porque, de los 9, enflaquecieron 2, y solo 1 no experimentó cambio alguno. El tórax alcanzó en los niños un desarrollo de 16 milímetros, ó sea lo que, según Pagliani, aumenta normalmente *en un año* á la edad indicada; y precisamente en los que se desarrolló más, fue en los dos niños que enflaquecieron (20 milímetros cada uno). Por lo que toca á la talla, todos los colonos crecieron cinco veces más de lo que normalmente crecen los niños de su tiempo. Los gastos se elevaron para el grupo de niñas á 1.036,70 francos, ó sea 103 por cada niña en 32 días, y 3,25 diarios. Los muchachos gastaron 852,65 francos, comprendiendo en esta suma la gratificación al inspector; de modo, que corresponde á cada colono un gasto de 2,42 francos por día.

En 1884, la naciente institución de las colonias se desarrolló mucho. Extendióse su beneficio á todas las escuelas del citado distrito 9.º, asociándose á la obra del comité tres establecimientos de segunda enseñanza: el liceo Condorcet, que contribuyó con 1.200 francos, procedentes de donativos hechos por los alumnos ricos; el colegio Rollin, que entregó todo el sobrante de su caja de socorros, alimentada por los colegiales; y el colegio Sévigné, de señoritas, que ofreció espontáneamente los primeros fondos que habia recogido para su caja de caridad.



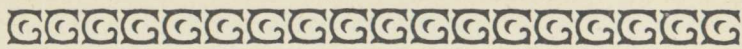
El número de colonos subió á 100. Los muchachos se alojaron, como en el año anterior, en Chaumont. Las niñas, divididas en cuatro grupos, se distribuyeron en Chaumont, Luxeil, Pompey y Saint-Dié. Los resultados físicos fueron: aumento medio de peso, 1,644 g.; de talla, 10 mm.; del tórax, 17,2 mm. Todos los colonos redactaron su diario, añadiendo la ejecucion de un croquis topográfico de los terrenos recorridos.

En 1885, las colonias aumentaron poco; solo se pudo llevar al campo á 109 niños del mismo distrito 9.º, único de los distritos parisienses en que existia aquella institucion. Así permaneció estacionaria hasta 1887, en que por iniciativa de M. Buisson, director general de primera enseñanza, á cuya enérgica iniciativa es deudora Francia de tan grandes reformas, se formó una sociedad para la propagacion y proteccion de las colonias escolares. Inmediatamente se creó un Comité central, del cual fue nombrado secretario M. Cottinet, y que consideró urgente redactar una *Instrucción general* que sirviese de guía á las cajas escolares y á las delegaciones cantonales<sup>4</sup> que desearan fundar colonias. Extractaremos las disposiciones importantes de esta Instruccion, obra del mismo M. Cottinet.

---

<sup>4</sup> Las cajas escolares, creadas por la ley de 1867 y extendidas por la de 1882, existen en todos los municipios, alimentadas con donativos particulares y subvenciones del Ayuntamiento, el departamento y el Estado; se destinan á promover y facilitar la asistencia á las escuelas, concediendo recompensas á los alumnos asiduos y distribuyendo socorros á los pobres. Las delegaciones cantonales están compuestas por los delegados del Consejo departamental de primera enseñanza (análogo á nuestras juntas provinciales) en cada cantón, á cargo de los cuales corre la vigilancia de las escuelas públicas y privadas que el Consejo les designa.





## La colonia escolar de Madrid en 1887 <sup>1</sup>

*Viaje.* La colonia escolar salió en el tren de Santander el 15 de Agosto, a las nueve y cuarenta y cinco de la noche.

.....

No se debe olvidar que en el coche comienza la acción educadora de la colonia, y que ésta no es más que una forma distinta de la misma escuela.

Al partir, no dieron señal alguna de tristeza los niños. Verdad es que tales señales son rarísimas en las excursiones de muchachos: tan poderosa es la impresión de novedad que el viaje causa en ellos y que animaba a nuestros colonos extraordinariamente. Cuatro de ellos subían por vez primera a un tren, y catorce nunca habían visto el mar.

La prevención que en general existe contra estos viajes y el temor ante las dificultades y complicaciones extremas que se supone traen consigo, nos parece, si no desprovistos del más remoto fundamento, exagerados a todas luces, aunque explicables por la falta de hábito. Una larga práctica en excursiones de este género nos lo había enseñado a algunos de los que dirigíamos ésta. La colonia nos ha confirmado más y más en ello.

---

<sup>1</sup> Del libro que lleva este título. 1888.



Observamos con interés que no hubo en los niños el encogimiento y reserva que se pudiera esperar; venció la excitación, y desde el primer instante comenzaron a cambiar con vivacidad y calor sus impresiones. No hubiese sido prudente obligarlos a callar con violencia: no lo es jamás, aun dentro de la escuela. El gozo de que estaban poseídos necesitaba una válvula, a esa edad en que es tan débil la fuerza para suspender la transformación de las sensaciones en movimientos exteriores y expresivos, y por tanto, el dominio de sí propios; y no obstante lo avanzado de la hora, forzarlos a dormir (puesto caso que fuera posible) hubiera sido privarles de una de las alegrías más naturales que en todo el viaje habían de experimentar. ¿A qué suprimirles la ocasión de acumular impresiones que abrían nuevos horizontes a su espíritu y que más tarde, convertidas en gratos recuerdos, no sólo constituyen gran parte del encanto y poesía de la vida, sino un poderoso elemento de educación y de cultura? ¿Volverían ellos con frecuencia a verse por la noche cruzando en tren llanuras y montañas, campos y bosques, trincheras, terraplenes, puentes y túneles? ¿Volverían a ver el efecto de las luces de los pueblos, del resplandor rojizo o del penacho de humo de la locomotora? ¿Volverían a escuchar en el silencio de esas horas y en una estación pequeñísima, la voz del mozo que anuncia los minutos de parada, el pregón de la aguadora, el silbato o la campana que dan la señal de partida? Y al lado de todo esto, que, por insignificante que parezca, todo el mundo sabe la emoción que le produjo la primera vez que hubo de sentirlo y la emoción que todavía le produce su recuerdo, ¿qué son, ni qué valen unas horas más de sueño? ¿No dicen nada sobre ello estas sencillas palabras del diario de un niño... «Por la mañana vi la salida del sol, que me gustó muchísimo, porque no la había visto nunca»?(*Diario de A. N.*).

Únicamente dos tomaron notas. Apuntaban sólo el

nombre de las estaciones y su situación a la derecha o a la izquierda de la vía. Este interés los mantuvo sin dormir largo tiempo; cuando a la mañana despertaron, había desaparecido. Mayor afán mostraron algunos en Valladolid por leer cierto periódico satírico sumamente vulgar, y es digno de notarse cómo fueron niños del barrio del Sur los iniciadores y más interesados en la compra. No podía acontecer de otra manera. Ese periódico era para ellos la expresión más adecuada a su cultura y gustos literarios. Asuntos y lenguaje, fondo y forma, estaban a su alcance y respondían al engranaje entero de su espíritu. En la mayor parte de los otros muchachos no hubiera sido difícil entrever un cierto desdén —más intelectual todavía, que verdaderamente sentido, pero al cabo desdén— por aquella literatura. El dato es elocuente y entraña todo el problema de los libros de lectura para el niño, y aun el problema general del valor que en razón pertenece a la enseñanza de la lectura, tan extremado en los tiempos en que la primera educación se reducía a «las primeras letras». Con sólo aprender a leer, nada se aprende; se adquiere un instrumento, inútil mientras no se le ejercita; y no se ejercita con fruto hasta que se despierta la afición a la lectura hasta sentir que ésta vale algo en la vida. Todo el mundo sabe cómo gran número de niños que aprenden a leer lo olvidan más tarde, cuando hombres: hecho inconcebible, si tuviesen libros interesantes y se cuidara de abrir siempre en el espíritu del niño o del adulto, la necesidad de leer para enterarse de las cosas. Mientras el libro de lectura no sea para el niño tan interesante como una novela, mientras la muchedumbre menos culta no tenga nada más atractivo en que satisfacer su sentimiento literario, por más pena que cause, habremos de reconocer que periódicos como el aludido contribuirán más que el *Juanito* a mantener viva la afición a leer en nuestro pueblo...

Duante el día, la animación y el interés fueron cre-

cientes. Observamos en el mapa de España, de Vogel, el camino recorrido; la dirección, mediante la brújula; la temperatura, las grandes oscilaciones del barómetro en las extremadas diferencias de altitudes por que pasa esta vía; los cambios de paisaje; las labores del campo; el aspecto de los pueblos, y los accidentes principales, como los ríos y divisorias de las grandes cuencas, todo intuitivamente, de ocasión y al paso, sin carácter de lección sistemática. Nada debe recomendarse tanto como la sobriedad en este punto. Con respecto al resultado, aquí como como en todo lo demás, nos remitimos de una vez para siempre a la Memoria escrita por los colonos (*Apéndice núm. 2*). Ella dirá si por este procedimiento tan sobrio se aprende bien o mal, poco o mucho.

.....  
He aquí cómo describe un niño en su diario la última parte del viaje:

«Era por la mañana; llegamos a Reinosa y compramos pantortillas de manteca que costaban un real, y también compró D. Manuel pantortillas de manteca para los que no habían comprado; y cuando llegamos a Torrelavega, nos pusieron los equipajes en un montón a la puerta de una tienda; y luego nos metieron en dos diligencias y empezó a llover, antes de llegar a Cabezón de la Sal; y Bazaco se echó encima de D. Agustín, y llegamos a San Vicente a las nueve de la noche; y nos salieron a recibir con un farol; y Medel estaba medio dormido, y le preguntó D. Agustín que si estaba dormido, y en vez de decirle *sí, señor*, le dijo *sí, señora*; y todos los que le oyeron empezaron a reirse; y luego nos llevaron a una casa y nos dieron de comer y nos acostamos..» (*M. L.*)

.....  
*Trabajo.* De 9 a 10,30, era la hora destinada al trabajo.

Notemos que, si bien el carácter de la colonia escolar es ante todo educador, no quiere esto decir en modo alguno



que deban los niños continuar en ella sus trabajos escolares. Allí no van a seguir regularmente sus clases, ni parte de éstas, ni siquiera a tomar continuamente apuntes y notas, como hace un viajero excursionista; nada, en suma, de lo que pudiera traer, sin advertirlo, la idea de un estudio impuesto, de un deber más o menos ingrato; y no digamos un exceso superior a sus fuerzas. Si esto es el trabajo, los niños no van a trabajar, en este sentido inexacto que suele darse a esta palabra. Van a mejorar su salud y restaurar su naturaleza. Pero sus energías mentales no pueden quedar, sin embargo, inactivas. El problema está, por tanto, en la selección, en la medida, en el tacto: todo estriba en hacer que ejerciten esas facultades sin darse cuenta de ello; si vale la expresión, en que trabajen sin creer que trabajan. Para esto, sus tareas han de ser agradables, y para que sean agradables no han de venir dictadas meramente desde fuera; aquella condición sólo se alcanza cuando el motivo para el trabajo brota natural y espontáneamente ante las cosas mismas que vienen a despertar nuestro interés. De aquí, la pedagogía moderna reclama que nada se enseñe sino ante el objeto, y en la ocasión que nos mueve a conocerlo: principio que —al menos allí donde las circunstancias no puedan contrarrestarlo— debe llevarse delante como un ideal a que aproximarse el maestro en lo posible. Con frecuencia ocurre, por desgracia, en la escuela, merced a muy varias cosas (y muy principalmente al mecanismo de reglamentos, textos y programas, a que muchas veces no es fácil abstraerse), tener que hablar de la nieve en el verano, de la lluvia bajo un cielo espléndido, o continuar la clase con niños que bostezan y que no pueden atender ya de fatiga. Sin entrar a discutir hasta qué punto debe evitar esto en la escuela, hay que decir que precisamente todo ello puede evitarse en la colonia, donde no habiendo por fortuna «asignaturas», el trabajo debe hacerse, no cuando lo quiere un horario abs-

tractamente impuesto, sino cuando la ocasión sea propicia; que no es siquiera cuando el objeto está presente, sin más, o en buenas condiciones para que lo explique el maestro, sino cuando ha logrado despertar el interés del niño. Así, pues, el verdadero trabajo en la colonia debe ser tan libre como el que fuera de la escuela hace el niño en la vida. Los niños más que los hombres aprenden en todas partes: en sus casas, en las calles, en la comida, en el juego, en el paseo; en acercarse a este sistema *natural* consiste precisamente el *arte* del educador, así como en no traspasar el límite de una atención fatigada consiste el de todo maestro, aun en la clase; porque, llegado a este punto, el niño no se asimilará cosa alguna, o lo hará a costa de su salud intelectual y física.

Con estas reservas, llamamos especialmente horas de trabajo en la colonia al tiempo que se dedicaba a escribir el *Diario*. Representa este ejercicio aquella función necesaria en toda enseñanza y encaminada a formular y como cristalizar en concreto el conocimiento de las cosas, a fijar y conservar lo aprendido, para incorporarlo como un dato más al tesoro de la cultura y utilizarlo en cada caso que nos sea preciso. Aparte de esto, es el *Diario* un ejercicio de carácter general en que, con verdadera libertad, contraria a toda idea de imposición ingrata, tiene cabida un cierto orden y sistema para enlazar la variedad de observaciones que los colonos deben ir recogiendo. Ejercicio que, obligando a insistir sobre lo observado, educa la reflexión y puede convertirse en verdadero examen de conciencia. Ninguno tan positivo, además, para aprender a dar forma al pensamiento, porque el asunto propuesto es enteramente real, y no artificioso. Se comprende bien lo que a este propósito dice M. Cottinet de las Colonias de Francia: «Muchos niños pertenecientes a secciones ya superiores, que no habían llegado a redactar nada en la escuela sobre asuntos *dictados*, redactaron regularmente su diario sobre

asuntos *vistos*. Cosa que chocó extraordinariamente a sus maestros.» Lleva, por último, el *Diario*, en su misma forma, una exigencia de orden y método que ayuda en extremo, no sólo a disciplinar la actividad intelectual, sino al hábito general del trabajo, y no es raro ver cómo trasciende su influjo a una mayor regularidad en el ritmo todo de la vida.

Es de evidencia que el capital interés de un trabajo de esta índole estriba en la espontaneidad con que debe ser hecho. Lo que el alumno consigue, suyo ha de ser y producto de sus observaciones, sin que en el fondo, ni en la forma, se deba intervenir más que para corregir errores de hecho, o faltas gramaticales y de ortografía. Observar por sí, reflexionar por sí, escribir por sí, lejos de inspiración ajena, es la primera necesidad de nuestros alumnos, en todos los grados de la enseñanza; porque la propia observación, la propia reflexión, el propio trabajo, en suma, son las cualidades intelectuales que aparecen más atrofiadas en los niños españoles, y de aquí en todo nuestro carácter nacional. Era de ver, en la mayoría de los colonos, la inmensa dificultad para hallar asunto que escribir en el *Diario*, a pesar de tantas emociones y descubrimientos como forzosamente les brindaba su nueva vida en los primeros días. Los *Diarios* son espontáneos, pero casi todos monótonos y faltos de relieve. La pauta del primer día se repite con frecuencia hasta el fin, como si hubiera un cierto miedo a apartarse del camino conocido o impotencia para encontrar nuevos recursos. En muchos, todo aparece al principio con la misma importancia: la hora del desayuno, siempre la misma, y la excursión en barca, hecha por vez primera, y ¡quién sabe si única en la vida! Y si de la simple narración se pasa a buscar juicios propios, observaciones personales, expresión de sentimientos y deseos, la falta de iniciativa y de facilidad para formularlos es todavía mucho más manifiesta. Como forzados a decir



algo acerca de sus impresiones, adoptaron al principio algunos esta fórmula, puesta al final de cada día: —«Apreciación: Lo que más me ha gustado, ha sido, etc...», que siguen después repitiendo mecánicamente.

Fue necesario despertar su atención sobre estos defectos; hacerles ver que podían contar muchas más cosas y discurrir sobre ellas, escribir lo que pensaban y la impresión que les producían, como de palabra constantemente estaban haciéndolo. A lograr cierto progreso en este punto, contribuyó no poco la lectura de los *Diarios* escritos por los colonos del 9.º Distrito de París en 1884, llenos de chispeantes párrafos. Como ejemplo notable del efecto producido, juzgamos de interés trasladar aquí un *Diario* correspondiente a alguna de las ocasiones en que los consejos sobre la monotonía, la repetición de los mismos datos y la falta de originalidad y juicio propios debieron ser más fuertes:

«*Miércoles 24 de Agosto de 1887.*—Ayer hizo más calor que antes de ayer y estaba el cielo despejado; y cuando se ve el cielo azul y no tiene nubarrones, es un gusto estar en este pueblo; y luego, cuando se ven las olas furiosas, y luego cuando se rompen en las peñas es una alegría, y cuando se pasea por un camino o por un campo, se oye el canto de los humildes pajarillos, y unos criando a sus pajarillos, y otros volando; y los pastores con su ganado, guardando y haciendo silbatos de caña y sufriendo el calor y las nubes.»—(E. O.)

La reacción fue violenta. Hemos copiado íntegramente lo que aparece aquel día en el cuaderno, y no sólo falta, como se ve, la indicación de las horas de levantarse, tomar el baño, comer, etc. dato que nunca se olvidaba y que constituía, a veces, todo el fondo del *Diario*, pero ni siquiera se menciona, por casualidad, ocupación alguna. A la reseña monótona y prosaica, sucede de pronto una ex-

plosión de lirismo que, ni se había anunciado antes, ni más tarde se ha vuelto a producir.

Y aquí está lo interesante del fenómeno: porque con ser esta página del *Diario* de innegable autenticidad —como, de no haber sido escrita a nuestra vista, bastaría su estilo para declararlo— no es, sin embargo, enteramente espontánea en su fondo; es decir, no ha sido inspirada principalmente por el espectáculo de la naturaleza que describe, sino por reminiscencias de lecturas pertenecientes a tal género de descripciones que, con gran esfuerzo, probablemente, hubo el niño de representarse de nuevo en aquel punto; porque, a no dudarlo, el *Diario*, sin que por ello pierda nada de su ingenuidad y frescura, muestra, para el que tenga costumbre de esta clase de observaciones, un aire mucho más intelectual e imitativo que sentimental y original.

En los *Diarios* aparece casi siempre escueta la forma narrativa. Según el grado de adelanto y superior formación de los colonos, así cuentan más o menos, y redactan mejor o peor; pero todo el fondo se reduce a referir lo hecho o sucedido. Las notas descriptivas y las de impresión y juicio personales son tan breves como rarísimas; y casi siempre inspiradas, no directamente por el objeto o el espectáculo visto, sino por observaciones oídas acerca de ellos. La expresión es, sin embargo, enteramente libre y espontánea. He aquí casi el único rasgo descriptivo de paisaje que se encuentra en muchos de ellos, resultado de haberles hecho notar con insistencia una tarde la hermosura de la puesta del sol. Ni antes ni después volvieron *por sí mismo* a este camino:

«Por la tarde, cuando estábamos en las casa de Borias, vimos a la puesta del sol unos cirros muy bonitos, y el mar parecía que estaba ardiendo, y las montañas estaban moradas.» —(M. V.)

«También vimos la postura del sol, y había unos cirros

tan bonitos, que parecía el mar encarnado, y la Masera de Pesués y las montañas tenían un color violeta muy bonito; también vimos el faro de Tina Mayor.»—(A. N.)

«Después vimos la puesta del sol; cosa muy bonita ver las nubes encarnadas, y en general fue una cosa muy bonita.»—(C. M.)

«También admiramos lo bonita que es la puesta del sol, pues los rayos reflejan en las nubes y forman un color rojo muy encendido que parece fuego.»—(V. M.)

«Por la tarde, al ponerse el sol, había unos cirros de muchos colores y el agua del mar parecía que estaba ardiendo y nos vinimos a casa.»—(M. R.)

Otros dicen solamente: «Estuvimos viendo el cielo, que estaba muy bonito.»

También es interesante notar cómo estas observaciones de carácter subjetivo no guardan entera relación, ni con la edad, ni con el grado de cultura de los niños; aparecen más en los menores y en los atrasados. A alumnos de esta clase pertenecen los siguientes párrafos:

«Y hemos conocido que las gentes de los pueblos son más buenos y más prudentes; y esto se conoce cuando se les pide un favor, y cuando sucede alguna desgracia en el pueblo; como, por ejemplo, si se les pide una cebolla, le dan dos o tres.»

«Ayer hizo un poco más fresco que antes de ayer, pero también es bueno que haya algo de fresco y (*no?*) que haya siempre calor; pero lo mejor es ni que haga mucho calor, ni mucho frío, sino un término medio.»

«Y yo compré un vaso de agua, ocurriéndome el siguiente fracaso: llego y digo, deme usted un vaso de agua: doy 10 céntimos, y no me daban la vuelta, ni el vaso de agua; pido la vuelta; me la daban, pero el vaso no; al fin me dieron el agua, me la bebí y estuvimos por allí.»

«Y después fuimos a casa a comer; luego fuimos a dibujar la casa, pues me gusta mucho dibujar así cosas, y



cuanto tenga más tiempo, le voy a decir a mi padre que me meta en el dibujo, que tengo mucha afición; y después fuimos a paseo a la Cueva y no la pudimos ver, porque estaba subiendo la marea; y después fuimos a la playa de la Liñera, y parecía como una estación de tranvía, con aquellas líneas que parecían propiamente tranvías, y daba mucho gusto estar allí entre las peñas cogiendo lapas muy bonitas que se habían caído de las peñas, y aquel aire tan puro y tan bueno parecía que hacía estarse allí, y de buena gana me hubiese estado allí todo el día.»

Inútil sería buscar más párrafos de este género en los *Diarios*. Alguno que otro, no todos, dice el primer día: «lo que más me ha gustado ha sido el mar»; o «el juego que nos enseñó D. Manuel».

Después de una admirable excursión de seis o siete horas por la ría en bote, en que casi todos era la primera vez que se embarcaban, con merienda en el campo, y regreso de noche, y peripecias como la de varar, y espectáculos tan extraños y nuevos para ellos como el de la fosforescencia del mar, no se halla en los *Diarios* más que la narración seca, sin una frase de mera impresión personal, que no ya de entusiasmo. Obsequiados espléndidamente con otra merienda, y opípara, en una huerta, todo lo cuentan; pero apenas uno dice que fue por la «buena bondad de D. Francisco Carranceja». Describen minuciosamente el triste espectáculo, presenciado desde lejos, de ahogarse un hombre; y sólo otro dice al final: «los gritos nos produjeron una gran impresión». Asisten a todas las fiestas de la romería del pueblo, pasean por el mar en lanchas empavesadas, ven las cucañas, los bailes, todo lo más nuevo y pintoresco para ello: nunca pasan en su admiración —expresada sólo por alguno— de decir: «me gustó mucho» o «era muy bonito».

Sin pretender generalizar demasiado por estos datos, aunque se les podría añadir muchos centenares de obser-

vaciones análogas en niños de estas y otras clases sociales, no parece aventurado observar que acusan tal vez el excesivo predominio de la esfera intelectual y olvido de la del sentimiento, que caracteriza a toda la educación contemporánea, y muy especialmente a la española. ¡Qué tiene, después de todo, de extraño, cuando aun filósofos y pedagogos, como Spencer, no distinguen en la educación sino las tres clásicas esferas: física, intelectual y moral!

Siguiendo el principio ya indicado acerca del trabajo, procurábase aprovechar para él aquellos asuntos que más naturalmente en la localidad y en el género de vida que hacíamos se presentaban. Las principales estrellas y constelaciones; las fases de la luna, las mareas, los vientos, las nubes, el examen del barómetro y el termómetro, el manejo de la brújula, los ejercicios prácticos sobre la geología de la comarca, siempre mediante excursiones y al aire libre, la orientación del mapa, construcción de cartas, trazado de itinerarios, croquis del perfil de las montañas; la recolección de rocas, minerales, fósiles y plantas; los monumentos de arte y otros muchos objetos de interés, sirvieron sobre todo para la educación intelectual de los colonos.

De la sobriedad con que se procedió, sin embargo, dan testimonio los *Diarios*; así como, de los resultados obtenidos, la Memoria a la que hemos hecho referencia, y las colecciones y demás trabajos conservados y expuestos en el Museo.

El material de este orden de estudios para los niños fue tan vario y tan inagotable en la colonia, que los libros recreativos que a prevención llevamos, por si llegaba el momento de cansancio, u oportunidad de utilizarlos dentro de nuestro régimen de vida, volvieron sin abrirse. Verdad es que el tiempo nos favoreció mucho, pues ni un solo día nos impidió salir de casa.

No concluiremos este punto sin hacer notar que los co-

lonos han mostrado en su actividad intelectual mucha más rapidez y viveza de intuición, mucho más interés del momento, mucha mayor facilidad para aprender, que espíritu de observación reposada, constancia y continuidad en la medida del esfuerzo, amor a la iniciativa, a la investigación y trabajo personal, confirmando así una vez más los rasgos que, hoy por hoy —y no para su fortuna— distinguen en esta esfera a nuestro pueblo. Nada les costaba tanto como tener que averiguar algo por sí propios, o hacer todos los días un mismo esfuerzo, por pequeño que fuese. Buena prueba de ello, los vacíos que se notan en su Memoria en aquellos puntos que, con la observación del estado del cielo, les fueron encomendados libremente.

.....

Es el momento de la *comida* uno de los que más ocasiones brindan y más puede aprovechar el maestro para ejercer su acción educadora; porque en él se despierta, como en pocos, la intimidad, condición indispensable en toda obra fructífera de este orden. No se trata, entonces, sólo de inspeccionar y corregir aquellos defectos de los niños que se refieren a la comida misma: por ejemplo, a sus caprichos en cuanto a tales o cuales alimentos, a sus maneras en la mesa, etc., sino de cosa más en general y más interesante: de su vida entera, que suele manifestarse allí espontáneamente al calor de una conversación en común, al aire libre y amistosa. Todo el mundo sabe la importancia que, desde el punto de vista del sentimiento, tiene la hora de la comida en la familia, siendo poco menos que sagrada en aquellos pueblos que conservan con mayor pureza el culto del hogar doméstico. Lo que cada individuo ha realizado en sus negocios particulares, lo que ha visto, ha leído, ha pensado a solas, o en otras esferas, con tal que pueda interesar a los demás, todo se guarda para aquella hora, que es la destinada a comunicar las impresiones, a comentarlas, a pedir consejos, a concertar



proyectos y a gozar con los recuerdos. Algo así debe ser, y ha sido, en efecto, la hora de la comida en la colonia. En ella hemos podido atesorar datos preciosos, pormenores característicos para el conocimiento de nuestros educandos. ¡Qué espectáculos más lejanos, el de aquella mesa de 18 niños, con sus tres maestros, hablando todos con la misma libertad y el mismo orden que una familia numerosa, y el de aquellos refectorios de nuestros colegios, donde centenares de alumnos, acuartelados, se sientan silenciosos sin otro goce que el material de los manjares (cuando ese nombre merece), o el de aguardar la hora de su redención, al acabarse la comida. Y es que toda educación pide individualidad. Tan luego como ésta desaparece, para dar lugar a la masa, no hay sino recurrir a las «garantías» exteriores; excelente sistema para cualquier cosa, menos para engendrar efectos graves y profundos.

.....  
*Juegos.* Acabada la comida y después de lavarse la boca, salíamos todos a los prados de que ya se habló, contiguos a la casa, para jugar allí libremente hasta la cuatro, a cuya hora emprendíamos una excursión cualquiera a los alrededores. Y decimos que «salíamos para jugar», porque siendo el momento del juego, también como el de la comida, de aquellos en que el niño con más facilidad se abandona libremente a sus naturales y espontáneos impulsos, y uno de los más favorables para conocerlo tal y como es, y por tanto poder dirigirlo, nada de esto se logra sin que el maestro, en vez de limitarse a inspeccionar el juego de sus discípulos, que esto no basta, tome en él parte activa, único medio de entrar en íntima relación con ellos. Vigilar simplemente el juego hubiera sido lo mismo que presenciar la comida sin comer con los niños: ambas cosas igualmente nulas, y perdidas en su valor educativo. El maestro que se concreta a mantener el orden, se convierte en un inspector o vigilante, cuya función todavía

está por averiguar en la pedagogía. Sólo cumple su misión de maestro, cuando educa; y sólo educa en el juego, cuando interviene en él de algún modo: el mejor de todos y el más directo, jugando. Si a alguien en la práctica —porque en principio lo que acabamos de afirmar no tiene réplica— pudiera parecer extraño, quien sabe si hasta poco propio de la «dignidad» de un hombre grave y de un profesor, que el maestro juegue con los niños, debe recordar que en Inglaterra suelen pesar mucho las condiciones de jugador que un maestro ha demostrado, para ponerlo al frente de sus Grandes Escuelas Públicas (secundarias); que al número 1, por su saber intelectual, entre los alumnos va en muchos colegios unido, como cargo de honor, el de jefe del juego, y que no hace muchos días hemos tenido ocasión de contemplar en la Platzpromenade de Zurich, con motivo del Congreso internacional de Colonias de vacaciones allí celebrado, a los alumnos y alumnas de las escuelas secundarias y primarias, ejercitándose a la vista del público en juegos de fuerza y destreza con sus profesores. Bruselas, Amsterdam, Berlín y otras ciudades de Alemania, entre las cuales descuella Brunswick, siguen análogo camino; y, por último, en París, acaba de fundarse una sociedad para promover la introducción y desarrollo de los juegos corporales, al frente de la cual se halla M. Julio Simón, con otros ilustres pedagogos y profesores, que vienen reclamando tiempo hace esta importante reforma en la educación general de su patria.

También, en la colonia, jugamos los maestros con los niños; y no contribuyó poco ciertamente esta intervención directa a suavizar pronto sus maneras y a dulcificar voces y expresiones, que sólo en el juego aparecen y es donde hay ocasión de corregirlas; no en la escuela. Así, era muy raro, a los ocho días de estancia en la colonia, tener que llamar la atención de ningún alumno sobre estos defectos.

Por lo demás, esta participación del maestro en el juego no ha dado lugar nunca, ni puede darlo, tratándose de un verdadero maestro, a conflicto de ninguna especie. Aunque se convierta, como debe, en compañero, y no más que en compañero del niño, tarda éste, sin embargo, mucho, por desgracia, en olvidarse del maestro, para no ver más que al amigo, con el cual debe abandonarse al juego y la alegría; cuando felizmente lo olvida, siempre ve en él una especie de compañero ideal y lo trata con abierta jovialidad, sin encogimiento y sin falsedad servil, pero sin pasarse jamás a cosa que no sea correcta y noble; lo trata, en suma, como en realidad debiera tratar a todos. Esta situación no pudo conseguirse por entero de nuestros colonos. Al principio, nos vieron tomar parte en los juegos con cierta sorpresa; luego, con agrado; por último, con verdadero entusiasmo, desde que advirtieron que en nada coartábamos su libertad y alegría y que, antes por el contrario, venía a introducirse con el mero hecho de nuestra intervención un elemento de orden, de formalidad y de disciplina, que todos deseaban, que nadie sabía imponer, sin embargo, y cuya ausencia es característica, por desgracia, de todo juego de niños españoles. Pero, aun con todo esto, la falta de hábito fue causa no obstante de que si recibían nuestras bromas con gusto, nunca se determinasen a devolvérnoslas con jovialidad y confianza.

Por lo que toca al juego mismo, los niños de nuestra colonia hacían lo que los niños de todas las clases sociales en España, especialmente en las grandes ciudades: que no juegan; juguetean; no sienten interés hacia la lucha que esta diversión representa; no les importa desplegar fuerzas y destreza para ganar a los contrarios; ser reconocidos como campeones, v. gr., de tal o cual localidad o corporación. Por esto no se organizan casi nunca en partidos, salvo en las pedreas; por esto juegan casi siempre sin condiciones y sin formalidad; por esto no hay campos para



juego, ni instrumenos, ni reglas, ni jueces, ni en suma, jugadores. Hay juegos, o mejor, restos de juegos, que importaría reanimar por medios más sanos que las apuestas; pero no hay organización del juego en nuestra patria.

En consonancia con esto, a nadie puede sorprender que la mayor parte de los juegos de nuestros colonos, con tratarse de niños cuya edad media era de doce años, tuvieran todavía un carácter esencialmente representativo, o más bien imitativo, propio de los juegos de la primera infancia. El «tren», la «diligencia», las «carreras de caballos» y algún otro más dramático, pero donde dicho elemento predomina aún, como el de «justicias y ladrones», tales fueron los más frecuentes.

Procuramos encaminarlos hacia los de lucha, fuerza o destreza: el marro, el paso, el *rounders*, juego de procedencia inglesa, excelente por la armoniosa combinación de sus ejercicios, introducido en algún centro de educación de Madrid, desde hace tiempo, y de cuyo éxito entre los colonos puede juzgarse leyendo sus Diarios; por desgracia, el último pocas veces pudo jugarse, pues necesita un campo llano en ciertas condiciones que sólo lejos de nuestra casa podía encontrarse.

*Paseos.* Nuestros pasos tenían siempre un fin, un objetivo, o lo que es lo mismo, carácter de verdaderas *excursiones*; porque no hay nada que los niños comprendan y sientan menos que el paseo «por pasear», por el paseo mismo, sin otro fin determinado. Por esto, íbamos siempre a recoger tales o cuales piedras, a ver este paisaje o aquel accidente: siempre a algo especial, por insignificante que ello fuese; con lo cual el interés se mantenía vivo. En su Memoria, tantas veces citada, se puede ver la nota de las principales excursiones hechas y su objeto. Aquí advertiremos que fueron verificadas gradualmente, dejando para los últimos días aquellas que constituían ya verdaderas ca-

minatas, que pedían mayores fuerzas y en que era necesario emplear toda la tarde, tales como la del Cabo Oriambre o la de Unquera.

De más está decir que el paseo era libre, lo cual quiere indicar que no llevábamos a nuestros colonos en la aburrida formación al uso, que mata toda iniciativa personal y aun casi todo el goce, hasta el punto de que muchas veces los pobres niños prefieran quedarse en el colegio a pasear. Los nuestros marchaban con entera independencia, mientras no se les llamaba para hacerles alguna observación en común.

De estas excursiones proceden los minerales, plantas y fósiles que coleccionaron.

Solían jugar por el camino, a la ida; en tanto que a la vuelta, casi siempre con la última luz del día, venían cantando. Hemos observado mucha más afición a cantar en los niños del pueblo, que en los de la clase media. Raras veces se oye a éstos cantar en coro espontáneamente durante las excursiones, de que tenemos ya larga práctica, mientras aquéllos lo hacen con mucha frecuencia, mostrando verdadero placer casi todos. Lástima grande que, a semejanza de lo que ya se ha dicho con respecto a los libros de lectura, no pueda ofrecérseles otro alimento musical más substancioso —ni popular ni clásico— que el que buenamente aprenden por la calle y las zarzuelas de moda suministran.

Sentados en el poyo, a la puerta de la casa, y mientras era hora de la cena, que se hacía esperar unos treinta minutos desde que llegábamos, solían los niños entretenerse contando cuentos, prefiriendo, como era natural, aquellos de carácter predominantemente representativo y simbólico, en consonancia con sus juegos. Durante el resto del día, no mostraban igual interés por esta diversión, lo cual se concibe fácilmente. Aquella hora era la única en que la

obscuridad hacía imposible que se distrajesen en la contemplación del mundo exterior, despertándose en ellos con mayor viveza el de las representaciones intelectuales y libres, merced a ese como adormecimiento de los sentidos.

.....







## Las Misiones pedagógicas <sup>1</sup>

Las Misiones pedagógicas, que, sin equívoco, hubiera sido, tal vez, más acertado llamar Misiones a los pueblos o aldeanas, no se han originado abstractamente, sino ante el hecho doloroso e innegable del abismo que en la vida espiritual, más aún que en la económica, existe en nuestro país entre la ciudad y la aldea. Ciudadanos son todos los españoles de la misma nación y con idénticos derechos, pero mientras que a unos el denso ambiente de la cultura les regala a cada paso estímulos espirituales para el saber y para el goce, a los otros el aislamiento les sume en la más honda miseria de todas sus potencias. El aislamiento, ya que aislamiento privativo, cerrazón significa la terrible palabra con que el último límite de la penuria espiritual se expresa. Si la sociedad busca afanosa, y como su más urgente problema, medios para disminuir, al menos, el abismo que en ella existe, en cuanto al disfrute de la riqueza, y esto se pide como obra de justicia, no hay motivos para que por justicia social igualmente no se exija que llegue a los últimos rincones de las chozas, allí donde la oscuridad tiene su asiento, una ráfaga siquiera de las abundantes luces espirituales de que tan fácil y cómoda-

---

<sup>1</sup> Este trabajo sirve de *Introducción* al volumen «Patronal de Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-diciembre de 1933», que acaba de publicarse.

mente disfrutaban las urbes. Por esto, como obra de justicia social han de fundamentarse las Misiones. Y cuando el aislamiento desapareciese, perderían la justificación de su existencia.

Desde este punto de vista no la tienen ciertamente hoy ya en otros países donde las comunicaciones son tan fáciles y las relaciones tan múltiples y frecuentes, que aldeas pueden disfrutar fácilmente de una gran parte de la vida espiritual de las ciudades; pero, ¡qué contraste no ofrecen con España, donde sin necesidad de recurrir a las renombradas comarcas del atraso, a setenta kilómetros de Madrid, en su misma provincia, existe un pueblo donde todavía no hay carros, donde muchos de sus vecinos pueden haber muerto sin verlos y donde el ambiente de cultura habrá de recordar, por tanto, la edad anterior al descubrimiento de la rueda!

Si el aislamiento es el origen de las Misiones, y la justicia social, su fundamento, claro es que la esencia de las mismas, aquello en que han de consistir estriba en lo contrario del aislamiento, que es la comunicación para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían.

Las misiones clásicas de la época heroica de los conquistadores abrían ellas mismas los senderos. Hoy las sendas para nuestras humildes misiones están ya, por fortuna, abiertas, pero faltan aún las grandes vías, los caminos reales, por donde el mundo pueda circular a todas horas. Cuando éstos existan, ¿será señal de que las Misiones no son necesarias? Por un lado, será señal de ello, si la riqueza material, y sobre todo, la espiritual han prendido ya en los pueblos, pues muchos pueblos y aldeas con carreteras hay en España que son todavía muy y muy misionables..., porque son pobres y el camino real no ha servido, naturalmente, a los intereses lucrativos por falta de ganan-



cia, y a los espirituales y desinteresados tampoco ha servido hasta ahora por falta, más naturalmente todavía, de amor justiciero; y aunque comunicados en apariencia, en aislamiento moral continúan. Pero, por otra parte, el horizonte de las Misiones puede ampliarse indefinidamente. Las de ahora son modestas, primitivas, primarias, como encaminadas, según ley de equidad, a los más necesitados, pero no obsta para que se enriquezcan y lleguen hasta adquirir tipo universitario, nueva forma probablemente más adecuada a nuestro tiempo y más eficaz hoy que las antiguas universidades populares.

Pudiera pensarse, tal vez, que donde quiera que haya escuela, no hacen falta Misiones. Es todo lo contrario, porque la escuela y el maestro, en cuanto tienen que ver con aquéllas, lo que hacen es justificarlas más y más plenamente. En primer lugar, y aquí entra el contenido exacto de las Misiones, lo que podría decirse su concepto unitario, la Misión se propone muy otra cosa que la escuela. Esta, como el instituto y la universidad, son los órganos concretos, específicos, profesionales, para la adquisición de la cultura; presentan lo que en el organismo humano, por ejemplo, los pulmones, destinados específicamente a la función respiratoria, o, como en el orden jurídico, la ley y el tribunal, creados también, especialmente, para aplicar y cumplir el derecho; pero no hay quien no sepa que la respiración se verifica, además, de un modo general y difuso por todo el cuerpo, y nadie ignora tampoco con qué enorme abundancia excede el contenido del derecho en la vida de aquél que reflexivamente se cumple sólo a través de las leyes y de los tribunales. Pues lo mismo ocurre en la adquisición de la cultura. Tal vez la menor cantidad de nuestro saber, y no hay que decir de nuestro mundo afectivo, con el que al par de la ciencia se enriquece el espíritu, nos viene de las aulas, fuera de las cuales, en dicha forma espontánea y difusa, hemos ido ate-

sorando en cada momento, día tras día, sin saberlo, de un modo libre y ocasional, en libros, periódicos, conversaciones, trato familiar y amistoso, en el comercio humano con espíritus superiores, en los espectáculos, en los viajes, en la calle, en el campo... el enorme caudal de cultura con que insensiblemente engalanamos la vida. Y este ambiente antiprofesional, irreflexivo, libre y difuso, donde aprendemos, al parecer sin pagar nada, todo aquello que alguien con castizo gracejo llamaba «aprendido de gorra», debe ser justamente el campo que constituya como unidad el contenido esencial de la acción misionera.

Bien se comprende, cuán vario y rico puede y debe ser este contenido, que no sólo excede del que hoy corresponde a la escuela, sino que es además de otra naturaleza. Se trata, pues, de suscitar con él, poco o mucho, ocasionalmente y por unos días, en el pueblo olvidado, una visión al cabo, de aquello que otros disfrutaban a diario y gratis. Y claro es que se trata de ofrecerlo también gratuitamente. Porque si la Misión no sirviera de nada, ni dejara otra huella en el pueblo, le bastaría para justificarse la emoción habitual de sorpresa, de alegría y de gratitud que despierta en los aldeanos el ver que la nación, o como allí acostumbran a decir, el Gobierno, por fin se acuerda de ellos y les envía a varios señores que, conviviendo en el pueblo unos días, les hablan de historias que les gustan; les enseñan cosas que no han visto; les divierten con poesías, música y espectáculos emocionantes; al marchar les dejan libros para que sigan aprendiendo y divirtiéndose, y todo esto de balde, cuando ellos no recordaban haber visto por allí, según dicen, más que al recaudador de contribuciones o a algún candidato a muñidor solicitando votos.

Por otra parte, el maestro, como tal maestro en función, no puede tampoco suplir a las Misiones, y esto por dos motivos. El primero, por que bastante y aun de sobra tiene

con su diaria y abrumadora labor profesional, mañana, tarde y noche en la escuela, y la Misión, aunque se la haya llamado en alguna ocasión escuela ambulante, para más fácil inteligencia, ya se ha visto que no puede serlo, sino muy otra cosa, de un lado, por su alcance a todo el mundo, hombres, mujeres, jóvenes y viejos, y de otro, por su carácter antiprofesional, espontáneo, libre, pudiera decirse sin paradoja, que por su antipedagogismo. El otro motivo es aún más importante, ya que el maestro rural, por su prolongada permanencia en la aldea, el peligro más grave que corre, desgraciada y necesariamente, es el de aislarse, y tan aislado del mundo puede llegar a vivir a veces como cualquier otro vecino. Y he aquí el punto de enlace de la Misión con el maestro. Este, como órgano el más acreditado de la cultura en el pueblo, está llamado a ser por modo natural, y en casos normales, el introductor de la Misión en la aldea, el que más participe y colabore en ella, el que más la disfrute, pero olvidándose entonces de la profesionalidad y persuadido de que por su naturaleza la Misión se ve obligada a actuar tan ajena a dicha esfera como los requisitos burocráticos que la acompañan.

Afirmada en este su carácter antiprofesional de comunicación de cultura exclusivamente espontánea y difusa, la Misión ha tenido que sustraerse a impulsos propios y a solicitudes de fuera para establecer campañas específicas de tipo concreto, tales como sanitarias y agrícolas, viendo claro que esto excedía de sus propios límites. Ciertamente que «nada de lo humano le es ajeno», pero nada le corresponde tampoco específicamente. Y así, toda misión profesional, con órganos profesionales deberá establecerse.

La misma lucha contra el analfabetismo, no siendo por esto peculiar de las Misiones, tiene, sin embargo, en ellas su más firme apoyo. Pero no procurando maestros, sino mediante la siembra de libros y bibliotecas que le está encomendada. Pues si es cierto que no se acabarán los anal-



fabetos hasta que la enseñanza se haga en realidad de verdad obligatoria, y esto no sucederá mientras la nación no pueda ofrecer más puestos vacantes en sus escuelas que alumnos existen, y más maestros que escuelas, para convertir éstas de manadas en familias de niños, es tan cierto o más todavía que lo que en último término importa no es sólo llegar a traducir los signos escritos, sino despertar el amor a la lectura, llevando libros a las gentes, a aquellas que ahora no van ni irán ya a la escuela, y haciéndoles con la lectura en alta voz, como hacen las Misiones, gustar los placeres que los libros encierran. Triste es que muchos aprendan a leer y por cerrazón luego lo olviden. Cuando el privilegiado por el ambiente literario en que nace y se mueve no necesita ni siquiera que le enseñen a leer, pues a todas horas estimulado lo aprende sin saberlo, no ha de parecer excesiva frivolidad suntuaria —sin contar con que «lo suntuario es lo principal»— el que la nación, en orden de justicia, procure suscitar de nuevo el apetito por leer en los desdichados que por abandono social lo han perdido o crearlo del todo en los aun más pobres, que nunca lo sintieron. Para que «las letras que entraron con sangre» no se olviden o florezcan de nuevo no hay senda más segura que la eternamente abierta y viva del atractivo de la gracia y la belleza.

La comunicación de la cultura difusa en todos los órdenes, que es el fin unitario de las Misiones, hace que su obra no sea profesional, y hace, por tanto, que no haya de realizarse tampoco necesariamente por profesionales. Todo saber sin preocupación de profesionalidad cabe en las Misiones. Su campo de acción, el material de que puede servirse en esta esfera espontánea de la vida es tan inagotable como la vida misma. Y así, en cuanto al personal, al misionero que, como en toda obra humana, es lo insustituible, ésta de las Misiones se abre para todos, es decir, para todos sin distinción de títulos y aun con caren-

cia de ellos. Bastan para aspirar a ser misionero dos cosas: la primera, sentirse atraído por las orientaciones en que la Misión se inspira, germen de la probable devoción y hasta del entusiasmo venideros; la segunda, tener algo para su ofertorio y aspiración a conquistar la suficiente gracia para llegar con ella al ánimo de las gentes humildes. No es poco, pero todo es puramente humano, y nada de ello pertenece al especial programa de ninguna asignatura. Y por eso, la función misionera no ha de ser permanente ni sindicada, sino adventicia y renovable. Y en ello por igual chicos y grandes, lo mismo el estudiante que, con la pródiga liberalidad de sus años, se ofrece y se inaugura, que el misionero ducho, ambos persuadidos de que van a ofrendar en armonía de generosidad y de justicia un poco de su tiempo y trabajo en holocausto a la luz y a la alegría de los abandonados. El uno y el otro aprovecharán sus vacaciones o harán con prudencia un hueco en sus estudios académicos y sus habituales oficios durante un día, una o varias semanas, según sus conveniencias, para llevar un algo de saber, un algo más de gozar, y siempre, que es lo importante, una cordial comunicación de espíritu a la aldea, pero tornarán en seguida otra vez a sus labores, porque si ellos hicieron ya su ofrenda de gracia, conviene a los pueblos —ya que de comunicación se trata— renovar con frecuencia, para mayor acopio de riqueza, las comunicaciones.

Cierto que el muchacho, o el grupo de muchachos, y aun el que ya no es joven, pero si inexperto, no pueden lanzarse a la Misión sin guía que señale caminos, modere ímpetus y ponga tacto en todo, pues nada hay más necesario que el tacto en actuación social tan compleja y así, en efecto, como es ley en la vida, se procede; y pues nadie ha de empezar a hacer sin haber visto antes lo que hacen los otros, nadie hace Misión sin que otro experimentado le proteja.

Tales protectores son hoy la más urgente necesidad de las Misiones, que si aún están empezando, han superado ya el periodo de tanteos, ya saben adónde van y por dónde se llega, pero carecen aún de facilidades para poner a prueba y escoger aquellos misioneros ejes llamados a difundir y a implantar la obra en todas las regiones, a inspeccionarla y a formar a los que han de sucederles. Porque ni ellos mismos —conviene repetirlo— han de ser permanentes. Pueden durar años en la función, pero con el camino abierto para cuando les convenga prudencialmente volver a sus tareas, sean oficiales o no, docentes o de otro género, aunque es natural que por razón histórica en la enseñanza sea donde se hallen las condiciones y los caracteres más propicios a este grado y aspecto de la obra misionera, la cual es demasiado libre para encerrarse en moldes hechos y demasiado dura, si no se envilece, para soportarla sin fatiga mucho tiempo. Con semejantes misioneros se necesita hoy proceder como hubiese habido que hacerlo con *los mejores maestros enviados a las escuelas de los pueblos más pobres*, si este consejo hubiera tenido la fortuna de adoptarse en su tiempo, consejo proclamado en España hace más de medio siglo y que guarda tan estrecho vínculo con el propósito de las Misiones populares, que ambas iniciativas, a pesar del medio siglo transcurrido entre una y otra, parecen como arroyos que del mismo manantial vienen saltando. Los misioneros jefes han de ser renovables, y renovables también si llegaran a existir dichos maestros, por iguales razones: sacrificio excesivo, pérdida de energías en el aislamiento, lenta o rápida, pero indefectible adaptación al medio desfavorable, necesidad en el pueblo de inquietudes y estímulos renovadores.

El Magisterio, en sus distintas esferas, ha sido para las Misiones una de sus fuentes de colaboradores, los que representan en la obra, y es natural que así sea, la tendencia pedagógica, el método, el sistema, el orden, la modera-



ción, la experiencia, en suma, la inhibición, madre de todo proceso educativo, del dominio de sí mismo y, por tanto del tacto. Todo ello responde, por fuerza, a una corriente que, aun sin quererlo, responde a las normas y adquiere sabor clásico. De esta corriente han salido hasta hoy los misioneros guías o protectores, y en ella principalmente será necesario continuar buscándolos, ya que obra tan nueva, tan sin precedentes y tan libre, correría el riesgo de desviarse o de fracasar sin un fuerte contrapeso de ponderación y hasta de sensatez discreta. Hay otro grupo de misioneros que proviene de distinto origen y emplea diferentes cultivos; y así tenía que ser por necesidad, ya que no fué escogido abstractamente, sino que se ha despertado al choque de la realidad misma, al contacto con aquel aspecto de la acción misionera en que la producción espontánea, la libre creación y la originalidad dominan. Estudiantes ya hechos, pero bien o mal avenidos con la corbea rutinaria, graduados o no, pero todavía sin *clasificar* definitivamente, los más aspirando en la literatura y en el arte a llegar cuando puedan y casi todos con la bendita comen-zón de las rutas inciertas. Como, en el fondo, lo que les mueve es la novedad que lleva en sí siempre un germen de poesía, van seducidos por el insólito espectáculo que las Misiones inauguran del *señorito* ciudadano en busca del pueblo rústico y olvidado en sus propios rincones a ofrecerle lo que tienen, poco o mucho, sin jactancia y sin frivolidad, a ser posible con el ingenuo fervor de los *Pastores* y con la reverente dignidad de los *Magos*. Van por la aventura que seduce siempre a la juventud, aventuras de andar y ver, de correr mundo, de vencer dificultades, de sufrir privaciones, de abrazarse estrechamente con hombres y pueblos, de hablar a solas y al oído con la naturaleza. Llevan la ilusión o el presentimiento, que la experiencia luego justifica, de retornar con más riqueza en cuerpo y alma que la que han repartido. Van también por

la libertad, que es igualmente y necesariamente poética. Ellos no saben aún «qué son las reglas», ni si la «prótasis debe proceder a la catástrofe»; pero en esto se halla su «grandeza y su servidumbre», pues lo mismo puede sorprenderles la victoria de que nada interese tanto al pueblo como los *Diálogos platónicos* —según ya aconteció a los *señoritos* de Oxford—, y así, no es gran locura lo de llevarle aquí Grecos, que pueden amargarles el fracaso por exceso de ambición libertaria en el contenido, por olvido de la prudente disciplina en el hacer o por menosprecio de la austeridad en sus relaciones.

Nada hay más esencial en el misionero que el serlo continuamente cuando se halla en funciones. Y en ellas debe estar desde que entra hasta que sale de la aldea. El contenido de la Misión, siendo difuso, la acción misionera ha de tener también este carácter. El profesor podrá dejar de serlo cuando acaba su clase, como viajante cuando termina en el pueblo su negocio, y el cómico podrá no dejarse ver más que en las tablas; pero el misionero lo ha de ser a todas las horas, no sólo cuando reuna a las gentes, chicos y grandes, para lo que se llama la Misión estrictamente. Desde su arribo, ha de entrar en relación con el pueblo, buscando para ello con naturalidad ocasiones propicias. Nunca ha de parecer desocupado, ocioso, como esperando la hora de actuar, y, sobre todo, que jamás su actitud puede interpretarse como pasatiempo o informal pereza. En todo momento ha de dar la sensación al pueblo del *interés desinteresado* de su visita actuando con sencillez y sin despertar, o calmando, inquietudes entre individuos y familias cuando no actúe sobre la masa, colectivamente. Ha de contar con que mientras dura la Misión carece de vida privada y, por tanto, que su modo de producirse en todas las esferas tiene tanto valor para la Misión como sus charlas y prédicas colectivas. El podrá divertirse y gozar con la obra que realiza y con todo lo que a ella necesaria y

legítimamente acompaña, pero se guardará muy mucho de que pudiera producirse en el pueblo la sensación desmoralizadora de que allí había ido a divertirse. Rompiendo los hábitos urbanos, pocas veces en concordia con los lugareños, debe amoldarse a éstos, sin hacer nada que pudiera, no ya servir de escándalo, más ni siquiera llamar con rareza la atención o ser chocante. Conducta ni de afectada austeridad ni de despreocupación indiferente. «Llaneza, llaneza». De las cuatro virtudes, poco tendrá que recurrir a la justicia y a la fortaleza, pero no abandonará en ningún momento a la prudencia y de la simpatía y normas infalibles de la conducta misionera. Soldado de choque mientras dura la Misión, ha de considerar, con el profeta, que aquel no es lugar de descanso ni de ahorro de energías y que puede hallarse, en ocasiones, en constante tensión de cuerpo y alma. Así se comprenderá que el oficio de misionero sea duro y de sacrificio, y que cumplido con honradez, no puede convertirse en menester de duración ni permanencia.

Sin normas ni modelos en que inspirarse, el Patronato, mediante la participación personal de algunos de sus miembros, comenzó haciendo, con el auxilio de estudiantes adictos, las primeras misiones. De esos ensayos y ejemplos deriva todo lo sucesivo. Vióse claro que la Misión necesita siempre de jefes expertos y de reclutas, y a poder contar con ellos para que la actividad misionera no cesa y marche de continuo en proporción y armonía con los recursos, se han encaminado los esfuerzos. No se trata de enseñar una técnica, de formar una especialidad, sino de ensayar ánimos y capacidades que eventual y periódicamente se lancen con amor y no sin sacrificio a la empresa. De aquí la necesidad de misioneros que lleven su busca, su siembra y su recluta a todas partes, y que sepan encontrar con independencia de jerarquías, títulos, clases y profesiones, el campo abonado o propicio. Este selecto personal



de exploradores en el que por su misma naturaleza lleva consigo alguna permanencia, y el que menos facilidad, sin embargo, hay de lograrlo. El misionero experto casi siempre se halla, como es lógico, desempeñando cargos, la mayor parte de las veces oficiales, y, pues el carácter de la Misión —no ha de olvidarse— ni es profesional ni permanente, sería preciso que cuando funcionarios dispuestos a ser misioneros lo solicitasen, fuesen autorizados para tomar sobre sí *temporalmente* semejantes tareas.

Así ha ido surgiendo, no sin dificultades, el personal misionero que ha roto el camino y ha llevado a cabo toda la labor de que aspira a ser testimonio esta Memoria. En ella se verá todo lo que con los recursos concedidos ha podido lograrse. Todos se han empleado, y, no alcanzando para más hubiérase procedido sin cordura arriesgándose a crear misioneros de «brazos caídos».

Bastante menos han preocupado al Patronato los medios y el material de la Misiones que los misioneros. Para comunicar, que, como se ha dicho, es la ciencia de la Misión, se acudió a la palabra ante todo, hablada y escrita; la sugestión personal, insustituible; las lecturas expresivas y comentadas, en prosa y en verso; las bibliotecas dejadas al marchar para seguir leyendo. Con la palabra, la música, la más inmediata expresión de las emociones: canto, coro, instrumento; para el infinito y complejo mundo de las intuiciones visuales, la proyección fija y el cinematógrafo; para completar con la plástica el cuadro de poesía y música, un museo, ambulante de pintura; para cerrar el ciclo de las artes con el complejo de la acción representada y llevar al pueblo el espectáculo tal vez más emocionante, más noble, que él mismo, en todas las latitudes y en todos los tiempos ha sabido crearse, un teatro; y para poderlo acercar en su límite, hasta la última aldea, un Guiñol o Retablo de Fantoques. Cursos especiales de colaboración y

perfeccionamiento, también para escuelas rurales, sirven a la acción directa de las Misiones sobre el Magisterio.

El pormenor de todo ello constituye el contenido de cada capítulo, y aquí, para terminar, se indican con la mayor brevedad, no sólo las cifras a que se refiere la Memoria cerrada el 31 de diciembre, sino las alcanzadas hasta la fecha.

Se han realizado setenta Misiones, que visitaron unos trescientos pueblos de las provincias de Alava, Almería, Avila, Badajoz, Burgos, Cáceres, Cádiz, Ciudad Real, Cuenca, Galicia, Granada, Guadalajara, Huesca, León, Lérida, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Palencia, Segovia, Soria, Teruel, Toledo, Valencia, Vizcaya y Zamora.

Se han distribuido 3.506 Bibliotecas a casi otros tantos pueblos, en su mayoría rurales. Estas Bibliotecas han tenido cerca de medio millón de lectores, niños y adultos con más de dos millones de lecturas registradas.

El Teatro y Coro ha recorrido 115 pueblos de las provincias de Avila, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Madrid, Segovia y Toledo.

El Museo Circulante de Pintura, en sus dos colecciones, ha sido expuesto en 60 localidades de las provincias de Almería, Avila, Cáceres, Badajoz, Guadalajara, Madrid, Salamanca, Segovia, Toledo, Valladolid, Zamora, más Asturias y las cuatro provincias de Galicia; siendo algunas de las localidades visitadas por las dos colecciones.

En suma, se ha llevado la acción cultural y social con la Misión propiamente dicha a 298 pueblos; con el Teatro y Coro, a 115; con el Museo ambulante, a 60, sin incluir los numerosos visitantes de lugares vecinos; con las Bibliotecas creadas, a 3.506, lo que da un total, según se ve, de casi 4.000 pueblos favorecidos por la obra de las Misiones.

Al cerrar esta cuenta de conducta de una obra creada

con amor en los albores del Gobierno provisional de la República por D. Marcelino Domingo y alentada con entusiasmo por D. Fernando de los Ríos, nombres que hay el deber de recordar en este sitio, el Patronato no se siente, en verdad, «alegre y confiado», sino persuadido antes que nadie, tanto de las dificultades de la empresa como de los fracasos que espera ineludibles, y consciente, además, de los infinitos riesgos que corren las Misiones. Comprende que si viven todavía y si siguieran viviendo, viven y vivirían durante mucho tiempo *de milagro*.

Milagro, porque, como todo organismo naciente y aún sin raíces, les amenaza por ahora un cien por cien de peligros, y los más tenues soplos pueden arrebatarlas. Les faltan todavía en la opinión, para arraigarse, los augustos «intereses creados». Milagro, porque la tierra de siembra es algo estéril y poco protegida contra los vendavales. Nace este pino misionero en arena de landas y no en prados de mariñas gallegas. Milagro, porque sus beneficios, siendo tan difíciles de apreciar a simple vista, tan lentos en llegar y tan a largo plazo como los de toda sólida acción educadora, la impaciencia y la desconfianza han de estar en acecho y puede fácilmente arrancar la planta todavía en vivero. Corren el mismo peligro que corrieron las escuelas primarias cuando el Poder público se decidió a fundarlas como deber y carga de justicia. Salváronse al nacer, por fortuna, pero siglo y medio hace de ello, y todavía existen en el país el 40 por 100 de analfabetos, precisamente porque no existe, en cambio, ni la mitad de las escuelas públicas nacionales, que en la más laxa y conformista aspiración son necesarias. Milagro, porque su contenido ante la opinión multitudinaria tiene que parecer no sólo *nuevo*, lo que ya significaría peligro, sino muy *vago*, muy *raro*, muy *escandaloso*; y es de evidencia que por cualquiera de estos pecados se hallan expuestas a súbita muerte. Milagro, porque son, además, *extravagantes*; es



decir, vagan fuera de los programas tradicionales y de toda estructura, profesión y corporación *escalonadas*; y no hay nada más peligroso en la vida social que no tener, como en la vida natural, un cuerpo en que apoyarse, un organismo colectivo con que defenderse. Si se quiere vivir, hay que habitar un cuerpo, porque los intereses corporativos, todo el mundo lo sabe, son inexpugnables e indestructibles, aunque la corporación se componga del «duplo de uno» o pertenezca al más humilde menester o empleo. Milagro, sobre todo, porque para un ambiente pragmático e intelectualista lo que no aparezca *en servicio de algo*, con finalidad de *aprendizaje*, como inmediatamente *útil*, será siempre frívolo adorno, ineficaz el intento de hacer partícipes a los abandonados, de modo paupérrimo, es cierto, pero partícipes al cabo, de aquellos *quehaceres*, solícitos al ocio, de aquellos precisamente que no sirven *para nada*, sino que valen *por sí mismos* y cuya *eficacia* utilitaria quedará siempre invisible e imponderable. Será milagro, en efecto, que no parezca superfluo y lujoso el mínimo esfuerzo justiciero para llevar al pueblo en olvido la vislumbre siquiera del humano pero privilegiado reino de lo inútil y lo contemplativo, el goce noble de las bellas emociones, la celeste *diversión*, que la humanidad, por miserable que sea, persigue con afán al par del alimento. Será milagro que no parezca suntuario el deseo, en suma, de que el peregrino desvalido que no puede ya entrar en ellas, alcance al menos a ver de lejos la tierra prometida.

Pero sea cualquiera el hado que haya de presidir a esta aventura, es lo cierto que en semejantes anhelos, tan peligrosamente expuestos a confundirse por la multitud con la frivolidad, el adorno y el lujo, se aquilata justamente la esencia, es decir, todo lo que de vago, insólito, escandaloso y extravagante pueda parecer en el fondo y en la forma de las Misiones a los pueblos.

Bien se ve, por tanto, que nada de ello se le oculta al

Patronato, que vive, sin embargo, cada vez más convencido, tanto de la justicia y eficacia de la obra como del abismo entre la pequeñez con que se realiza y lo extenso y hondo de la necesidad cuyo alivio se le ha encomendado.

15 de marzo de 1934.









CLASICOS  
DE  
EDUCACION

**E**sta antología de textos ha sido realizada con motivo del 50 aniversario de la muerte de Manuel Bartolomé Cossío, uno de los pedagogos más sensibles y brillantes en la historia de la pedagogía española. Junto con Francisco Giner de los Ríos, su maestro inseparable, inspiró y animó buena parte de los proyectos e iniciativas de la Institución Libre de Enseñanza, un movimiento marcado por su alta moralidad, por su espíritu europeísta, por su carácter pedagógico innovador y por su pasión desinteresada hacia la escuela y la cultura del pueblo.

En ese volumen se condensan aportaciones muy diversas de la obra de Cossío. Los principios educativos y sus derivaciones didácticas. La visión de la escuela y del entorno educativo. Las reformas de la enseñanza y de la cultura. La función y formación del maestro. En fin, todas aquellas cuestiones que preocupaban a los regeneracionistas y reformadores de su época.