



H1578
11 1910

Duplicado

*Dupl. del
Nº 132*

REPÚBLICA ARGENTINA

BOLETÍN
DE LA
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

ÓRGANO OFICIAL
DEL MINISTERIO DEL RAMO

DIRECTOR: DR. ROBERTO REPETTO
SUBSECRETARIO DEL DEPARTAMENTO



BIBLIOTECA NACIONAL
DE MAESTROS

BUENOS AIRES
TALLERES GRÁFICOS DE LA PENITENCIARIA NACIONAL.
1910



BOLETIN
DE LA
INSTRUCCIÓN PÚBLICA

AÑO II.

BUENOS AIRES, ENERO DE 1910

NÚM. 11.

SECCIÓN OFICIAL

Escuelas Normales de Maestros N^{os}. 7 y 8

Buenos Aires, Enero 5 de 1910.

CONSIDERANDO:

Que el número de nuestros diplomados con que actualmente cuenta la Nación para impartir la enseñanza primaria, está lejos de satisfacer las exigencias reales de la población escolar de toda la República;

Que la solución del problema del analfabetismo y de los medios de combatirlo, se halla subordinada en gran parte, á la formación en todo el territorio, de un personal docente proporcionado á la importancia de la población escolar y especialmente preparado;

Que el Poder Ejecutivo piensa que es indispensable proveer á la fundación de escuelas normales en toda la República, no sólo con el fin de reducir en lo posible el número de maestros ocasionales, sino también con el de subsanar la imposibilidad en que se encuentran las autoridades escolares de diversos puntos de la República, para abrir como sería necesario, un mayor número de escuelas por carencia absoluta de maestros;

Que respondiendo á tales propósitos, el Poder Ejecutivo solicitó oportunamente y obtuvo del Honorable Congreso recursos necesarios, para crear dos escuelas normales en la Capital Federal,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1^o Fúndanse las Escuelas Normales de Maestros N^{os}. 7 y 8 en esta Capital, de acuerdo con lo establecido por la ley de presupuesto.

Art. 2º Nómbrase Director de la Escuela Normal N.º. 7, al señor Profesor Normal, don Olegario Maldonado.

Art. 3º Nómbrase Director de la Escuela Normal, N.º. 8, al Profesor Normal, señor José G. Paz.

Art. 4º Comuníquese, publíquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Escuela Normal Mixta de Esquina

Buenos Aires, Enero 13 de 1910.

Vistas las consideraciones aducidas en el decreto de fecha 5 del corriente, consideraciones que son de carácter general y extensivas en todas las provincias, al fomento de cuyos intereses educacionales está obligado á contribuir el Gobierno Nacional, en beneficio de la cultura en todas las secciones de la República,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Fúndase en la Provincia de Corrientes la Escuela Normal Mixta de Esquina y la Escuela Normal Mixta de Santo Tomé.

Art. 2º Nómbrase directores de las referidas escuelas á los señores Reynaldo J. Marín é Isabelino Maciel.

Art. 3º Los directores nombrados, presentarán á la brevedad, posible una lista de candidatos en condiciones de desempeñar los cargos directivos y docentes de las respectivas escuelas.

Art. 4º Los sueldos del personal á que se refiere el presente decreto se imputarán á las partidas respectivas de la ley general de presupuesto, para el corriente año.

Art. 5º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Escuela Normal de Maestras de Flores

Buenos Aires, Enero 14 de 1910.

Expediente G/158.—Vista la solicitud del doctor Mario Gorostarzú, por la cual ofrece en venta al Gobierno, el edificio de su propiedad ubicado en la calle Rivadavia N°. 4950 al 4970, que ha sido construido expresamente para casa de educación y reúne todas las comodidades exigidas por la higiene escolar moderna;

Que estas razones y la necesidad de proveer á la Escuela Normal de Flores de un edificio apropiado para su funcionamiento, que tenga ubicación dentro del radio que á dicho instituto corresponda, inducen al Poder Ejecutivo á adquirir la propiedad mencionada, acelerando así, la realización de los propósitos que se tuvieron en vista al dictar la ley de edificación escolar, en la cual se halla comprendida la Escuela de Maestras de Flores;

Que la Comisión Consultiva de Alquileres que ha intervenido en la justipreciación del inmueble referido, aconseja la adquisición del edificio en la suma de ochocientos mil pesos moneda nacional, incluyendo en ella el mobiliario, el material de enseñanza y los gabinetes y museos existentes,

El Presidente de la República, en Acuerdo de Ministros —

DECRETA:

Art. 1° Adquiérese la propiedad del doctor Mario Gorostarzú, ubicada en la calle Rivadavia N°. 4950 al 4970 con todo el mobiliario y material de enseñanza existente en él, con el destino expresado, por la suma de ochocientos mil pesos moneda nacional de curso legal (\$ 800,000 $\frac{m}{n}$) que se abonará en la siguiente forma: \$ 450.000 al firmarse la escritura y \$ 350.000 á los tres meses de realizado ese acto.

Art. 2° El gasto autorizado por el artículo anterior se imputará al artículo 18 de la ley de presupuestos para el corriente año.

Art. 3° Comuníquese, publíquese y pase al escribano mayor de gobierno, para que proceda á extender la escritura respectiva.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.—PEDRO EZCURRA.—MANUEL DE IRIONDO
—R. M. AGUIRRE.—ONOFRE BETBEDER.

Escuelas Normales Mixtas de Concordia y Gualeguaychú

Buenos Aires, Enero 15 de 1910.

Vistas las consideraciones aducidas en el decreto de fecha 5 del corriente, consideraciones que son de carácter general y extensivas á todas las provincias, al fomento de cuyos intereses educacionales está obligado á contribuir el Gobierno Nacional, en beneficio de la cultura de todas las secciones de la República,

El Presidente de la República—

DECRETA:

Art. 1º Fúndase en la Provincia de Entre Ríos la Escuela Normal Mixta de Concordia y Escuela Normal Mixta de Gualeguaychú.

Art. 2º Nómbrase directores de las referidas escuelas á los señores Justo V. Balbuena y Alfredo C. Villalba, respectivamente.

Art. 3º Los directores nombrados presentarán á la brevedad posible, una lista de candidatos en condiciones de desempeñar los cargos directivos y docentes de dichas escuelas.

Art. 4º Los sueldos del personal á que se refiere el presente decreto se imputarán á las partidas respectivas, de la ley general de presupuesto para el corriente año.

Art. 5º Comuníquese, etc.

FIGUEROA ALCORTA.

R. S. NAÓN.

Escuela Normal Superior de la Capital

Buenos Aires, Enero 14 de 1910.

CONSIDERANDO:

Que la institución de la escuela normal de la República no ha evolucionado desde su fundación hasta la fecha, en el sentido que interesa á los progresos de la enseñanza, no obstante los esfuerzos meritorios realizados por el magisterio normal;

Que, á juicio del Poder Ejecutivo ese inconveniente se ha producido por la carencia en el país de los medios capaces de facilitar al profesorado normal la adquisición, al propio tiempo, de una competencia especial en las distintas ramas de los conocimientos humanos y de una alta cultura en el arte de enseñar;

Que el perfeccionamiento del magisterio normal constituye una exigencia ineludible y reclama, por lo mismo, la creación de un instituto superior donde se cultive y difunda el espíritu eminentemente altruísta que debe distinguir á los que lo profesan, y á que sus energías aplicadas totalmente á la tarea de instruir y educar al pueblo, contribuirán sobre todo, á la elaboración del carácter de estructura moral de la Nación;

Que la difusión alcanzada por las escuelas normales, plantea hoy con más intensidad que nunca, la necesidad de afrontar en toda su amplitud el problema de la formación de ese profesorado, suministrando á los que á él se dediquen un conocimiento tan profundo como fuera posible, de cada aspecto de la ciencia humana; de los métodos modernos de estudios y de enseñanza; aprovechando la práctica docente adquirida durante el tiempo que fijan los actuales planes de estudios de las escuelas normales y que sólo habilitan para la enseñanza primaria, procurando completarla y perfeccionarla para responder á las necesidades de la enseñanza en los cursos normales de las mismas, abriendo así, más amplios horizontes á las justas aspiraciones del profesorado normal, y, vigorizando por último, el espíritu que debe caracterizar al maestro, cuando posee la conciencia de su alta misión educativa y científica;

Que la creación de un instituto especial estimularía el progreso de la escuela normal dando á la institución un carácter, orgánico que asegure su desenvolvimiento ordenado y colabore eficazmente, en la solución de los problemas educacionales por el concurso de las capacidades directivas y docentes que forme,

El Presidente de la República, ha acordado y—

DECRETA:

Art. 1º Fúndase un instituto de altos estudios que, bajo la denominación de escuela Normal Superior, funcionará desde el 1º de marzo próximo en la capital de la República, de conformidad con las bases establecidas en el siguiente decreto.

Art. 2º La enseñanza de este instituto se impartirá teniendo en cuenta la necesidad de fomentar la especialización en el profesorado normal de acuerdo con el siguiente:

PLAN DE ESTUDIOS

	HORAS SEMANALES		
	1er. año	2º. año	3er. año
<i>Matemáticas</i>			
Algebra.....	3	—	—
Geometría proyectiva y descriptiva	3	—	—
Trigonometría.....	3	—	—
Topografía.....	3	—	—
Geometría analítica.....	—	3	—
Cálculo.....	—	3	—
Astronomía.....	—	3	—
Metodología especial.....	—	—	2
Ciencia de la educación.....	—	—	2
Práctica.....	—	—	6
Historia de la educación.....	—	—	2
<i>Ciencias Físicoquímicas</i>			
Física.....	3	3	—
Química.....	3	3	—
Mineralogía.....	3	—	—
Geología.....	—	3	—
Metodología especial.....	—	—	2
Ciencia de la educación.....	—	—	2
Historia de la educación.....	—	—	2
Práctica.....	—	—	6
<i>Ciencias Biológicas</i>			
Química.....	3	—	—
Botánica.....	3	—	—
Zoología.....	3	—	—
Anatomía.....	3	—	—
Fisiología.....	—	3	—
Higiene.....	—	3	—
Biología.....	—	3	—
Psicología.....	—	3	—
Metodología especial.....	—	—	2
Ciencia de la educación.....	—	—	2
Historia de la educación.....	—	—	2
Práctica.....	—	—	6

HORAS SEMANALES

1er. año	2º. año	3er. año
----------	---------	----------

Ciencias Sociales

Geografía.....	3	3	—
Arqueología.....	3	—	—
Historia Universal.....	3	3	—
Historia Argentina.....	—	3	—
Sociología.....	3	—	—
Derecho constitucional.....	3	—	—
Etica Individual y Política.....	—	2	—
Metodología Especial.....	—	—	2
Ciencia de la Educación.....	—	—	2
Historia de la Educación.....	—	—	2
Práctica.....	—	—	6

Letras

Filología.....	3	—	—
Latín.....	3	3	—
Castellano.....	3	3	—
Teoría Literaria.....	3	—	—
Historia de la Literatura.....	—	3	—
Estética.....	—	3	—
Metodología Especial.....	—	—	2
Ciencia de la Educación.....	—	—	2
Historia de la Educación.....	—	—	2
Práctica.....	—	—	6

Al número de horas establecido por este plan para la enseñanza de cada una de las asignaturas físicoquímicas y biológicas, deberá agregarse un número igual de horas semanales destinadas á trabajos prácticos en laboratorios, anfiteatros y gabinetes.

Art. 3º Los alumnos que ingresen á la Escuela Normal Superior, sólo podrán inscribirse en una de las especialidades á que se refiere el plan de estudios establecido por el artículo anterior.

Art. 4º Para ingresar á la Escuela Normal Superior se requiere:

- a) Ser Profesor Normal con título expedido por cualquiera de las Escuelas Normales de Profesores de la Nación;

b) Haber obtenido una clasificación media de distinguido en los dos últimos cursos del profesorado Normal;

c) Acreditar buena conducta y las condiciones de salud necesarias para dedicarse á las tareas del profesorado

Art. 5º La Dirección del Instituto estará á cargo de un Director y de un Consejo compuesto de ocho miembros, de los cuales las dos terceras partes por lo menos, deberán ser profesores titulares de la Escuela; la designación de los miembros del Consejo será hecha en asamblea de Profesores titulares y suplentes; durarán dos años en sus funciones pudiendo ser reelegidos indefinidamente, pero el Consejo se renovará por mitad cada año, debiendo el primer año sortearse los que deban cesar.

Por esta única vez la designación del Consejo será hecha directamente por el Poder Ejecutivo.

Art. 6º El Consejo de Profesores dictará el Reglamento interno de la Escuela, sujetándose á las bases establecidas en el presente Decreto; debiendo elevarlo al Poder ejecutivo para su aprobación.

Art. 7º El nombramiento de los profesores titulares y suplentes de la Escuela, se hará por el Poder Ejecutivo á propuesta en terna formulada por el Consejo Directivo y elevada por el Director de la Escuela al Ministerio de Instrucción Pública.

Art. 8º A la terminación de los estudios establecidos para cada una de las especialidades comprendidas en el plan de estudios, se otorgará á los alumnos egresados, el título de Profesor Normal Superior, en la especialidad respectiva.

Art. 9º El título de Profesor Normal Superior da derecho exclusivo á los que lo obtengan para desempeñar las Direcciones, Vicedirecciones, Regencias y Cátedras de las Escuelas Normales dependientes del Ministerio de Justicia é Instrucción Pública, pudiendo acumular cada diplomado hasta cuatro cátedras de su especialidad.

Art. 10. Los profesores que desde la fecha del presente Decreto se designaren para desempeñar las cátedras de las Escuelas Normales, lo serán sólo en carácter transitorio, debiendo ser reemplazados en su oportunidad por los diplomados de la Escuela Normal Superior.

Art. 11. El Poder Ejecutivo á propuesta del Consejo de Profesores otorgará diez becas de estudios de cien pesos moneda nacional, á los alumnos que hayan obtenido una clasificación media en el curso anterior de nueve y diez puntos.

Art. 12. El Director de la Escuela Normal Superior es el Presidente nato del Consejo de Profesores y conservará su cargo mientras dure su buena conducta.

Art. 13. El Consejo de Profesores deberá reunirse por lo menos una vez por semana para considerar los asuntos que la Dirección someta á sus deliberaciones, así como también aquellos que cada Consejero estimare oportuno proponer sobre la marcha del Establecimiento, en su doble aspecto administrativo y científico.

Art. 14. Los Profesores Normales, cualquiera que sea la época en que hayan obtenido su diploma de tales, podrán ingresar á la Escuela dentro del plazo de dos años, siempre que reunan las condiciones establecidas en el presente Decreto.

Art. 15. El plan de estudios, sólo podrá ser modificado á propuesta del Consejo de Profesores hecha al Ministerio de Instrucción Pública, como consecuencia de una resolución tomada por dos tercios de votos del total de sus miembros. A todos los efectos deliberativos, en su carácter de miembro del Consejo, el Director tendrá voz y voto.

Art. 16. El Poder Ejecutivo gestionará del H. Congreso la modificación de la Ley de Jubilaciones y Pensiones, en el sentido de conceder el derecho de retiro á los Profesores egresados de la Escuela Normal Superior á los veinte años de servicios.

Art. 17. El Consejo Directivo podrá organizar cursos libres de las materias que considere convenientes.

Art. 18. Nómbrase Director de la Escuela Normal Superior, al Profesor Normal Sr. Leopoldo Herrera, con el sueldo mensual de novecientos pesos moneda nacional.

Art. 19. De acuerdo con lo establecido por el Art. 5º nómbranse Consejeros del mencionado Establecimiento, á los Dres: Manuel A. Montes de Oca, Juan F. Sarhy, Angel Gallardo, Juan A. García, Eduardo Aguirre, Ernesto Quesada y Manuel B. Bahía, todos ellos profesores del mismo, y á los Dres. Eduardo Bidau y Julio Méndez.

Art. 20. Nómbrase catedrático de la referida Escuela Normal Superior, con el sueldo mensual de trescientos pesos moneda nacional, á contar desde el 1º de Marzo próximo:

De Algebra: al Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Dr. Ignacio Aztiria.

De Geometría: al Consejero y Profesor de Ciencias Exactas Ingeniero Juan F. Sarhy.

De Trigonometría: al Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniero José S. Sarhy.

De Topografía: al Consejero y Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniero Emilio Palacio.

De Física: al Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Dr. Manuel B. Bahía.

De Química: al Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniero Horacio Damianovich.

De Mineralogía: al Consejero y Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniero Eduardo Aguirre.

De Botánica: al Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Dr. Cristóbal Hickens.

De Zoología: al Consejero y Profesor de la Facultad de Ciencias Exactas, Dr. Angel Gallardo.

De Anatomía: al Profesor de la Facultad de Medicina, Dr. Leandro Valle.

De Arqueología: al Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr. Juan B. Ambrosetti.

De Historia Universal: al Consejero y Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Dr. Juan A. García.

De Derecho Político: al Académico de la Facultad de Filosofía y Letras, Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Dr. Manuel A. Montes de Oca.

De Sociología: al Consejero y Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr. Ernesto Quesada.

De Latín: al Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr. Francisco Capello.

De Literatura: al Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras: Dr. Calixto Oyuela.

Art. 21. A los efectos de la práctica docente, funcionará como anexa á la Escuela Normal Superior, una Escuela Normal de Maestras.

Art. 22. Los gastos que demande el cumplimiento del presente Decreto, se imputarán al Inciso 15, Item 20 del Presupuesto vigente.

Art. 23. Comuníquese, publíquese.

FIGUEROA ALCORTA

R. S. NAÓN.

SECCIÓN DOCTRINAL Y TÉCNICA

SISTEMA DE PROMOCIONES

Para los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales

CONSIDERACIONES GENERALES.—LOS EXÁMENES ORALES.—LOS EXÁMENES ESCRITOS.—EXPOSICIÓN GENERAL DEL SISTEMA.—DISPOSICIONES REGLAMENTARIAS.

La «reprise» de los exámenes orales en los establecimientos de educación de la República, ha puesto de nuevo sobre el tapete el debatido tema de las promociones. Y con este motivo se han renovado también las opiniones de los que ven en el examen oral un resago de viejas prácticas, repudiadas por la pedagogía moderna, y los que consideran prácticamente imposible reemplazarlo con nada que lo equivalga. La reciente experiencia ha aportado nuevos elementos á uno y otro bando.

Desde luego, parece claramente establecido por una primera observación, que el número de los alumnos desaprobados es mucho mayor este año que en el anterior, especialmente en los cursos inferiores.—Y se atribuye esto á la virtud del examen oral, por lo menos en comparación con el examen escrito usado como único criterio de promoción.

Por su parte, los adversarios del sistema han tenido oportunidad de renovar sus ataques en presencia de los defectos más palpables de los exámenes orales.

Pero si se examinan las cosas con un criterio sereno y desapasionado, se ve, á poco andar, que el problema está solamente mal fundamentado. Trataremos de demostrar este aserto.

LOS EXÁMENES ORALES

Hay mesas examinadoras rígidas, mesas buenas y mesas indiferentes, según las clasificaciones pintorescas de los alumnos. Pero bien estudiada la cuestión, con el criterio del espectador sereno y mejor aún, con la práctica del examinador

que ha formado parte de todas las mesas así llamadas, se ve bien pronto que, tal clasificación es superficial y no responde á una realidad tangible.

En la mayoría de los casos las mesas tienden á favorecer al alumno; pecan más bien por debilidad que por energía. Examinadores famosos por sus exigencias, bien observados, suelen ser sencillamente algo más justos que sus compañeros y nada más, cuando no son solamente gruñones... Y es en los exámenes de alumnos libres, en los que estas famas suelen hacerse con facilidad, en donde precisamente se despliega menos exigencias. Los alumnos propios son frecuentemente tratados con más rigor que los libres y este es un fenómeno que de cuando en cuando provoca reacciones en las mesas, ante el sentimiento de una injusticia relativa tan evidente.

El rigor de ciertas mesas examinadoras suele sí manifestarse en forma que no deja lugar á dudas, en las clasificaciones que adjudican, pero en la mayoría de los casos son igualmente liberales en el juicio de aprobar ó desaprobar. Este juicio último es lo que verdaderamente interesa al Estado, y la mesa que lo representa, suele reservar sus rigorismos ó sus complacencias, para las cifras de las clasificaciones, función esta que interesa más á la familia y que tiene, por eso mismo, una mayor repercusión.

Se acusa al examen oral de ser una *farsa* por que permite pasar alumnos que no saben y viceversa. Creo que el caso ha de ser extremadamente raro. No he podido presenciar uno exento de crítica severa, en once años de docencia y sólo he oído afirmarlo de una manera categórica á muchos padres.

Para pasar en un examen es necesario saber, esto no cabe discutirlo. Ahora, cuánto es lo que hay que saber, es ya cuestión variable. Pero ello no depende tanto de los examinadores cuanto de la enseñanza misma. El examen no es sino un reflejo de aquélla y hasta su confirmación, puede decirse. Sube ó baja el nivel de las exigencias de las mesas examinadoras, con el nivel intelectual de cada curso. Y, generalmente, se exige mucho menos de lo que en realidad se ha enseñado. ¿Es esto un mal? ¿es un bien? ¿es un defecto del examen? La cuestión es compleja. Me inclino á creer que se enseña demasiado, que se complica mucho la enseñanza en detalles que ocultan el fondo y que hay expresa necesidad de simplificarla. Lo que se pregunta en examen, suele ser la generalidad, la síntesis, lo práctico y lo que es más común y muchas veces, es eso lo que se

ha descuidado en la enseñanza, por el detalle, por lo abstruso, por lo trascendental. Otras veces la mesa de examen se ve obligada á caer en este último extremo y en ambos casos el alumno fracasa. Pero nótese que es la enseñanza misma y no el examen la causa verdadera.

Ciertas preguntas especiales y preferidas por algunos examinadores, especie de muletillas profesionales, suelen ser pronto conocidas por los alumnos y nunca determinan la caída de un examinando. Pero no puede impedirse, si fracasan porque no saben nada en verdad, que atribuyan la caída á la malhadada pregunta, que en general es inofensiva.

Del punto de vista del alumno el examen, oral es una lucha de tres contra uno; lucha en la cual la victoria tiene muchas probabilidades de corresponder al mayor número. En esta idea está el germen de todas las pretendidas injusticias. Pero, en la realidad, no sucede tal cosa y la lucha no tiene de tál, sino el aspecto externo de la formalidad del examen en cuanto tres hombres están frente á uno. Este es un fantasma levantado por los malos alumnos, ó simplemente impresionables, y apoyados por papás crédulos ó débiles.

No niego el *susto* como factor importante en el examen para rendirlo brillante ó lucido, pero no creo que sea capaz de hacer «*olvidar todo*» en un instante.

Cuando el alumno no sabe nada ó sabe muy poco, se asusta siempre y entonces hay que poner en práctica un sistema curativo enérgico. En una escuela normal de niñas las examinandas lloraban y se desmayaban con extremada frecuencia. Fué suficiente que la directora dispusiera que, se clasificase con un *ceró* cada lloro ó desmayo, para que cesaran todos los accidentes como por encanto y pasaran las pruebas con una admirable serenidad.

Muchas manifestaciones que se atribuyen al susto son puramente físicas y emocionales, normales, que no perturban cuando el alumno sabe. He visto dar un examen de fisiología y hacer cortes en el cerebro temblando la mano, y merecer la alumna una felicitación de la mesa examinadora.

Un examinador práctico diagnostica su examinando desde las primeras palabras, salvo raras excepciones. Y todos los particulares que tengan un poco de experiencia, y la serenidad del juicio no perturbado por el fracaso de un hijo ó de un pariente, saben que el alumno que está preparado, racionalmente

preparado en una materia, no fracasa jamás. Puede sí, sacar más ó menos puntos que los previstos.

Más fácilmente puede pasar un alumno medianamente preparado, por negligencias de la mesa á causa del cansancio ó por cualquiera otra razón ocasional. Las historias de alumnos regulares que dan buenos exámenes son reales, pero no inexplicables, porque se preparan ó porque tienen aptitudes especiales.

La suerte de la única bolilla sabida es extremadamente rara.

Ventajas del examen.—Indudablemente el examen oral tiene virtudes especiales que no son de despreciar, ya sea que se le considere como simple medio de comprobar el estado del conocimiento del alumno, ya sea que se tengan en cuenta las consecuencias que trae consigo.

Como medio comprobatorio es y será tal vez el mejor, y no será posible prescindir de él, sino mas bien modificarlo para alejar sus defectos y aprovechar sus ventajas.

La consecuencia más importante que trae consigo el examen oral, es el trabajo de síntesis de los estudios á que obliga al alumno, en cierta escala hoy y mayor mañana cuando se perfeccione el sistema.

El repaso obligatorio de la materia que mediante él se hace, es una ley pedagógica que los maestros esgrimen con razón, constantemente.

Como contralor de la enseñanza su acción es innegable, como ya lo he hecho notar más arriba y en este sentido, es un estímulo para el profesor al par que para el alumno. Eleva el concepto de los estudios, dignificándolos ante los alumnos.

Familiariza y adiestra á éstos en el manejo de sus propias armas intelectuales y hasta las emociones que provocan no son un mal, sino más bien, un entrenamiento útil y una educación provechosa de un elemento que puede ser una verdadera rémora en la lucha por la vida.

Defectos de los exámenes orales.—La resistencia á los exámenes orales ha nacido de ideas pedagógicas é higiénicas.

Las primeras, le acusan de ser ineficaz en sus propósitos y de obligar al alumno á estudios de memoria y sin madurez.

Este reproche, es, sin duda, fundado, cuando se trata de alumnos que no tienen estudios regulares en establecimientos, bajo la dirección de los mismos examinadores, para los alumnos libres en una palabra.

Para éstos los exámenes orales nunca han sido suprimidos, sin embargo. El argumento se vuelve contra quienes lo hacen, si se trata de los alumnos regulares. En éstos, no se modificará el modo de estudiar por virtud de los exámenes, sino por la acción de los maestros.

Del punto de vista higiénico se le atribuye el «*surmenage*».

Dando por sentado que haya mucho de verdad en estos defectos, nótese sin embargo, que pueden ser evitados.

1º Limitando la enseñanza general que hoy se da, á las bases fundamentales y dejando la especialización y profundidad de las mismas á la iniciativa personal.

2º Obligando á estudios sistemáticos y correlacionados, suprimiendo el derecho de la «cosa juzgada» en exámenes y el derecho de ser aprobados por pedazos.

3º Haciendo estudios y exámenes prácticos.

Pero no son impecables. Han fracasado entre nosotros en otra época. Las causas no dependen tal vez exclusivamente del examen mismo. Son más complejas, dependen mucho de los maestros, pero no tanto de su falta de competencia, aunque ésta sea también una causa que se ha propalado y que el mundo tiene tendencia á creer como única. Es otra la causa verdadera y más fundamental. Está, en primer lugar, en el mecanicismo del examen y en sus consecuencias anónimas.

Las mesas de examen son autónomas é irresponsables, ante las autoridades escolares, pero no ante la opinión pública.

Reprobar un alumno, significa «maldad», cuando no «injusticia».

Aprobarlo significa «bondad» y más aún «justicia».

Entre estos dos extremos, humanamente se prefiere tomar el segundo temperamento, siempre que el menor resquicio en el alumno, permita al examinador, satisfacer su conciencia con una explicación cualquiera de su voto complaciente.

En último extremo, tampoco falta el razonamiento sentimental en favor del alumno y las esperanzas en una mejora futura del mismo, y por fin, el convencimiento de que es imposible modificar aisladamente, un estado de cosas admitidas por el *consensus* general.

También los programas dificultan el examen para el alumno, que no puede ver bien claro entre lo fundamental y lo accesorio.

Se ha ido poco á poco disminuyendo el tiempo de trabajo diario y aun el número de años de la enseñanza, impulsados por ideas de economía del tiempo para que puedan salir pronto los

alumnos á ganarse la vida ó llegar á las Facultades, pero no se ha hecho lo mismo con el número y la extensión de las materias de enseñanza.

De aquí el abarrotamiento actual. Los programas en cada curso son extremadamente largos y prolijos. ¿Por qué los principios fundamentales de las ciencias son muchos? Nó! sino porque los detalles los ahogan. De aquí resulta que el examen versa sobre hechos aislados y el alumno tiene que conformar su preparación á ese patrón. Pero simplifíquese la enseñanza ó háganse programas de exámenes fundamentales, básicos diríamos, y el asunto cambiaría de cariz.

Se explica que á veces un alumno se encuentre desconcertado ante una pregunta de un detalle nimio ó secundario, fecha, nombre, anécdota etc., que pone en apuros hasta á los mismos examinadores que escuchan, y que el padre ó cualquier interesado proteste y ataque el examen.

LOS EXÁMENES ESCRITOS

Ante el clamor de estos hechos mismas autoridades escolares no han podido menos que reconocer estos inconvenientes y lentamente, impulsados por sentimentalismos primero, por la presión de los interesados después, y por los principios abstractos de una pedagogía ideal últimamente, han ido cediendo y haciendo reformas que han significado concesiones que quitaban eficacia al examen, con el fin laudable de proteger al alumno contra posibles errores de las mesas examinadoras. Así nació el examen escrito como un complemento del examen oral; más tarde desapareció éste por completo y hoy de nuevo reaparecen ambos en su lucha por el predominio.

Así nació también el concepto más fatal para el examen y la enseñanza, el de la «cosa juzgada» y el de los «derechos adquiridos» en materia de conocimientos parciales aprobados una vez.

Por ese concepto, un examen escrito bueno modificaba á un examen oral malo y viceversa. Por ese concepto, un alumno podría ser aprobado por pedazos año á año, mes á mes, aunque estos pedazos no se ligaran lógicamente para constituir un estudiante completo. Por ese concepto, no era dado hacer una pregunta de aritmética cuando el alumno rendía geometría y no era legal reprobarlo en fisiología de 4º año, aunque no su-piera el nombre de los huesos que aprobó en 6º grado.

Basado en el mismo principio se estableció que se podía pasar á cursos superiores con materias no aprobadas en el curso anterior; hasta que los «*alumnos previos*» se multiplicaron tanto y trajeron tales perturbaciones que determinaron la reacción.

Por la misma idea un alumno libre puede ir rindiendo exámenes bien ó mal en el número de años que quiera. El concepto racional de la disciplina del conjunto de los estudios y de sus conclusiones no ha sido tenido en cuenta para nada ante el «derecho adquirido» y «la cosa juzgada».

Así se ha ido facilitando el examen hasta llevarlo á un fracaso completo y su supresión total como consecuencia necesaria é ineludible.

Vino el examen escrito mensual para reemplazarlo. Examinándolo en sus principios y en sus resultados se ve que no permite la investigación amplia y profunda del conocimiento, que da más facilidades para buscar una puerta de escape y que favorece la apreciación benévola de la mesa ante contestaciones dudosas.

Se presta también á engaños por la copia—en esto muchos alumnos son muy hábiles.

Tampoco permite la síntesis del estudio y el alumno es aprobado en 8 ó 9 fracciones. El resultado no ha sido, pues satisfactorio, y por algunos clasificado como desastroso.

Sin embargo, el examen escrito es un sistema superior en su orientación y como principio educativo, en cuanto tiende á dar al Profesor la iniciativa y la dirección que le corresponde en la enseñanza. Más adelante veremos por qué ha fracasado siendo sin embargo bueno en principio.

El sistema actual ha nacido sobre las ruinas de los anteriores y tiene los caracteres de un sistema ecléctico.

Conserva el examen escrito mensual pero no tiene valor absoluto de promoción desde que sólo tiene influencia para impedir el examen oral. Se le reconoce así suficiencia negativa pero no positiva.

Se completa con un examen oral á la antigua manera, que en suma es el verdaderamente importante y el que decide la promoción efectiva.

No se comprende bien cómo se admite que el profesor esté habilitado para decidir por sí sólo que un alumno no sea promovido y no para resolver lo contrario. Los ocho exámenes escritos eliminatorios sólo pueden probar la insuficiencia pero no la suficiencia, según esto. Pienso sin embargo, que

es más fácil decir que un alumno es suficiente que insuficiente. Para lo primero, basta una investigación general, para lo segundo, es necesario una investigación especial y profunda.

Muchos profesores sostienen que si un alumno es declarado apto por estas ocho pruebas, debe ser igualmente aprobado por el examen oral que es único y así volveríamos al sistema anterior. Otros, menos afirmativos se contentan con que se aprueben los alumnos que tienen en sus pruebas escritas una calificación elevada—distinguido ó sobresaliente.—Confiesan así estos profesores más prudentes, que las clasificaciones menores puestas por ellos no expresan una certeza real respecto á la preparación de los alumnos, pues que si así no fuera, no trepidarían en promoverlos también con el título de buenos. Esto significa que no han podido juzgar con exactitud el valor real de ciertos alumnos por medio de las pruebas mensuales, ó que no han querido asumir la responsabilidad personal ante la opinión, la familia y el alumno, con la desaprobación, prefiriendo delegar esta tarea á la mesa de examen.

Por otra parte ¿de qué vale la opinión del profesor aprobando un alumno, si ella puede y debe ser ratificada ó rectificada por la mesa de examen?

Se explica así que las pruebas escritas continúen siendo de poco valor moral, porque carecen de eficacia comprobatoria afirmativa y porque no tienen prestigio. En tanto el examen oral domina hasta como estimulante. Recuérdese, en efecto, que las clasificaciones que se dan al público son las del examen y no las de promoción.

Se ve, pues, que, en resumen, el sistema actual de promociones reconoce que ni el examen oral ni las pruebas escritas, ofrecen suficientes garantías para determinar por sí solas la promoción de un alumno. Aislados en sus efectos no se complementan en verdad, sino para fijar una cifra que ya poco interesa fundamentalmente. También se reconoce y ésta es su bondad indiscutible y coloca al sistema en nivel superior, que el profesor puede por sí solo determinar la desaprobación de un alumno, aun cuando todavía no puede determinar su promoción. En esto último el sistema de las pruebas escritas era superior doctrinariamente.

Habría ahora que salvar la débil barrera que todavía se opone á la medida superior en principio, como lo hizo el sistema anterior, y confiar al profesor la promoción del alumno, rodeándose además, de las garantías necesarias para que esto se haga bien.

El fracaso del sistema anterior, ha estado en que el examen escrito es un medio insuficiente para juzgar del valor del alumno. Lo que racionalmente se impone pues, es dar al profesor los medios adecuados para su investigación, é interesar su responsabilidad y su dignidad profesional, confiándole á él solo el juicio de promoción de sus alumnos.

Así se respetaría y dignificaría al Profesorado y de simple máquina de hacer preguntas se le transformaría en Juez.

¿Qué no está preparado para éso? ¿Y lo estará acaso algún día si no se le adiestra? Al fin y al cabo, la mejora de la educación no ha de venir jamás, por que se cambien los planes ó los programas, sino por que se mejore técnicamente el personal y se le dignifique en el sentimiento de su propio valor y de su responsabilidad.

Este asunto de las promociones es antiguo y ha ocupado la atención de muchas generaciones de educadores. Fuera pues pueril, pretender la resolución del problema con este ensayo que propongo, á semejanza de lo que se hace en Suecia. Pero me induce á exponerlo una consideración sino olvidada, por lo menos no tenida en cuenta tanto como lo merece en la solución de este problema y de todos los que afligen la enseñanza en todas partes y de una manera crítica á la nuestra. Me refiero al papel predominante que hay que dar á los Profesores en la solución de todos los problemas educacionales, basándose más en ellos y poco en programas, planes de estudios, promociones, y demás medidas realmente secundarias.

Este ensayo quiere basarse esencialmente en este principio: dar al Profesor toda la libertad que necesita, toda la iniciativa que merece y toda la responsabilidad que de eso mismo deriva. Es el único camino racional á seguir, para que el Profesor sea un aliado y no un indiferente, cuando no un enemigo de las disposiciones superiores por sabias que ellas sean.

Al mismo tiempo, el sistema se basa en idénticas consideraciones respecto á los directores de los establecimientos de educación. A ellos hay que darles y exigirles también la ingerencia que les corresponde en la marcha técnica de sus escuelas y no solamente en la parte administrativa ó policial, para que puedan desempeñar el papel superior que les compete como directores.

El trabajo y la fiscalización que el sistema de exámenes les acarreará, es una carga del puesto que desempeñan y de la que nadie puede buenamente declararse desligado sin abdicar sus funciones.

El papel de un director no puede ser sólo el de estar presente en la escuela y cuidar que los Profesores asistan á sus clases, sino más bien es el de dirigir la marcha imprimiéndole rumbos definidos técnicamente y fiscalizando el trabajo de todos en su calidad y en su cantidad.

Para eso es imprescindible visitar las clases de los profesores y contralorear sus resultados. Es precisamente lo que propongo aplicando este trabajo á la promoción de los alumnos de una manera regular y metódica. No hay pues, ninguna exigencia nueva sobre los deberes elementales de la dirección.

El sistema que paso á exponer tiende á resolver el asunto transitoriamente con ciertas fases y disposiciones aun restrictivas que son rastros de las cosas viejas y que destinadas á desaparecer, sólo responden hoy á la necesidad de facilitar el manejo de un arma que no es aun familiar al personal docente.

EXPOSICIÓN GENERAL DEL SISTEMA

Por lo pronto la promoción de un año á otro queda librada al juicio del profesor de la materia. Pero no sin restricciones ni control, que aseguren la mayor exactitud y equidad del juicio. Tiene el profesor, en primer lugar, la obligación expresa de fundar sus juicios respecto de cada alumno, en un proceso regular de clasificaciones. Estas podrán ser como lo crea conveniente ó mejor aun, de acuerdo con las direcciones ó con los consejos docentes de las escuelas respectivas. En este sentido hay libertad completa para los profesores y no hay necesidad de que los procedimientos adoptados sean iguales en todas las escuelas, siempre que se adopte alguno y sean observados metódicamente. Cada profesor usará entonces ya sea la prueba escrita ocasional, la interrogación verbal ó escrita, las composiciones, las exposiciones, etc., en una palabra todo lo que juzgue conveniente y necesario para tener una idea exacta de la preparación de sus discípulos, desde que debe dar su opinión fundada de cada uno de ellos. Llevará escrupuloso registro de todo esto, en la forma que los consejos de profesores lo hayan resuelto. Esto reemplaza al examen escrito mensual del sistema vigente y constituye lo que se llama en el sistema propuesto, el juicio parcial del profesor.

Además y como un complemento, tomará dos veces en el año un *examen privado*, en substitución del examen oral de fin de año.

El examen privado se hará con la idea de sustituir la mesa examinadora por el Profesor de la materia y en prolongar

el tiempo dedicado á la investigación del saber de los alumnos, hasta una hora ó dos. El profesor conversa con sus alumnos en grupos pequeños (5 como máximum) pregunta, hace escribir, hace trabajar prácticamente, sobre todo el programa y luego, forma su juicio.

Aquí hay examen de verdad, sin sustos, sin bolillas, sin suertes, sin engaños. El que sabe lo demostrará, el que no sabe caerá indefectiblemente.

Este examen se tomará dos veces—el primero á mediados del año, sólo para observar la marcha de la enseñanza, investigación útil para el alumno y para el profesor; y el segundo al finalizar el año, ya de una manera definitiva. Uniendo los resultados de los juicios parciales y de los del examen privado de cada época del año, se forma el *juicio del profesor*, que determina cuáles alumnos pueden ser promovidos, cuáles son dudosos y cuáles son insuficientes notoriamente, con las calificaciones de *aprobados, aplazados y reprobados* y una clasificación en cifras correspondiente según la escala adoptada.

Como se ve, el profesor tiene en este sistema la función superior de enseñar y de juzgar los resultados, papel más compatible con su dignidad profesional y con su prestigio ante el alumno, que el mecánico desempeñado hasta ahora de decidir el estado de una prueba escrita, pero no el valor real de la mentalidad y del trabajo total de sus alumnos durante todo el año.

Las formalidades exigidas para expresar sus juicios no perturban la función docente sino por el contrario la facilitan, asegurando, por otra parte, legítimamente al Estado ¡el cumplimiento del deber de sus servidores.

El contralor del *juicio del profesor* está constituido por la vigilancia legítima del Director y por la obligación moral y material que este tiene de ejercerla.

Esta vigilancia podrá ser como la juzgue conveniente el Director si sabe cumplir con sus obligaciones de tal y si quiere ponerse en el nivel que le asignan sus funciones superiores. Además de ello cumplirá con una formalidad que ha de traducirse en forma tangible constituyendo lo que se llama en el sistema, el «*Juicio del Director*». Este juicio será de simple calificación de los alumnos en aprobados, aplazados y reprobados y se basará en dos pruebas escritas por lo menos, en el año, tomadas á todos los alumnos en épocas diversas.

Estas pruebas recibidas en la forma que se detallará son

suficientes para dar idea del estado de la clase y para contralorar el trabajo del Profesor y sus juicios, sobre todo en lo que tienda á favorecer á los alumnos no merecedores, que puede ser el caso más frecuente de error del Profesor. Preciso es reconocer que estas pruebas escritas tienen los defectos de todo examen escrito, pero la mayor amplitud de las materias sobre las que versarán comparadas con las actuales, las hacen más importantes y probatorias. Por el hecho de estar destinadas á la Dirección se hacen á la vez más prestigiosas. La poca frecuencia con que se tomarán permitirá tomar las disposiciones más severas conducentes á evitar los fraudes.

Cada alumno tendrá así en su historia dos clasificaciones: la del profesor de la materia y la del director, expresadas en los dos juicios antedichos.

Todo alumno que haya sido aprobado por su profesor será promovido sin más trámite, salvo que haya sido aplazado ó reprobado al final por el Director, en cuyo caso rendirá examen oral en febrero.

Todo alumno aplazado por el Profesor rendirá examen en el mes de febrero.

Todo alumno reprobado por el Profesor pierde el curso y no puede dar examen.

La coincidencia de juicio solamente es necesaria así para determinar la promoción de un alumno sin examen oral.

Tiende esto á asegurar en lo posible la exactitud del juicio del profesor y el interés del Estado en no promover alumnos no preparados. Nótase que en la actualidad en un examen oral son tres las personas que deciden lo mismo en 15 minutos y en este sistema son dos en un examen de todo el año. Hay pues suficiente garantía.

Pero el aplazamiento y la reprobación del profesor, son soberanas cualquiera que sea el juicio del Director.

La disposición que establece el examen oral es un resabio, una capitulación con los que creen injusto cerrar el camino á un mal alumno por el juicio de un solo hombre. Pero no dudo en mantenerla porque puede ser un medio de zanjar las vacilaciones de los profesores en casos dudosos, por falta de fiscalización suficiente ó porque en realidad se encuentren los alumnos en un punto difícil de decidir y á quienes un poco más de esfuerzo propio puede favorecer.

Por estas razones el examen oral, complemento necesario hoy por hoy, no debe ser tomado en diciembre sino en febre-

ro para que los meses de vacaciones puedan ser aprovechados en el perfeccionamiento que les falta y puedan los alumnos dudosos completar su preparación deficiente.

Tiene este examen el defecto de todos pero afecta á un menor número de alumnos y es su única disculpa.

b) Los alumnos *aplazados* que deben rendir examen en Febrero pertenecen á la categoría de los *dudosos* y el examen debe hacer desaparecer esa duda. A esto responde la exigencia de que la clasificación obtenida por el alumno deba ser la de «*bueno*» como *mínimum*.

Podrá parecer esto excesivo pero recordemos francamente que el sentimentalismo de las mesas puede llevar á dar una calificación de regular á un examen dudoso, pero será más difícil que se califique de «*bueno*» á un alumno, si no lo es tál.

c) El mismo alumno sabe que tiene que esforzarse para obtener tal calificación, «*estuve regular*» dicen todos los alumnos malos, pues ya no se dice sino con sonrojo «*estuve bien*» cuando se ha estado mal. Y si un alumno ha sido *dudoso* para su profesor que lo ha examinado en detalle durante un año no es mucho exigir que sea «*bueno*» para una mesa que lo examina media hora.

Se ha dicho que los alumnos *reprobados* por el profesor no podrán rendir examen.

La disposición se justifica plenamente. Pues, para que eso suceda es necesario que el alumno sea notoriamente insuficiente y no es lógico que se trate de hacerle pasar de cualquier manera facilitándole exámenes en los que ha de fracasar lógicamente, pues si durante un año su acción ha sido de tal modo insuficiente no puede abrigarse la esperanza que en dos meses se pondrá solo en buenas condiciones.

Permitirle rendir un examen es hacerle perder tiempo y aun más, hasta incitarle á cometer un acto inmoral.

Habrà conveniencia en que las mesas examinadoras estuvieran formadas por profesores del mismo curso. Es notable la coincidencia de juicios que entonces se oye respecto á cada alumno.

DISPOSICIONES REGLAMENTARIAS PARA LA PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS.

Para determinar la promoción de un alumno regular habrá tres clases de pruebas:

- a) *Juicio del profesor de la materia.*
- b) *Juicio de la dirección de la escuela ó colegio.*
- c) *Examen oral.*

a) *Juicio del profesor de la materia.*

El juicio del profesor de la materia se expresará en la siguiente forma:

1º El 20 de julio de cada año el profesor pasará á la dirección un *informe especial* en el que constará detalladamente la parte del programa desarrollado hasta la fecha y su opinión respecto al estado de la preparación de cada alumno. Fundará este informe en sus juicios parciales durante el tiempo transcurrido y en el resultado del 1º. *examen privado* á que someterá sus alumnos en la forma que se indica más adelante.

Este informe parcial solamente tendrá valor como antecedente y podrá ser comunicado al alumno y á la familia.

2º El 10 de diciembre presentará su *informe definitivo*, constituyendo lo que se llama *el juicio del profesor de la materia*.

Será presentado en la misma forma que el anterior detallando todo el programa desarrollado y clasificando individualmente á los alumnos, como *aprobados, aplazados ó reprobados*, con una clasificación de acuerdo con la escala adoptada.

Fundará este juicio definitivo en todos los anteriores desde el comienzo del año y en el resultado del *segundo examen privado* que abarcará la totalidad de la materia enseñada.

b) *Juicio de la dirección de escuela ó colegio.*

El juicio de la dirección de la escuela ó colegio se expresará en la siguiente forma:

1º En julio y en noviembre y cuantas otras veces lo crea conveniente, la dirección tomará sin previo aviso, una prueba escrita sobre cualquier tópico de cada materia en la parte desarrollada hasta la fecha.

2º Estas pruebas escritas serán tomadas por el profesor de la materia y el Director ó el Vice, ó Regente, durante una hora de clase cualquiera.

3º Serán *calificados* como *aprobados, aplazados ó reprobados* sin clasificación, por el Director ó por el Vicedirector ó el Regente, ó el profesor que la dirección designe menos el de la materia.

4º Sus resultados serán archivados en actas especiales y comunicados inmediatamente á los alumnos.

5º La última prueba escrita tomada en el año será juzgada teniendo en cuenta todos los antecedentes y constituirá el *juicio definitivo de la dirección*.

c) *Examen oral.*

El examen oral se tomará del 15 al 28 de febrero de cada año.

Rendirán examen oral:

1º Los alumnos aplazados en el *juicio del profesor* y los reprobados ó aplazados en el juicio de la dirección.

2º Los que por enfermedad debidamente justificada no hubieren sido calificados en cualquiera de los juicios definitivos.

No podrán dar examen y repetirán el curso.

1º Los alumnos *reprobados* por el profesor.

2º Los que no justifiquen la falta de clasificación en los juicios.

3º Los que estén aplazados en más de dos materias.

PROMOCIÓN DE ALUMNOS

Para ser promovidos de un curso al inmediato superior se requiere:

1º Ser *aprobado* en el *juicio del profesor* y en el *juicio de la dirección* en cuyo caso no se rinde examen.

2º En caso contrario ser aprobado en los exámenes orales con una clasificación de «*bueno*» como *mínimum* y tener término medio suficiente con el *juicio del profesor*.

Las clasificaciones de promoción serán adjudicadas en la siguiente forma:

1º Para los alumnos «*aprobados*» que no rinden exámenes la que les adjudique el *juicio definitivo del profesor*.

2º Para los alumnos «*aplazados*» y los que rinden exámenes en general: el término medio entre el *juicio del profesor* y la clasificación que corresponda en la escala á la del examen.

La escala de calificaciones será de 0 á 5 correspondiente á las siguientes calificaciones:

Reprobado	0 puntos
Aplazado	1 y 2 »

Aprobado	}	regular.....	3 puntos
		bueno.....	4 »
		distinguido.....	5 »

El profesor dará una sola clasificación en números enteros al fin del año, de acuerdo con la escala oficial, pero podrá usar la que desee en sus juicios parciales.

EXAMEN PRIVADO

1º El *examen privado* se tomará en las épocas marcadas por grupos de 5 alumnos como máximo, durante una hora efectiva como mínimo en julio y dos horas en diciembre.

Consistirá en un interrogatorio general hecho en el grupo por el profesor de la materia, haciendo uso este de todos los medios de investigación que crea oportunos.

2º Para tomar el *examen privado* se suspenderán los horarios normales, durante el número de días necesarios, desde el 1º de julio, pudiendo cada dirección tomar todas las medidas que estime convenientes para el mejor desarrollo del acto.

3º Después de un examen privado se concederá un asueto en el medio año.

PRUEBA ESCRITA

1º La prueba escrita sobre la que se basa el *juicio de la dirección* de la escuela será tomada sobre tres ó más preguntas concretas extraídas del programa del profesor de cada materia.

2º Será tomada sin aviso previo á los alumnos y con la mayor vigilancia durante una clase efectiva.

EXAMEN ORAL

1º La mesa examinadora estará compuesta por tres miembros por lo menos.

2º El examen versará sobre tres bolillas sacadas á la suerte, una para cada examinador, quienes deberán recibir el examen personalmente.

3º El examen durará todo el tiempo que fuera necesario.

PRACTICABILIDAD DEL SISTEMA

El examen privado parece á primera vista imposible de ser tomado como se indica, por falta de tiempo.

Veamos:

Supóngase que se trata de una clase de 40 alumnos. La inmensa mayoría tiene menos.

Divídase la clase en 8 grupos de 5 alumnos y enumérense de 1 á 8.

Cítense los ocho grupos de 8 á 11 de la mañana, pongo por caso.

En la primer mañana dos profesores examinan separadamente en sus respectivas materias, los dos primeros grupos de 8 á 9 y de 10 á 11 los mismos grupos cambiados.

Otros seis profesores hacen lo mismo con otros tres grupos en el mismo tiempo. Así en una mañana ocho profesores han examinado dos grupos ó sean 10 alumnos en sus ocho materias.

En cuatro mañanas, con toda comodidad se habrá examinado toda la clase, en ocho materias.

Dóblese ó triplíquese el número de días, para responder á las faltas de asistencia, al mayor número de materias ó á los casos imprevistos y se tendrá resuelto el problema en ocho días ó 12 días y nótese que sólo se emplean tres horas por día. Si las sesiones fueran de 4 horas los exámenes podrían ser de tres grupos en lugar de dos como hemos calculado.

Los actuales exámenes de diciembre han ocupado los profesores durante 15 días, con 4 á 6 horas diarias de trabajo en materias propias y extrañas. En las propias, un profesor es un examinador eximio, en las extrañas muy mediano en la mayoría de los casos.

El otro punto discutible es el de las correcciones de las pruebas escritas, que constituye *el juicio de la Dirección*. En un Colegio de 200 alumnos y con 8 materias como término medio para cada alumno tendríamos 1600 exámenes que deberían ser *leídos* por la dirección.

Digo *leídos* por que no teniendo que clasificar precisamente, una lectura simple basta para calificarlo en una de las tres categorías adoptadas: aprobado aplazado ó reprobado.

Si se asesora por el Vice, por el Regente y por 5 profesores especialistas se tienen ya 8 personas para ese trabajo y la cuestión se reduce á 200 composiciones, dos veces en el año.

Este será el caso de muchísimos colegios y mucho menor el de la mayoría en la República. Algunos establecimientos son más grandes, como por ejemplo los Colegios Nacionales de la Capital y algunas escuelas Normales, pero nada impide que se

aumente el número de los profesores asesores hasta el número suficiente para hacer posible la tarea y hasta que se adopte para estos establecimientos una variante del sistema.

Sólo los exámenes dudosos serán leídos por el *Director* ó el Vice ó el Regente para decidir en última instancia.

En las escuelas públicas una directora lee y corrige varios centenares de trabajos cada mes. En el caso presente nada urge al *director* la expresión de su juicio, que puede retardarse en una semana ó 15 días.

ALGUNAS INDICACIONES GENERALES

Es conveniente preparar un programa para la Dirección, de asuntos de examen cortos, concretos y fundamentales, para las pruebas escritas.

Para tomar el examen privado habría ventaja indudable en prepararse previamente sobre el giro que se dará á las interrogaciones y sobre los trabajos que se exigirá. De este modo será rápido y eficaz. Si improvisa será dificultoso é incompleto. Cada materia exige preparación especial según su índole.

Para clasificar en el año conviene usar una escala de múltiplos sobre la oficial, comenzar bajo y subir lentamente á medida que se afirma el trabajo del alumno. No bajar tampoco sino lentamente si el alumno flaquea.

Es ventajoso además acostumbrar á exponer ó á escribir en forma sintética durante 10 minutos al final de las clases.

E. ROMERO BREST.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LICEOS DE SEÑORITAS

Esta cuestión está siendo en Francia objeto de un sugestivo debate.

Se discute en él la mayor ó menor conveniencia de la especialización profesional; se trata también de la necesidad de separar, según la naturaleza de las materias, las agregaciones de letras y de ciencias; y, finalmente, se argumenta con gran acopio de datos sobre la oportunidad de modificar los programas y hasta los horarios, especialmente en lo tocante á la racionalización de la enseñanza histórica y á la facilidad y eficacia de la misma.

Indudablemente algunas de las razones que se aducen y de los ejemplos á que se apela, son de carácter exclusivamente localista ó de peculiaridades docentes francesas; pero el espíritu general del debate, las tendencias y espíritu que informan los escritos de las disquisidoras, son de carácter ampliamente pedagógico, é interesan por lo mismo á cuantos por gusto, por vocación, ó por deber, se interesan en la manera más racional y más eficaz de enseñar materias tan esencial é indiscutiblemente fundamentales en la cultura nacional, como son la geografía y la historia.

Las ilustradas profesoras de los Liceos franceses de señoritas, que han escrito los cuatro artículos que á continuación traducimos, han dado un hermoso ejemplo de capacidad para la enseñanza á que se dedican, y de celo por el más brillante resultado de las lecciones que explican en los diversos establecimientos á que están agregadas.

A este título, debe considerarse especialmente útil el conocimiento de los cuatro artículos que siguen, y su sugestiva lectura ha de influir, sin duda, en el espíritu de cuantos tienen por misión difundir la enseñanza especial de las importantes materias á que los mismos se refieren.

L. R. F.

Mucha ha sido la preocupación que se ha tenido en estos últimos años, por la reforma de la enseñanza de las letras en los liceos de señoritas: gramática, explicación de textos, composiciones francesas,—en todas las partes del programa se han ensayado nuevos métodos; sin duda que, de rechazo, tales reformas han aprovechado para la enseñanza de la historia: las interrogaciones han tenido mayor vivacidad, se ha dado mayor lugar á la reflexión personal del alumno. Por otra parte, los profesores han podido meditar, en 1906, el folleto de Mr. Seignobos, *L'Histoire dans l'Enseignement secondaire*, puesto como introducción á su curso sobre la materia ⁽¹⁾, y en febrero de 1908, debieron conformarse á las instrucciones ministeriales relativas á la enseñanza de la historia en los liceos y colegios de ambos sexos ⁽²⁾.

No parece, sin embargo, que en la mayor parte de los establecimientos se dé á la enseñanza de la historia toda la importancia que merece. Examinándolo bien, se da cuenta,—teóricamente,—de ser de primer necesidad, y de que es capaz de desarrollar con toda seguridad en las jóvenes, las cualidades intelectuales que les faltan. Pues bien: en la práctica, se nota que está lejos de dar los resultados que se esperaban. ¿A que se debe este estado de cosas? Hemos tratado de averiguarlo y hasta hemos probado proponer algunos remedios que entregamos á la crítica de nuestros colegas y de nuestros maestros.

I.

La historia, escribe Mr. Seignobos, *hace al joven más apto para comprender la sociedad de su tiempo* ⁽³⁾. Esta instrucción es también muy necesaria á la mujer. Sin tomar una parte directa en los negocios públicos, las mujeres oyen formular opiniones en torno suyo; ellas mismas llegan á emitir las, y es inútil insistir sobre la influencia que pueden ejercer. Pues bien; muchas, hasta entre las más instruídas, se desinteresan de lo que, algo desdeñosamente, llaman la política; no pueden apreciar los caracteres ni el alcance de los acontecimientos que se desarrollan á su vista, por que permanecen en la oscuridad los orígenes de los mismos: sus estudios no las

(1) Este folleto no se puso á la venta. El editor parisiense Armand Collin, lo distribuyó á todos los profesores de historia, en los liceos y colegios de señoritas y de varones.

(2) El *Bulletin Officiel* de 8 agosto de 1908 contiene una reforma en los programas de Geografía, pero apenas modifica simples detalles en los de historia del año 1897.

(3) *L'Histoire dans l'Enseignement secondaire*, pág. 7.

han preparado para comprender la sociedad de su tiempo, y pasan, como si fuesen extranjeros, á través de la vida social ó política de su propio país.

Para las niñas, como para los muchachos, la historia es *la enseñanza cívica más sólida* (1). Si nuestras alumnas estudiasen de cerca en el liceo la historia de la Francia y de la Europa desde 1789 y todavía más particularmente desde 1848; si lográsemos interesarlas en las transformaciones políticas económicas y sociales; si nos detuviésemos bastante en explicarlas el mecanismo de los gobiernos modernos, tal vez,—cuando concluyeran sus estudios,—las veríamos prestar una atención inteligente á los sucesos contemporáneos: el estado actual, la historia viva de su país y la de los otros, dejarían de aparecerseles envueltas en esa obscuridad que las desanima.

Aparte de esta utilidad que puede llamarse práctica, la enseñanza de la historia llena una misión más general.

Los miembros de las mesas examinadoras, los profesores que enseñan á la vez niñas y varones, han reprochado siempre á la inteligencia femenina que se contente demasiado fácilmente de una especie de *casí*: las ideas son abundantes, con frecuencia ingeniosas y finas, pero les faltan precisión, porque no se apoyan en hecho alguno: es extremadamente difícil obtener de las alumnas, aun de las inteligentes, que desarrollen un pensamiento apoyándose en ejemplos. Esta vaguedad permite todas las generalizaciones apresuradas: cuando se trata de juzgar, es cosa de ver la pasión con que lo hacen las jóvenes; penetran de cabeza á través de las cuestiones más complejas, más discutidas, cortan de un solo golpe, y juzgan en bloque tal obra, tal talento, tal partido. Como el sentimiento es reactivo á las lentitudes de la composición, les cuesta mucho el hábito de ordenar las ideas, de cambiar un plan, conformarse con esta disciplina.—El estilo se modela sobre el pensamiento; un bienestar abundante, algunos hallazgos felices no compensan el libre curso de la frase en la que se suceden las palabras venidas primeramente bajo la pluma, sin detenerse jamás en buscar el término más apropiado.

Es evidente que todo estudio tiene por objeto combatir estos defectos, pero también como los estudios científicos, y tal vez mejor que la literatura, es la enseñanza de la historia la

(1) Cf. Seignobos, loc cit.

que parece poder dar á la inteligencia de las jóvenes las cualidades que les faltan. Indudablemente se han hecho grandes esfuerzos para comentar los autores con toda la precisión necesaria, sin parafrasear, ni dar libre curso á la fantasía personal; á pesar de esto, la literatura queda siendo mayormente el dominio de la imaginación, en donde cada uno se cree capaz de juzgar sin trabajo, y según su gusto natural.

La historia,—por el contrario—aparece por de pronto, como un conjunto de hechos. A los niños, aun á los más jóvenes, es posible hacerles comprender que no puede hablárseles de un acontecimiento sin situarlo, sin remontarse á sus causas, descubrir sus consecuencias, y que tampoco puede designarse un personaje, un ejército, un país por medio de esos *se* (1) tan cómodos y de que están plagadas las composiciones francesas; el espíritu toma de esta manera, poco á poco y casi inconscientemente, el hábito de la precisión. ¿Y qué es la educación, sino un conjunto de buenos hábitos?

Además: la historia puede hacer á nuestras discípulas menos prontas á generalizar, más prudentes en juzgar: las hace ver sobre cuantos hechos ciertos debe apoyarse una idea general; las hace tocar con el dedo las dificultades del trabajo del historiador y los escrúpulos de éste cuando ha de formular un juicio; las expone las distintas opiniones sobre los sucesos ó sobre los hombres emitidas por diversas generaciones ó autores diversos; estudiando de cerca las cuestiones, las descubre su complejidad; las inteligencias se hacen más circunspectas, y esta circunspección acabará por extenderse á otras materias.

En cuanto á la composición, todos mis colegas de letras han podido darse cuenta de cuan incómodo era, en la corrección de los deberes de francés, enseñar á las jóvenes la ordenación de sus ideas: no puede imponerse un cuadro único á asuntos frecuentemente compuestos con reflexiones personales, y se hace imposible hacer entender netamente,—en una corrección general—lo que debiera ser el plan.

En historia pueden trazarse más rigurosamente las líneas fundamentales, enseñar el encadenamiento á las ideas, las divisiones y subdivisiones de un asunto, ya se trate de agrupar las causas de un acontecimiento, de trazar el cuadro de una

(1) El texto dice *on*. Con este pronombre indefinido, de que tanto se abusa en la lengua francesa, ha querido el autor del artículo hacer notar la falta de precisión en los juicios que implican los «se dice», «se cree», «se sabe», etc.

sociedad en época determinada, ó de comparar dos civilizaciones.

Por último, hasta en el estilo, se gana con la enseñanza de la historia; se hace menos vago, puesto que el espíritu adquiere precisión; más conciso y más sólido, puesto que la inteligencia es más rica y más profunda.

Por esto, tanto se prepara á la mujer para interesarse en la vida de su tiempo, como se la dan preciosas cualidades intelectuales, la instrucción histórica se nos figura de la más alta importancia. Pues bien; en la actualidad, no parece que llene su doble misión, como pudiera hacerlo.

II

La época que nuestras discipulas conocen peor, es sin duda la historia contemporánea. Interrogadlas sobre sus estudios: os confesarán que desde los sucesos de 1789 hasta nuestros días les parecen muy difíciles de recordar y, en general, ni aún sospechan su importancia. Por de pronto, su memoria les hace traición; el fiel auxiliar que almacena sin tropiezo, ó poco menos, las guerras de religión ó las de Luis XIV, se rebela ante la formidable tarea que consistiría en aprender los nombres de los ministerios de los regímenes diferentes. Y ellas se creen perdidas, desde que no pueden contar con su memoria. ¿Comprender la organización política y social de un país? Esto es, precisamente, lo que les parece tan complicado: agrupación de los partidos, transformaciones económicas, relaciones industriales, y comerciales entre las naciones, todo lo que constituye la vida moderna de una sociedad, les es de una asimilación mucho menos cómoda que las conquistas de Carlomagno, por ejemplo, ó las fases de la guerra de Cien años. Así sucede que desde 1815, —y sobre todo desde 1848,—empieza el desconcierto: en cuanto á la tercera República, se la sacrifica generalmente; así, pues, ¿que puede comprender una joven de la vida política de 1908, si, prescindiendo de algunos hechos, ignora casi por completo lo que ha pasado durante estos últimos treinta años?

Desprovista de utilidad práctica, la historia no es por esto considerada como un estudio desinteresado: por más que al fundar la enseñanza secundaria, no haya sido la intención de los legisladores poner á las jóvenes á cubierto de los cuidados de los cursos, las dos clases en que se tratan las partes más importantes del programa no están por esto menos dominadas por las preocupaciones del examen. Al fin de ter-

cer año (Programa: de 1789 hasta nuestros días), el Certificado de Estudios secundarios y el título elemental; y al fin del quinto año, (Programa: historia de la civilización desde 1453 hasta nuestros días), el Diploma de fin de Estudios y el título superior. Y no se nos diga que la enseñanza secundaria nada tiene que ver con los exámenes primarios: en teoría, ciertamente; pero las teorías no impedirán jamás que los alumnos de tercero y de quinto se preocupen del resultado final, y los profesores, por más que lo deploren, no pueden ser indiferentes ante esta mentalidad de aspirantes.

Mr. Seignobos, hablando de la primera y de la Filosofía, ha escrito; «Estas dos clases están dominadas por el bachillerato, los alumnos dejan de tener la libertad de espíritu que permite interesarse en las cosas por ellas mismas; ven la historia á través de las preguntas que les haga el examinador... Pienso que el profesor está obligado á tener cuenta de este estado de espíritu del candidato (1)». Lo mismo sucede á corta diferencia en los Liceos de señoritas. La mayor parte de las alumnas se presenta en provincias á los exámenes primarios, dando á éstos la mayor importancia: por esto la historia se les presenta como un conjunto de conocimientos que debe ser absorbido en grandes cantidades; de ahí la pesadilla de las últimas semanas de repaso, estudio forzosamente fastidioso.

En tales condiciones, la historia no puede contribuir utilmente á la cultura general: acontece que interesa momentáneamente al joven ó á la joven; pero, ante todo, queda siendo para ellos materia de examen y ejercicio de memoria.

III

Si la enseñanza de la historia falta á su doble misión, se debe á la vez á los maestros encargados de enseñarla y á los programas que se les imponen.

Se ha juzgado necesario separar la agregación: los profesores de nuestros liceos son actualmente agregados de letras ó agregados de historia y geografía; pero en la práctica, la enseñanza de las letras se confía á menudo á agregados de historia y viceversa. Mr. Bernes, en el «Informe presentado al Consejo Superior» (2), declara que los agregados «están calificados, en virtud de su certificado para la enseñanza de la

(1) Loc. cit. pág. 50.

(2) Julio de 1897.

historia y la geografía, lo mismo que para las letras» (1). Tal vez sea así; pero entonces no se ve muy claro para lo que sirve la agregación, ni para qué se ha tomado la pena de especializar. Cargar á un profesor con esta doble enseñanza, es no solamente contrariar sus gustos, sino imponerle además una tarea demasiado pesada: cuando se añade á la preparación seria y frecuentemente larga de una ó dos clases de historia, la corrección semanal de composiciones francesas, ó bisemanales de dictados y de ejercicios, es forzoso que una de las partes sea sacrificada á la otra, ó, lo que es peor todavía, que se sacrifique un poco á las dos: á falta de tiempo para recurrir á las obras de primera mano, se limita uno á explicar el manual, enriqueciéndolo algunas veces con lecturas, disgustándose, así, de una enseñanza que no puede ser más que superficial.

Al pasar de largo á la especialización, no se ha preocupado más, tampoco, de establecer una estrecha relación entre ambas enseñanzas: por esto, el profesor encargado de un curso de historia antigua en cuarto año, no es el mismo designado para hacer un curso de literatura antigua en la misma clase: el que explica los filósofos y los escritores del siglo XVIII en quinto, enseña á veces la historia de la Edad Media en primero, en tanto que á otro se le imponen á la vez un curso de historia en segundo, sobre los siglos XVII y XVIII, y uno de literatura sobre el XIX, en quinto.

Esta ausencia de especialización y de coherencia, perjudica lo mismo á los profesores que á los alumnos; los esfuerzos se hallan desparramados y la enseñanza de la historia,—que exige mucha paciencia y laboriosas investigaciones,—es la primera que padece con ello.

Pero tal vez sufre más aun, por la extensión de los programas y por el modo que hay de entenderlos.

Cuando se pasan dos años (primero y segundo), sobre la Edad Media, el siglo XVI y el XVII, se ha juzgado suficiente un solo año para toda la historia contemporánea; y esto, en una clase en que son recargados los demás programas y abordan materias nuevas (geometría, física y química). Los alumnos que llegan al tercero tienen nociones extremadamente lejanas de la historia, á partir del año 1789: frecuentemente

(1) *Plan de estudios y programas de la enseñanza secundaria de los jóvenes*, y el Informe citado, pág. 39.

el niño que sale de las clases primarias del liceo, conoce perfectamente la historia de Fredegunda y de Brunequilda, é ignora por completo los nombres de Thiers y de Gambetta. Todo está, pues, por hacerse. «A estos dos siglos decisivos,—dice Mr. Seignobos, hablando de los siglos XVIII y XIX,—deja el programa una parte bastante amplia para el estudio de la historia interior de las grandes naciones separadamente» (1). Pues bien; como acabamos de verlo, en el programa para nosotros, se deja tan sólo, para esos dos siglos decisivos, un año solamente, á razón de dos horas por semana (2).

Se nos dirá que en tercero, el programa debe ser desarrollado de un modo muy elemental, porque las cuestiones importantes vuelven á ser tratadas dos años más tarde: en quinto. ¡El desgraciado programa de quinto! Es apropiado para descorazonar el ánimo profesional más gigantesco. Bajo pretexto de que los hechos han sido ya tratados en el tercero y de que ahora se trata de la historia de la civilización, (más adelante veremos lo que hay que pensar de esta distinción), se establece como punto de partida la fecha de 1453 debiendo llegarse «al estado actual del mundo», no ya á principios de julio, como se recomendaba en el *Informe* de Mr. Bernés (3), sino según las nuevas *Instrucciones ministeriales*, sino al 25 de junio! (4)

Los programas, por lo menos los de esos dos años, están recargados; pero se ha creído hacer posible la anterior distribución, estableciendo la diferencia de que hablábamos: durante los tres primeros años, la historia «es presentada sobre todo bajo el punto de vista de los hechos» (5), y durante los dos últimos se enseña la historia de la civilización.

¿Pueden separarse netamente dos cosas tan estrechas y naturalmente unidas? Los hechos pierden todo interés si no sirven para comprender la civilización: «La materia propia de la enseñanza secundaria, escribe Mr. Seignobos, es la *historia de la civilización* material (6)»: pero es evidente que ésta no puede ser estudiada sin basarla en hechos precisos.

(1) Loc. cit. pág. 10.

(2) En el *Bulletin Officiel* de 8 de agosto del 1908, se recomienda formalmente elegir entre las cuestiones, sin acordar á todas la misma importancia. Pero como en el mismo periodo contemporáneo hay un número considerable de cuestiones de una misma grandísima importancia, la dificultad queda siempre igual.

(3) *Documents officiels*, pág. XLVI.

(4) *Instruction ministerielles du 17 fevrier 1908*. «El profesor debe distribuir su tiempo para una revisión, á partir del 15 de junio».

(5) Loc. cit. pág. XLV.

(6) Ch. Seignobos, ob. cit. pág. 9.

Esta distinción es una de las más grandes dificultades de los cursos de cuarto y quinto años. Los profesores ensayarán en vano métodos distintos, pues todos ofrecerán grandes inconvenientes.

Según el espíritu del programa, pueden suponerse *los hechos* conocidos por los alumnos que han cursado los primeros años; *desembarazadamente* se trazan entonces *amplios cuadros de la civilización en sus diversas épocas, se abordan las ideas, se hacen comprender los movimientos históricos* (1). Pero, desgraciadamente, los conocimientos que se suponen adquiridos por los niños están ya un poco lejos (Edad Media, siglo XVI), ó bien han sido asimilados apresuradamente (historia contemporánea); resulta que esos *amplios cuadros*, que esas *ideas*, no reposan sobre nada preciso: son generalidades tanto más peligrosas en cuanto se dirigen á espíritus poco cuidadosos de estrechar de cerca el pensamiento; y así, la historia, en lugar de remediar los defectos intelectuales de las jóvenes, importa el riesgo de agravarlos.

Los hechos tienen necesidad de ser repasados. Por esto se remite frecuentemente la alumna al manual ó al curso que tiene entre manos, á propósito de cada lección general. Este procedimiento tiene el defecto de falsear la inteligencia histórica de las jóvenes: pronto se acostumbran á considerar que hay dos clases de historia netamente separadas, y que puede conocerse muy bien una é ignorar completamente la otra. Cuantas veces se oye decir á las alumnas: sé el *curso*, pero no sé *los hechos*; ó bien *he repasado la historia de la civilización y no me falta sino repasar los hechos!* Los libros que tienen á su disposición, sirven para completar el error: el manual para el cuarto y el quinto, es una «historia de la civilización», y el del primero, segundo y tercero es un resumen de los hechos y de las fechas: ¿cómo, después de esto, podrían darse cuenta del estrecho encadenamiento de ambas cosas?

La manera de evitar este inconveniente consiste en desarrollar el programa sin hacer distinción artificial; se estudian las transformaciones de las sociedades apoyándose en los hechos que se explican y cuyo exacto conocimiento se comprueba de modo que se represente con toda exactitud la vida del pasado. Pero el profesor sucumbe pronto en esta tarea, demasia-

(1) Informe de Mr. Bernés, pág. XLV.

do pesada, dada la extensión de los programas; la experiencia le enseña que la mayor parte de las nociones anteriormente aprendidas han sido olvidadas; y que es necesario volver á explicarlo todo de nuevo. Ya hemos visto todo lo que abarcaba, en sí solo, el programa de quinto. Enseñar de esta manera, es reducirse á no tratar sino una parte restringida del programa; pero si se escoge el principio, ó sea los siglos XV y XVI,—tan interesantes con los dos grandes movimientos del Renacimiento y de la Reforma,—será forzoso sacrificar el siglo XIX y todas las cuestiones actuales, cuya importancia hemos visto. Si, por el contrario, se consagra uno á exponer estas cuestiones, resulta solución de continuidad entre el curso del año anterior y los de éste; laguna grave en los conocimientos de la discípula.

No hay, pues, método alguno que pueda triunfar de los obstáculos que los programas oponen á la buena voluntad de los profesores; y esto explica porqué la enseñanza de la historia en los liceos de señoritas, está muy lejos de ser tan útil como podría y debería serlo.

IV

Los remedios que se imponen, parecen, de pronto, sencillos; el mal se debe á la falta de especialización y á los defectos de los programas: deben pues especializarse los profesores y reformarse los programas.

En realidad, no dejan ambas cosas de ofrecer algunas dificultades.

Así, la especialización de los profesares originará á veces complicaciones: en tal establecimiento en que haya en junto tres profesores de letras, los dos colegas del profesor de historia se hallarán recargados cada uno con tres clases de letras; tres series de triples correcciones (composiciones francesas, dictados, ejercicios), lo cual es enorme. La cuestión debería estudiarse en detalle; pero es evidente que en tanto que la práctica no haya dado con el medio de especializar los profesores, la reforma de la agregación, y la agregación misma, no tendrán sentido alguno.

Para reformar los programas se deberá ante todo establecer que, en todas las clases, se entiende que se trata de la *historia de la civilización*, y no de otra cosa.

¿Cómo distribuir las materias? No tenemos la temeridad de presentar un programa—tipo, á cubierto de la crítica; no

queremos sino presentar un plan general que nos gustaría discutir con nuestras colegas á quienes interesan estos asuntos.

Primer año.—Como en la distribución establecida antes de 1897, se estudiaría en esta clase la civilización de la Edad Media, desde la caída del Imperio romano, hasta 1453. Hoy el programa llega hasta 1610; y como se insiste con [preferencia en la historia nacional, se pasan en silencio puntos importantísimos (civilización de los árabes,—Mahoma).

El programa que proponemos, por ser más reducido, sería más preciso y más completo. Pero,—se nos dirá,—es imposible tratar con niños de doce años este curso de historia de la civilización, como se trataría con alumnos de cuarto. Es cierto: pero ya que de todos modos hay que sacrificar, es quizá más útil que los jóvenes tengan nociones sumarias sobre la civilización de la Edad Media, si la nueva distribución permite insistir más sobre la historia contemporánea, cuando se hallen en edad de comprenderla.

Segundo año.—Se estudiaría desde 1453 á 1715: los siglos XVI y XVII. Actualmente, estudiándose al final del primer año los siglos XV y XVI, se hace con apresuramiento; se pasan, por el contrario y en general, los dos primeros trimestres del segundo año con la explicación del siglo XVII, este siglo «en que no ha sucedido transformación profunda, fuera de las revoluciones de Inglaterra (1)». Con nuestro plan se tendría mayor facilidad para estenderse sobre los siglos XV y XVI, de tanta vida y tan atrayentes.

Tercer año.—Se estudiaría un siglo solamente: 1715 á 1815. Pero vale la pena de detenerse en él. El sólo hecho de pasar un año en el estudio de la Revolución y del Imperio, daría á los alumnos la idea de la importancia de este período. Da pena ver, cuando llegan á quinto, la idea vaga y falsa (cuando se forman alguna), de la vida de esta época: asambleas, jornadas, ejecuciones, por una parte; y, por otra, muchas guerras muy complicadas; creo no engañarme representando en esta forma compendiada, el estado de conocimientos de nuestras alumnas. Dejando un año para este siglo,—y solamente la Revolución ocuparía más de un trimestre y medio,—podrían hacerse lecturas abundantes, y éstas permitirían numerosos ejercicios en que la clase toda tendría ocasión de mostrarse activa, dándose así una inteligencia más exacta de las cosas.

(1) Ch. Seignobos, op. cit. pág. 10.

Cada vez dejan menos las señoritas el liceo, después del tercer año; no hay, pues, inconveniente en no terminar en esta clase el estudio de la historia contemporánea. No hay duda que la joven que no vuelva en el cuarto, tendrá conocimientos muy incompletos; pero si ha comprendido bien la enseñanza que se le ha dado, si ha podido adquirir buenos hábitos intelectuales, será mucho menos ignorante de la vida contemporánea, que la pobre aspirante de hoy que se esfuerza en tragar todo su interminable programa.

En cuanto al examen para el título elemental, cuyo programa no se compadece ya con el nuestro, los candidatos se prepararán como hacen actualmente para la física: ó repasarán ellas solas sus conocimientos primarios, ó bien seguirán cursos especiales, como existen en muchos establecimientos.

Cuarto año.—Se continuaría en esta clase el curso de historia de la civilización, y parece que estando bien preparadas en el tercero y no estando por otro lado recargadas de trabajo, las alumnas podrían estudiar el período que va de 1815 á 1875. (Actualmente, el programa de tercero no dedica sino dos medios trimestres á este período!).

Aquí se presenta la cuestión de la historia antigua, que confesamos no haber incluido en nuestra distribución. El asunto es tanto más importante, cuanto que en este año se enseñan las literaturas griega y latina; y ambas enseñanzas están tan íntimamente unidas, que ganarían en ser dadas por un solo profesor: de este modo se ahorraría mucho tiempo, ya que no pocas nociones comunes son explicadas en cada uno de los dos cursos. Se destina una hora por semana al estudio de las literaturas antiguas, lo que, según opinión general, es demasiado poco. ¿No podría añadirse una hora más, y agregar al programa la historia de la civilización griega y romana? Nuestros planes de estudios consagran dos trimestres á esta parte: se ganaría, pues, un trimestre para la literatura, lo que sería evidentemente poco, pero sería siempre algo.

Quinto año.—A primera vista parece que hayamos reducido bastante el programa de este curso, toda vez que nos hemos detenido en 1875, al final del de cuarto. Esto ha sido precisamente para dar amplitud á estas materias á que jamás puede llegarse con el programa actual: “desarrollo de las ideas democráticas”.....“cuestiones sociales”.....“progreso de las ciencias é industrias”.....“estado actual del mundo”..... todo lo cual, encerrado hoy en el último trimestre, sería objeto de un

estudio más detallado, más preciso, y verdaderamente útil. A salir del Liceo las señoritas inteligentes, podrían entonces, con pleno conocimiento de causa, interesarse en la vida de su tiempo, y formarse una opinión personal sobre los acontecimientos, sin aceptar á ciegas la de su diario, de su revista, ó de sus relaciones.

No nos cansaremos de repetirlo: particularmente en la hora en que el feminismo hace progresos, nada hay que importe tanto como fortalecer la educación histórica de nuestras discípulas: esto es prepararlas á llenar cumplidamente su misión cívica: y es también contribuir poderosamente á su cultura general.

H. G.

Agregada de letras.

El autor del artículo inserto en la *Revue Universitaire* de 15 de marzo bajo el título "La enseñanza de la historia en los liceos de señoritas," invita á sus colegas á la discusión. Hé aquí, pues, algunas observaciones sobre el fin señalado por él á la enseñanza de la historia, sobre las críticas hechas á la *organización* actual, y sobre los *remedios* propuestos.

Con respecto á las cualidades intelectuales que puede desarrollar la enseñanza de la historia, todo el mundo estará de acuerdo con el autor: el aprendizaje del plan, es efectivamente más fácil en historia que en toda otra materia; iniciar en el método, habituar á encadenar los efectos á las causas, dar el sentido de la complejidad y la necesidad de la precisión, he aquí la más hermosa parte del profesor de historia en la cultura general del espíritu. Es el brazo derecho del profesor de letras, y nada es tan provechoso á los alumnos de 1º, 2º, y 3º año como trabajar sus cinco horas de letras y sus dos horas de historia con el mismo profesor, cuando este profesor es bueno.

Pero, considerado como factor principal de la educación cívica y política, puesto que el autor llega á esto, ¿es posible que el estudio de la historia ponga á las jóvenes, cuando salen del liceo, ó sea á los diez y siete años, en estado de apreciar los *caracteres* y el *alcance* de los sucesos contemporáneos, las haga capaces de formarse sobre ellas *una opinión personal*, *sin adoptar ciegamente la de su diario, de su revista, ó de sus relaciones?*

¿Debe desearse que el Liceo se convierta en una escuela de

política en la que se pasaría un año entero sobre la época contemporánea (de 1875 hasta nuestros días), á fin de *detenerse largamente en la explicación* del mecanismo del gobierno moderno? Me permito decir que ni la edad de nuestra clientela, ni su destino, se prestan á ello. No olvidamos, por cierto, que nuestras discípulas serán “esposas y madres de ciudadanos”⁽¹⁾; pero pensamos que sería prematuro para jóvenes de diez y siete años, tener su *diario* ó su *revista* consagrados á la política y á las cuestiones sociales; pensamos que, con la mayor frecuencia, y en grados diferentes, tienen mucho que retener y aprender de las relaciones entre quienes viven, la experiencia de la imperfección de las cosas humanas, el contacto directo con las realidades de la vida económica y social, un esfuerzo más ó menos consciente de adaptación realista á las nuevas ideas, el sentido de la tradición, que tiene también su importancia en la política práctica. Si el profesor les ha dado á la vez el sentimiento de nuestros intereses nacionales, de nuestras aptitudes propias, de nuestro papel en la historia y el de las grandes naciones; si las ha indicado con prudencia, como parecen plantearse en los tiempos presentes los problemas cuya faz es renovada constantemente por la historia; si ha despertado en ellas una curiosidad inteligente que las haga oportunamente capaces de oír asuntos serios y de hacer una lectura estudiosa, en este caso, habrá cumplido su misión. En lo que concierne á las cuestiones contemporáneas, son indispensables la prudencia y la reserva, é importa mucho que el profesor se dé cuenta de que se halla muy imperfectamente preparado para exponerlas.

La mayor parte de entre nosotras, durante no pocos años, con respecto á conocimientos económicos, sociales y políticos, y en cuanto al contacto con estas realidades, no poseen más superioridad sobre sus discípulos, que la de una erudición librerca más ó menos extensa. Es un menguado bagaje para emprender la educación política de una generación; y es lo bastante para hacer mucho daño, sabiendo, (y lo sabemos todos,) cuan fácil es poner en efervescencia el cerebro de nuestras alumnas, que son entonses capaces de todas las deformaciones; cuan fácil es exaltar en el aire sus sentimientos, cosa que toman por costumbre: y entonces se creen heroínas.

Notemos, finalmente que *la instrucción cívica* tiene su lugar en el curso de moral de 3^{er}. año; que el curso dederecho de

(1) Esta frase es de Mme. de Remusat.

5º. año comprende muchas lecciones consagradas al «derecho constitucional y administrativo»; que es imposible, en 3º. año hablar de *trabajo* sin hablar de los *trabajadores*; que el curso de derecho de 5º. año contiene el capítulo de los *contratos*, entre los que figura el *contrato de trabajo* bajo todas sus formas y en que se mencionan sus corolarios: el derecho de huelga y el de despido (*looko-ut*). Nuestros programas actuales, no son, pues, extraños al tiempo presente, y tal vez sea mejor que estos asuntos delicados, se traten con mayor serenidad de la que á veces comporta el calor de la exposición histórica. Por otra parte, es cosa fácil al profesor de moral y al de derecho, indicar el sentido en que un alma elevada y generosa puede proponerse obrar sobre los hechos positivos que constituyen la historia.

En la organización actual, el autor del artículo critica:— el empleo del tiempo dado á los agregados de historia,—la separación de la enseñanza histórica en dos partes, una consagrada á los hechos, otra al desenvolvimiento general de la civilización,—y finalmente, la distribución de las materias entre nuestros cinco años de clase.

Llamo con todas mis fuerzas á aquel ó aquella que imbuirá en el espíritu de todos los miembros de la enseñanza femenina, que jamás los autores de la reforma de la agregación hayan querido hacer *historiadores* y *literatos*; *matemáticos* y *físicos*. ¡Qué progreso realizado el día en que se nos presentaran por completo la falsedad y lo vacío de tales calificativos! ¡Qué satisfacción, la de ver escapar los pseudo *historiadores* al ridículo de creerse ofendidos y de excusarse, cuando se les pida que corrijan las composiciones francesas de los candidatos á examen para becas, ó que expliquen los autores del programa de 1º. año! Recíprocamente ¡qué satisfacción la de no ver ya á los pseudo *literatos* asustarse ante la idea de enseñar historia en 2º año, ó de preguntar á los candidatos para el certificado elemental!

En la práctica, la separación completa entre las dos enseñanzas, histórica y literaria, es *imposible, injusta y perjudicial* á las alumnas. Es *imposible*, por que en un liceo, en que ninguna clase está seccionada, no existen 16 horas de historia y de geografía; *injusta*, puesto que obligaría al profesor de letras, que muchas veces es único, á corregir casi todas las composiciones francesas, todos los dictados, todos los ejercicios

de gramática de los discípulos de las clases secundarias (1). Es *perjudicial*: en casi todos los liceos, las alumnas que entran en la enseñanza secundaria han de sufrir una especie de transformación mental, cuyo tratamiento es difícilísimo preparar. Se necesita que las alumnas de 1º y 2º año no se dejen de la mano, sometidas á una influencia directriz envolvente; tanto cuanto más ventajosos son para las alumnas de 4º y de 5º año la especialización, el contacto con profesores múltiples, tanto son contraproducentes para niñas de 1º y 2º año; tanto les es provechosa la unidad; estas clases funcionan tanto mejor, cuanto menos son los profesores en ellas: es un hecho de experiencia.

Finalmente, el autor del artículo no admite distinción entre la historia de los hechos y la historia de la civilización, ni el reparto hecho actualmente entre los dos ciclos: estudio de los hechos en el primero, estudio del desarrollo general de la civilización en el segundo.— Esta división tiene sin embargo su razón de ser: los hechos concretos están más al alcance de los espíritus jóvenes que las ideas generales; se necesita primeramente conocer los hechos sobre quienes se apoyarán después las generalizaciones; es muy fructuoso volver á los mismos hechos, con algunos años de intervalo, primero para llegar á retenerlos (siendo la repetición una ley de la memoria (2)), y luego para comprenderlos mejor, porque el espíritu se ha hecho más capaz de percibir las diversas fases de los hechos y de penetrar su correlación. Apelo con esto á todas las alumnas de liceos, quienes, en el primer ciclo, han tomado gusto en el color local, en la novedad de las narraciones y de los retratos, en la serie de los hechos, ó en la vista de los cambios provocados por los grandes trastornos, y que en el 4º y en el 5º año, han sentido á la vez la satisfacción de un menor esfuerzo de memoria, y la delicia de comprender mejor, de ver revivir ante ellas las grandes civilizaciones de otro tiempo, y de descubrir los lejanos orígenes de los elementos constitutivos de nuestras sociedades occidentales. El curso de historia de la civilización en 4º y 5º años es muy del gusto de las alumnas y contribuye poderosamente á dar á nuestro último ciclo de estudios su sello de cultura desinteresada.

Todavía defenderé la repartición actual, por razones uti-

(1) Esta dificultad está indicada por el autor del artículo que se refuta.

(2) El autor hace constar que «los hechos tienen necesidad de reposo.»

litarias:—porque cierto número de alumnas nos dejan después del 3^{er}. año, para consagrarse más por completo á las artes recreativas, particularmente la música;—porque la distribución actual se presta bastante bien á la preparación de exámenes extraños al liceo, que nuestras alumnas buscan para sus sanciones prácticas, y que nosotros debemos ayudarlas á preparar, á falta de poderlas dar el equivalente.

En 3^{er}. año, nuestras discípulas se presentan para el *título elemental*.

Se las hace una pregunta de historia contemporánea (es decir, desde 1789) y es precisamente el período estudiado en su clase; después otra secundaria sobre las épocas anteriores; así, pues, su programa importa una revisión desde el siglo XV. Se facilita, pues, su trabajo; ¿por qué renunciar á esta feliz coincidencia de los programas?—Las materias de 4^o y de 5^o año concuerdan bastante bien con las del *título superior* y esto es aún una ventaja.—En fin, en su conjunto, nuestra distribución se aproxima bastante á la de los liceos de varones (1); y sería muy desacertado variar este estado de cosas, en el momento en que debemos poner todos nuestros esfuerzos para facilitar á nuestras discípulas la preparación al *bachillerato*. La paridad de programas entre ambos liceos causa por lo demás una satisfacción muy legítima á las familias que tienen hijos é hijas y que podría procurársela en mayor grado, sobre todo en las bajas clases. Finalmente, ¿no es acaso normal que, á causa de la parte que corresponde á la historia en la formación del sentimiento patrio y en la cultura general, la aprendan á una misma edad por porciones casi iguales? Esta semejanza de los programas de ambos liceos es más que una coincidencia: es la expresión de una verdad; respetémosla.

Llego al punto de los remedios.

Sin querer tocar las materias del primer ciclo, aplaudo la idea de dar en él mayor amplitud á la historia de la civilización. He dicho antes, que creo imposible que niñas de doce á quince años se asimilen las ideas que iluminan la inteligencia de alumnas de 4^o y 5^o año; pero lo que es posible, y muy de desear, es que se corte mucha hojarasca, que se proceda por eliminación, reducir la parte de las historietas clásicas, definir instituciones y hechos (feudalidad, cruzadas, Parlamento, Cons-

(1) En muchos liceos de señoritas los cuadernos de deberes de vacaciones para las clases de 9^o, 8^o, 7^o, 6^o, y 5^o, se emplean para las clases primarias y para el 1^{er} año secundario.

titución, etc.)—definiciones basadas en nociones concretas que hablen todo lo posible á la imaginación y á los ojos;—definiciones aprendidas de memoria, cuando la relación entre las palabras y las cosas se ha comprendido bien;—tan bien hechas, que, accesibles al niño y condensando su experiencia presente, le parezcan ensancharse á medida que sus conocimientos se extienden y su espíritu se desenvuelve.

En cuanto al segundo ciclo, reconozco de buena voluntad que su programa está recargadísimo con relación al tiempo de que disponemos, y, para conservar su contenido y su espíritu, propondría un medio que aceptará sin duda el autor del artículo en cuestión: quisiera agregar una hora de clase en 4º año. (El empleo del tiempo lo permite,—las alumnas pueden dejar los cursos facultativos, la sobrefatiga puede evitarse, en general, ellas no tienen preocupación de examen en esta clase, que siguen con placer y que da excelentes resultados para la cultura general). Consagraría esta nueva hora á la historia de las civilizaciones antiguas, lo que descargaría mucho el programa actual (1), y sería muy favorable para el estudio de las literaturas griega y latina, hecho en tan poco tiempo en esta clase.

Puede parecer que estas observaciones y estas reflexiones se inspiran en un espíritu utilitario y hasta oportunista: no me pesaría en modo alguno, si al mismo tiempo se reconoce que queda respetado al fin, el espíritu de nuestra enseñanza.

S.

He leído con vivo interés, hace algún tiempo en la *Revue Universitaire* un artículo firmado H. G., sobre la enseñanza de la historia en los liceos de señoritas. He hallado en él la preocupación que domina en más de una de nosotras: á saber, que esta enseñanza no conquista en nuestros Liceos, sino muy lentamente, el lugar que le corresponde; sea que este lugar no haya sabido tomarlo el profesor de historia por el valor de su enseñanza, sea que la administración no le haya permitido tomarlo efectivamente por razones mal definidas.

Como lo ha dicho con exactitud Mlle. H. G., la historia tiene su papel pedagógico en el conjunto de los estudios, y de-

(1) Habría, pues, 3 horas de historia en 4º año; la historia antigua y la de la Edad Media, se estudiarían juntas, como en el Liceo de varones.

be en una gran parte contribuir al desarrollo del juicio del alumno, y á la formación de los buenos hábitos intelectuales; su lugar no es menor en la educación moral y cívica del discípulo.

Con Mlle. H. G., me permitiré llamar la atención sobre la distribución de los cursos de historia, y de pedir algunas modificaciones en el programa.

Dividiendo la agregación de letras y dando á ciertas preferencias el derecho de afirmarse, y á ciertas aptitudes la facilidad de desarrollarse, parecía que se daba la esperanza á las que escogiesen uno ú otro concurso, de enseñar enseguida la materia á que se sentía particularmente aplicada. Pues bien; por más que la agregación esté dividida desde hace 13 años, todavía no tenemos profesores de historia, ni profesores de letras distintos.

Hemos tenido el sistema de una clase por todo profesor, fuera de los cursos en las diferentes secciones,—sistema de gran interés por cuanto permitía ejercer la acción sobre los mismos alumnos durante 7 ú 8 horas por semana,—pero ya ha dejado de estar en uso. En cambio, en nuestros Liceos se hacen las más fantásticas divisiones del tiempo.

Aquí, ciertos profesores se han especializado,—sin agregación particular,—después de una larga experiencia y de resultados comprobados, obteniendo enseñar las letras ó la historia, está muy bien. ¡Pero en otras partes!.....es el caos. A menudo la última llegada al Liceo enseña lo que, en la víspera de su venida, le deja la elección de sus colegas más antiguos. ¡Parece que esto es tradición! Y acontecen cosas extrañas: una agregada de historia, última llegada, hereda las materias más diversas: curso de gramática histórica en 6º año, moral en 3º, etc. ¿No sería tiempo ya de poner un poco de orden en esta confusión, para el mayor provecho de las alumnas?

* * *

En cuanto al programa de historia, hay más de un punto sobre el cual no podría opinar como Mlle. H. G.

¿Enseñamos verdaderamente ó debemos enseñar dos especies de historia, á las más jóvenes los hechos, y á las mayores la civilización? ¿No es la historia toda la vida de los pueblos? Y bajo pretexto de que tales discípulas son más jóvenes, no les daría sino el esqueleto de la historia; les enseñaría la parte más ardua, la más seca, muerta para ellas, en vez de evocar á

sus ojos, enseñándolas á la vez los hechos indispensables, las maneras de vivir de cada época, las costumbres, las instituciones, las miserias ó la prosperidad del tiempo? ¿Por qué habría yo de pasar «en silencio la civilización árabe en primer año» ó bien la del siglo XIII en Francia, y no trataría de enseñarles las bellezas del Renacimiento? La experiencia nos ha hecho ver cuanto interesan estos capítulos á las alumnas, cuya curiosidad nos sigue á través de París, de la Flandes del siglo XIV, ó de la Italia del XV. Y estas grandes líneas bien marcadas, son un buen trabajo que se encuentra en 4º y 5º año y que,—dada la madurez adquirida,—permite tomar entonces los hechos y los tiempos desde más alto, ver en su conjunto las transformaciones políticas, económicas, sociales; tratar de penetrar sus causas y sus resultados.

Todo esto es más cuestión de experiencia, de adaptación á la clase, que de cumplimiento punto por punto de los incisos del programa, demasiado—amplios por otra parte,—y dejado ampliamente á la iniciativa de cada una.

* * *

Sobre la reforma del programa, todavía difiero más de Mlle. H. G. Apoyándome á este respecto en largos años de enseñanza de este programa, no juzgo útil modificar en nada el de primer año, se guía sin esfuerzo á sus discípulas desde el 395 hasta el 1610, sin perjuicio de Mahoma, del Renacimiento, ni de la Reforma, á cambio, bien entendido, de quemar los reyes inocuos, de no dormirse sobre los últimos Capetos, y no haciendo resaltar sino los grandes acontecimientos, las grandes figuras que son materia de la misma historia.

En el programa de 2º año, es en donde yo haría algunas adiciones. Tratando todas las grandes páginas que comprende, es fácil terminar el 15 de mayo; esta experiencia lo repito actualmente, deplorando que no me sea permitido espigar sobre el año siguiente, tan recargado, tan abrumador para el maestro y para los alumnos.

Efectivamente, ante la enormidad del programa de tercer año ¡cuánto apena deber acortar ciertas páginas de la revolución, sacrificar ciertas figuras, y apresurarse después á través de las evoluciones de la sociedad sobre la qué sería bueno insistir, las grandes crisis que sería necesario profundizar, puesto que toda nuestra vida actual se halla en germen en ella! Y aún así, hay que considerarse feliz llegando al final del programa:

¡cuántas he visto que se han quedado cortas y llegar á fin de junio sin haber abordado el segundo Imperio! ¡Que curso, entonces, que deja á las alumnas,—sobre esta época en que se las ha atiborrado en vísperas del examen,—una impresión de incoherencia que se extiende á los sucesos que siguen! ¡Y qué alivio, si, en el 2º año se hubiera llegado hasta 1802! Tal vez esta fecha parecería fácil; pero 1815 es ya lejos y, en suma, la Revolución ha concluído en 1802.

Aquí, me siento aún en desacuerdo con Mlle. H. G., pidiendo que la historia contemporánea termine en tercer año. Evidentemente, una parte de nuestras alumnas llegan hasta el 5º; pero no es la mayor parte. En París, tal vez; pero en provincias, muchas concluyen en 3º. Quisiera yo que, particularmente éstas,—cuyo espíritu no se desarrollará por más tiempo, ni dirigido su criterio histórico,—pequeñas burguesas, hijas de comerciantes ó de campesinos acomodados, vean algo claro en nuestro siglo; que conozcan las grandes líneas de la historia contemporánea, las condiciones esenciales de la vida social, política, económica de hoy; que sepan lo que es el mundo actual, las relaciones de los pueblos que están hoy en competencia, á fin de que puedan seguir, más allá del Liceo, la historia que se está formando día á día.

En cuarto año es en donde mi colega habría estudiado este período; y entonces, con pesar, sin duda, pero «no sabiendo donde ubicarla» ella «sacrifica la historia de la antigüedad....» á menos, dice: «que no se agregue una hora á la literatura antigua, por la historia de Grecia y Roma».

También yo deseo vivamente, por cierto, que el profesor de historia, de 4º año, sea quien esté encargado del curso de literaturas antiguas; hace parte de su programa y, en ciertos puntos, es su complemento necesario.

Pero ¿no halláis que esto de estudiar en 4º año la historia de la Europa desde 1815 á 1875, y las historias griega y romana es demasiado,—y es muy poco?

Demasiado, porque en este año vais á apretarlas en un programa doble, y porque veo mal á Carlos X alternando con Pericles, á Napoleón III con Catón

Muy poco, porque sacrificáis el Egipto tan lleno de justificados atractivos para nuestras alumnas; esa civilización emperatriz de tanto arte, belleza y filosofía.

Pasaréis en silencio el pueblo judío, que ha legado la Biblia á la conciencia humana; los fenicios, que han ensanchado

el mundo antiguo y conducido la civilización consigo; ¡Qué lástima y qué sentimiento, para aquellas de nosotras que saben el gusto que tienen nuestras discípulas viendo revivir ante ellas, — es cierto que muy rápidamente,—esas civilizaciones venerables y fecundas! Porque no hay curso que más las interese; todo para ellas es revelación, y nada hay más propio para su desarrollo general, que las reflexiones que las sugiere el espectáculo de esas civilizaciones que nacen, se empujan, se reemplazan, dejando los vencidos sello profundo en los vencedores; luchas, esfuerzos, encadenamientos á través de los siglos y los países de las ideas, del progreso

¡Y cuan grande laguna bajo el punto de vista literario, artístico, es la ignorancia de la antigüedad, en la que no han dejado de beber su inspiración los escritores y los artistas! Las obras maestras de nuestros Museos serían enigmas para nuestras alumnas.

A partir de la Edad Media, haría yo un llamamiento á los recuerdos del primer año; preocupándome del enlace de la civilización á través de los pueblos y de los siglos; repetiría los acontecimientos decisivos que apresuraron su aparición, la transformaron ó la detuvieron; los episodios, los hechos característicos que dirigieron su marcha.

Y no haría otra en 5º año, cuyo programa, por otra parte algo enmendado, aligerado este año, parece conducirme en este sentido, y debe ser la verdadera continuación del de 4º.

El esfuerzo para el mejoramiento de la vida social y material por más libertad, justicia y humanidad, á través de las luchas de clases, las revoluciones, las reacciones que llenan todo el siglo XIX; los grandes intereses económicos, políticos que regulan las relaciones de los pueblos, suscitan las rivalidades y explican la combinación de las alianzas, tendrían la mayor amplitud en esta clase, apoyadas en hechos precisos, característicos, sin los cuales la historia de la civilización no es sino generalidades rápidas y vagas.

Por otra parte, la reintegración en la clase de 5º de un curso de geografía concerniente al «estado actual de las principales naciones del mundo» poniendo en primer término su potencia económica y sus relaciones comerciales, completando por decirlo así, el programa de historia, viene á confirmarnos en la idea que tenemos formada de esta enseñanza, á la vez elevada y práctica.

Evidentemente, la dificultad sigue siendo grande. Debe es-

cogerse juiciosamente: se trata de ver de cerca y de juzgar de muy alto. Pero ¿es demasiado, pedir hoy á las agregadas especiales de historia saber escoger, eliminar, concebir y presentar las grandes líneas de la historia basadas en los acontecimientos? Para evitar los ensayos de comienzos, habría quizá interés en introducir en las pruebas para la agregación, al mismo tiempo que el estudio profundo y documentado de tales ó cuales períodos determinados, lecciones tomadas de los programas de 4º y de 5º año y apropiarlas para las alumnas á que han de ser destinadas más tarde.

H. DEGOUY-WURMSER

Agregado de Historia
Profesor en el Liceo Racine.

La cuestión de la enseñanza de la historia preocupa siempre á nuestros colegas, sobre todo con respecto al punto particular de la especialización de los profesores de historia y de los profesores de letras. Dos nuevas comunicaciones se han dirigido con este motivo á la *Revue Universitaire*: una por Mlle. H. Guenot, profesora agregada en el Liceo de Señoritas del Havre; otra por Mlle. C. Renauld, profesora agregada en el Liceo de Señoritas de Grenoble.

Ambas, al contestar el artículo de S. aparecido en la *Revue Universitaire* de 15 de junio, están acordes en pedir la disgregación de las dos enseñanzas, histórica y literaria, y la especialización de los profesores encargados de estos cursos en los Liceos de Señoritas. Esta especialización, dice Mlle. Guenot, es «una de las reformas más urgentes y más legítimas». Pero ello fué vivamente combatido por S. en su artículo de 15 de junio, consignando que «los autores de la reforma de la agregación jamás han pensado en hacer historiadores y literatos, matemáticos y físicos», todas denominaciones falsas y pretenciosas, Mlle. S. había visto un falso sentimiento de amor propio en el deseo de los profesores de historia de no tener á su cargo cursos de literatura, y en el deseo paralelo de los profesores de literatura de no encargarse de los cursos de historia. Agrega á esto que tal disgregación sería en la práctica *impossible, injusta, y perjudicial* á los alumnos.

Contra estas afirmaciones salen las señoritas Guenot y Renauld. Protestan contra las razones supuestas por Mlle. S. en su deseo de especialización («no se trata de reclamar denominacio-

nes pretenciosas» ni mucho menos de «creerse ofendidas porque se deba enseñar una ú otra materia», dice Mlle. Guenot), ambas invocan en favor de la disgregación de la enseñanza histórica y literaria, razones de las cuales, unas generales y *á priori* están sacadas de la indirecta y directa preparación de los profesores de estas enseñanzas; y otras, porticulares y *á posteriori* se refieren á la cuestión bajo el punto de vista práctico y responden á la triple crítica de S.: «la especialización es *imposible, injusta, y perjudicial* á los alumnos».

I.—La argumentación general ha sido sobre todo desarrollada por Mlle. Guenot. Esta argumentación se basa en los tres puntos siguientes:

1º Los *futuros* profesores que preparan los exámenes para el certificado de aptitud y de agregación, no pueden prepararse igualmente bien para la enseñanza histórica y la enseñanza literaria.

2º No se hace bien sino lo que se hace con gusto; y la elección hecha por las candidatas entre ambas agregaciones, literaria ó histórica, prueba un gusto declarado en favor de una ú otra.

3º La preparación directa de los cursos de literatura y de historia, obliga á los profesores *actuales* á sacrificar una ú otra parte de su enseñanza.

He aquí el primer punto desarrollado por Mlle. Guenot:

«No hay duda que el certificado de aptitud prueba que poseemos cierta suma de conocimientos generales y que somos capaces para enseñar geografía, historia, gramática, literatura moral y psicología..... Pero el año que consagramos á preparar la agregación, es precisamente aquel en que podemos entregarnos á un trabajo más libre y más personal; en el que estudiando bastante á fondo ciertas cuestiones particulares, nos damos cuenta de los métodos, de los documentos, de los instrumentos de trabajo necesarios para la inteligencia de un texto, de un acontecimiento, ó de un siglo. El programa es conciso, y, provistas de la agregación de historia, por ejemplo, estamos muy lejos de conocer bien, y hasta de conocer simplemente, todo lo que enseñaremos; pero al menos sabremos como hemos de hacerlo, y no nos veremos obligadas á rehacernos, á tientas, toda nuestra educación histórica y geográfica.

«Por el contrario; actualmente ¡cuántos elementos esenciales nos faltan! Dada la amplitud del programa para el certificado ¡cuántas de nosotras (sobre todo si su gusto no las llevase al

estudio de estas materias,) cuántas de nosotras se han contentado con asimilarse inteligentemente el curso del profesor y las lecciones de alumnas, sin preparar *personalmente* alguna cuestión de historia y de geografía? ¿Cuántas otras se han limitado á la lectura más ó menos rápida de los fragmentos de obras mencionadas en el programa? ¡Y cuántas han asistido á los cursos de gramática, sin tomar en ellos una parte activa! Resulta de todo esto, que nos encontramos muy perplejas cuando en seguida estamos obligadas á enseñar la historia y las letras: este embarazo, una vez por todas, no nace de un desdén ridículo por lo que no es *nuestra parte*; sino que, como todo estudio serio, nuestra preparación nos ha hecho ver la dificultad de conocer bien algunas cuestiones y es natural que nos *recusamos* para abordar asuntos de que tenemos un conocimiento no tan sólo incompleto, sino superficial y lejano».

También es Mlle. Guenot la que pone en discusión el segundo argumento:

«No se enseña bien, dice, sino lo que á uno le gusta. Por esto, ya que nuestros gustos nos han impelido á escoger sea la historia, sea la literatura, ambos linajes de conocimientos son har- to distintos, para impedirnos sentir placer alguno en consagrar indistintamente nuestros esfuerzos á estos estudios juntos. De este modo, un profesor á quien interesen las cuestiones económicas, no dará contra su voluntad un curso de geografía para 5º año; del mismo modo que un profesor de historia podrá sentirse á disgusto en el análisis de un texto.

Ni uno ni otro se creerán exclusivamente *historiador ó literato*, pero ambos tienen predilecciones que han fortalecido con estudios especiales. ¿Por qué no se han de tener en cuenta hasta en la enseñanza?»

Sobre el tercer punto, los autores de ambos artículos están de acuerdo en reconocer que la preparación directa de cursos tan diferentes, es imposible á un solo profesor. Oigamos primeramente á Mlle. Guenot.

«Es imposible á nuestra actividad, dice, ejercitarse bien, de siete ú ocho maneras distintas. No hay duda que los niños pequeños aprenden con provecho las nociones enseñadas por la misma maestra, pero ésta adapta los diversos conocimientos á una edad siempre igual; pueden, pues, penetrarse, ayudarse mutuamente. Nosotras, en cambio, estamos á veces encargadas de enseñar francés á alumnas de doce años, historia á las de catorce, geografía á las de diez y seis, y la psicología á las de

diez y siete ó diez y ocho. Es, sin cesar, una adaptación diferente, un método nuevo. Además, aún estando encargadas de muchos cursos en una clase como la de 4º ó de 5º año, la preparación, la organización de cursos como los de historia, de literatura extranjera, de psicología, exigen tales esfuerzos que generalmente nos falta el tiempo para llenar debidamente una ú otra de nuestras tareas».

Igual observación por parte de Mlle. Renauld.

«La especialización *en los conocimientos* no me parece deseable por completo; una cultura general abre y sutiliza el espíritu; es absolutamente necesario saber mucha historia, para pensar seriamente en moral; no es menos necesario al profesor de historia estar muy al corriente del desenvolvimiento literario y filosófico de las diversas civilizaciones.

«Pero, *en la enseñanza*, la cosa es muy diferente. Cuando hay que pasar de una corrección de composición francesa á la preparación de un curso de historia,—ó á una preparación de moral,—ó á otro curso de historia situado 600 años antes del primero,—á una corrección de ejercicios de gramática.....hay forzosamente cursos sacrificados; forzosamente se dejará deliberadamente de lado la preparación del curso de historia de 1er. año, ó la del curso de gramática de 2º, para ocuparse de una manera seria y continuada de la moral de la historia en 3er., año».

II.—Por razones de orden práctico, ambas autoras han respondido en seguida á las tres críticas formuladas por Mlle. S.: la disgregación es *imposible, injusta, y perjudicial* á las alumnas.

1º La disgregación es *imposible*, decía Mlle. S., «porque en un Liceo en que ninguna clase está seccionada, no existen 16 horas de historia y de geografía».

A esta primera crítica, responde Mlle. Guenot:

«Imposible, sí; si queremos la disgregación completa hasta en los liceos que no tienen 6º año. Pero siendo el 1er., año,—al que muchos alumnos vienen procedentes de establecimientos diversos,—una clase de transición entre los estudios primarios y los secundarios, es sin duda más provechosos que un mismo profesor esté encargado de toda la enseñanza de letras. Supongamos que sea éste un profesor de historia: no habrá más que hacer, sino encontrarle ocho horas de historia y de geografía lo que no importa dificultad alguna».

Mlle. Renauld afirma igualmente (y lo prueba horario en

mano), que en un Liceo en que ninguna clase está seleccionada, se llega á componer un servicio de 15 horas; agrega que con la tercera hora de historia reclamada por Mlle. S. en su artículo de 15 de junio, para el 4º año, se tendría un total de 16 horas. A falta de esta decimosexta hora, se podría dar á la agregada de historia el curso de derecho, ó computarle como hora de servicio una hora de preguntas en historia y geografía, para la preparación al diploma superior.

2º La segregación es *injusta*, afirmaba Mlle. S., «porque, obligaría al profesor de letras, que á menudo es único, á corregir casi todas las composiciones francesas, todos los dictados, todos los ejercicios de gramática de las alumnas de clases secundarias».

He aquí la respuesta de Mlle. Guenot:

«Sería injusta, si no hubiese más que un sólo profesor de letras, pero ¿es tan frecuente el caso como lo asegura nuestra colega, cuando las clases pasan de veinte? Además, lo que proponemos es una reforma que consistiría, precisamente en aumentar el número de profesores cuando el interés de la enseñanza lo exige. Por otra parte, no hay para qué disimularlo: lo pesado es la corrección de las composiciones francesas. Las revisiones del dictado, las anotaciones en los ejercicios, toman menos tiempo, los esfuerzos que á ellos se consagran no pueden compararse al trabajo, de preparación de un curso de historia y de geografía en el 2º y el 3er., año, y con mucha más razón en el 4º y el 5º. Esta injusticia aparente se atenuará, finalmente, más, admitiendo que el profesor de historia conserve los cursos de letras en primer año, con cargo por esto mismo de toda una serie de dictados, ejercicios y composiciones francesas».

Y véase ahora la de Mlle. Benauld:

«En un Liceo *en que las clases están seccionadas*, habrá forzosamente dos servicios de literatura; en efecto, las horas de letras son demasiado numerosas, para un solo profesor: y esos dos servicios se dividirán las correcciones de los deberes.

«Por otra parte, no debe pensarse que los cursos de historia y de geografía preparados seriamente, sean una canonjía: es hasta un servicio pesado, por lo menos en los años en que se empieza.

«Y no faltan las correcciones de deberes: cartas semanales, en los tres primeros años secundarios; bosquejos y ejercicios de historia; algunos deberes (generalmente, uno por trimestre)

en 4º y 5º año; y por fin, las pesadas, *muy pesadas* composiciones trimestrales».

3º Por último, agregaba Mlle. S., la disgregación es *perjudicial* á las alumnas, porque las de primero y segundo año necesitan que «no se les deje de la mano, sometidas á una influencia directriz envolvente... tanto cuanto la especialización, el contacto con profesores múltiples son ventajosos para los alumnos de cuarto y quinto año, tanto son contraproducentes para los niños del primero y del segundo».

Es verdad, contesta Mlle. Guenot, para las clases primarias, y tal vez para el primer año; pero en segundo, ya esta necesidad dejó de imponerse. En los niños, se nos dice, sería contraproducente tener un profesor de historia y un profesor de francés ¿lo es acaso no teniendo una sola maestra para enseñarles aritmética, dibujo é idiomas? Con frecuencia hay en segundo y hasta en primer año, dos profesores de ciencias: las alumnas no parecen, sin embargo, perjudicadas en nada. ¿Por qué no separar, pues, igualmente, las dos enseñanzas de que nos ocupamos? No tienen entre sí relaciones más estrechas de las que no tienen, por ejemplo, la geografía y la geología la psicología y la fisiología: y sin embargo, nunca se ha pensado en hacer estas materias vecinas, por un mismo profesor».

Mlle. Renault concede á Mlle. S., que, dado el estado actual de las clases de primer año, el problema es grave:

«Niñas *demasiado jóvenes*, dice, bien preparadas para las clases primarias, del establecimiento, pero que han quedado forzosamente muy infantiles,—incapaces de trabajar solas. Y niñas que vienen de escuelas primarias, á menudo escuelas rurales,—desorientadas por el cambio de medio y de métodos.

«Con este contingente, la enseñanza de un 1º. año, queda, frecuente y forzosamente, muy primaria.

«La verdadera solución, agrega Mlle. Renault, me parece ser la creación,—como existe en ciertos Liceos,—de una *clase preparatoria* dada muy seriamente, en la que se haga entrar á las *novicias* provistas del certificado de estudios primarios (salvo las excepciones de niñas especialmente bien dotadas y preparadas) y en la que se *retengan* nuestras niñas de las clases primarias (y hasta los pequeños *prodigios* que entran algunas veces en el 2º año secundario á los *10 años !!*)».

Mlle. Renault observa que este proyecto parece entrar por completo en el espíritu del voto formulado en el último Congreso para la organización de la enseñanza primaria en los Liceos. El mismo autor hace algunas indicaciones tendentes á probar,

por otra parte, que la disgregación no es tanto como eso desfavorable á las alumnas: por de pronto, en casi todos los servicios de profesores compuestos en formas muy distintas, la división tiene lugar por la misma fuerza de las cosas, actualmente, en los años primero y segundo. A menudo, los cursos de gramática no son profesados, en 1^{er}. año, por la misma persona encargada del curso de literatura; acontece que un profesor de letras está encargado de un curso de historia en 2^o año, sin enseñar nada más en esta clase. Mlle. Renauld expresa, por añadidura, el temor de que un profesor, aun siendo excelente, «no pierda algo de su prestigio y de su autoridad ante una clase que encuentra 7 horas por semanas y, á veces, dos horas seguidas.

Por todas estas razones, los autores de las comunicaciones reclaman, pues, la disgregación, cuyas desventajas, si las hay, pueden compensarse mediante arreglos entre los diferentes profesores de una misma clase.

Mlle. Renauld termina formulando este deseo:

«Lo que debe desearse, es la inteligencia entre los profesores de una misma clase y cierto cambio de ideas sobre sus alumnas *y sobre sus enseñanzas*. De este modo se formarían en una misma casa de educación, cierto espíritu, cierta unidad en los métodos y en los fines perseguidos. Esto no es imposible. Y cuando esta concordia existe, es de un grande efecto en los discípulos; es mucho más convincente oír al profesor de historia exponer en su curso las vistas que el profesor de literatura había ya bosquejado, que oír al mismo profesor recordar en el curso de historia lo que ya había dicho en el curso de literatura.

«Las alumnas tienen así el encanto de descubrir en cierto modo la *objetividad* de lo que se las enseña—y también la vida, no solamente en *un* espíritu, sino en *los* espíritus de las ideas amadas de los profesores».

Y toda vez que una disgregación trae otra, dejemos para terminar, la palabra á Mlle. Guenot, expresando otro deseo:

«Se realizará un progreso el día en que el profesor de historia y de geografía podrá consagrarse por entero al estudio de las cuestiones inscritas en su programa, ó en que el de literatura ya no tenga que preocuparse de la pesada carga que importan los cursos de historia y de geografía, mientras llega,—¿por qué no?—una nueva disgregación en la agregación de letras, que lo libre,—(sobre todo en los Liceos que tienen sexto año)—de los cursos de moral y de psicología».

J. P. C.

OBSERVACIONES SOBRE EL ESTUDIO DE LA GEOGRAFÍA

Una de las ciencias modernas que más rápidamente se ha desarrollado es la geografía. Pasaron ya los tiempos en que á esta disciplina no se la reconocía como ciencia, que se hablaba de ella como de «*ancilla historiae*», que no tenía hogar en las cátedras de las universidades y que vacilaba abandonada entre la historia y las ciencias naturales, que reclamaban ciertas partes de la geografía como anexos, tratándola sin respeto desde un punto de vista general.

El precursor de la geografía moderna es Alexander von Humboldt, cuyos viajes de exploración en América (1799-1804) fueron emprendidos con la alta intención de estudiar y conocer las relaciones causales que tienen lugar en todas las partes de nuestro globo. La fundación de las Sociedades Geográficas de París (1821), Berlín (1828), Londres (1830), San Petersburgo (1845), prueba como despertaron el interés general las cuestiones geográficas y en la segunda mitad del siglo pasado surgió, por así decir, la ciencia que unificando todas las materias que tienen relación con la superficie terrestre, constituyó la geografía moderna.

El desarrollo sorprendente, en aquella época, del tráfico mundial, ensanchó el horizonte de los conocimientos geográficos y hoy, debido á la facilidad y velocidad con se viaja, se siente un vivo interés por ver y por instruírse acerca de países lejanos, habiéndose perfeccionado en alto grado el conocimiento del globo por los muchos viajes de exploración realizados.

Los geógrafos, pues, no sólo acumularon y registraron el material nuevo para completar los datos de la geografía descriptiva, sino que, clasificándolos desde los grandes puntos de vista de la geografía general, crearon el sistema científico y el método de la geografía, con el fin de explicar los fenómenos que han formado la actual superficie de la Tierra, y que continuamente están transformándola y cuyas consecuencias observamos en las variedades del suelo, del clima, y de la vida or-

gánica, con sus relaciones causales tan íntimas, tan interesantes y tan instructivas.

Pero dejando de lado los estudios científicos del especialista, se puede decir, que el conocimiento, así de los principales fenómenos geográficos, como del aspecto del globo en sus distintas regiones, le es necesario hoy día á todo hombre culto.

Continuamente reclaman el interés común las noticias que nos traen los diarios y el telégrafo, de todas las partes del mundo, sobre asuntos políticos, económicos, fenómenos naturales, descubrimientos etc., y tales noticias forman una base natural de la conversación y reflexión de aquellos que se interesan en la vida actual y quieren instruirse y ser progresistas.

Luego, es evidente que la Geografía debe tener su papel importante en la enseñanza primaria y secundaria, y los programas de los Colegios Nacionales, prueban que el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación ha apreciado altamente el valor de esta asignatura, puesto que forma parte de los estudios de cada año. El objeto práctico y utilitario de la geografía como uno de los fundamentos de la cultura universal, es un hecho indubitable, pero, además, su enseñanza tiene un valor ético y educativo.

En primer lugar debe citarse la conexión imprescindible que existe entre el conocimiento geográfico del suelo natal y el patriotismo de sus hijos, por eso la educación nacional considera la geografía del país como una de sus bases.

Pero la geografía puede desempeñar una tarea ética más amplia en la escuela. Los alumnos no sólo adquieren conocimientos exactos y útiles sobre el estado del globo, sino que pueden formarse una idea de las grandes relaciones causales, existentes entre las distintas formas de la superficie terrestre y comprenderán los progresos enormes en el conocimiento de nuestro planeta. Por otra parte comprenderán la dependencia en que se halla el hombre respecto de las condiciones del ambiente, lo que da la oportunidad para hacer consideraciones de gran valor pedagógico, sobre las relaciones entre la historia y cultura de muchas naciones y estas condiciones físicas.

En fin, por el estudio de la Geografía, la fantasía de los alumnos, particularmente de los que viven en centros densos de población, recibe impresiones nuevas y buenas, aptas para despertar el interés por la naturaleza que nos rodea con sus múltiples fenómenos en el suelo, en el agua, en el aire, facilitando una observación exacta y atenta. Los que la posean, apro-

vecharán mucho de cada viaje, de cada excursión, enriqueciendo su espíritu.

Pero á fin que la Geografía pueda cumplir su papel teniendo en vista su alta misión, es indispensable que se la enseñe por profesores que la comprendan en este sentido amplio, moderno, y, por lo tanto, es evidente que la opinión todavía existente, de que la Geografía es una asignatura sin dificultades particulares, que cada uno podría dictar, es absolutamente superficial y errónea. La primera exigencia que debe cumplir el profesor de Geografía, es que sea competente, lo que no se consigue sin estudios serios y detenidos. Si un maestro dicta clases de Geografía, sin tal preparación científica, dará una colección estéril de nombres y números, de montañas, ríos, ciudades, en vez de reunir el material suelto en una forma sintética y lógica, sobre la base de las relaciones causales, resultando así un cuadro del carácter de un país en el conjunto de sus diferentes condiciones.

En cuanto al estudio de la Geografía, ésto se divide en dos partes diferentes conforme á la división de la Geografía en las dos grandes ramas: Geografía general ó analítica y Geografía descriptiva ó sintética. El profesor de Geografía debe conocer los hechos fundamentales de la Geografía general, como estudiar las mejores descripciones geográficas, informes de exploradores y monografías.

Analicemos ahora sistemáticamente la Geografía general para poder orientarnos sobre su contenido.

Procediendo lógicamente encontramos, como primer objeto del estudio, las calidades del globo en su conjunto, como masa cósmica—llamamos á esta parte: *geografía astronómico-física*. Una parte de este planeta, pues, interesa al geógrafo especialmente: la superficie, el objeto de la *geografía física*, comprendiendo no sólo la corteza sólida, sino también el mar y la atmósfera. La *biogeografía* se ocupa de la vida de los organismos en relación con la superficie, es decir, suelo y clima; y finalmente la *antropogeografía* estudia las relaciones entre el hombre y el suelo. Así tenemos cuatro disciplinas principales que forman el contenido total de la Geografía general y que constituyen actualmente ciencias especiales que, por la profundización de su estudio, se han subdividido en ramas aún más especializadas; la enumeración siguiente dará una idea de la extensión y variedad de los estudios geográficos en nuestro tiempo.

I La Geografía astronómico-física comprende:

1º La *Cosmología*, que versa sobre las relaciones del globo con el sistema del sol y del Universo.

2º La *Geografía astronómica ó matemática*, que se ocupa de la orientación y determinación topográfica de un punto de la tierra, por medio de la observación de los movimientos del sol, de la luna y de las estrellas.

3º La *Geofísica*, que estudia é investiga las cualidades físicas de la tierra, por ejemplo: su forma, dimensiones, densidad, gravedad, calor propio y magnetismo.

4º La *Cartografía*, que representa la Tierra en globos y mapas hasta en sus partes más detalladas, aprovechando los resultados de la topografía y geodesía.

II.—En cuanto á la geografía física, la subdivisión natural está dada por las tres esferas, que forman la superficie del globo en su sentido más lato.

1º La *Morfología*, se ocupa de las formas que presenta la *litósfera* ó el suelo sólido, con investigaciones sobre su composición, estructura y sobre los agentes que los modifican.

2º La *oceanografía* tiene por objeto la «*hidrósfera*» ó el mar, sus formas, calidades físicas y movimientos.

3º La *meteorología* con la *climatología* estudian los fenómenos de la «*atmósfera*» ó el aire, temperatura, presión, vientos, lluvias y explica las causas de su repartición diferente en los varios climas.

III.—Estas tres esferas forman la base de la estabilidad de la vida orgánica en la superficie del globo; la biogeografía se ocupa de esta vida en cuanto esta presenta formas que dan un carácter particular á una región.

1º La *zoogeografía*, estudia la fauna con relación á las condiciones físicas y constata la repartición regional de los animales típicos, salvajes y domésticos, útiles y perniciosos.

2º La *fitogeografía*, estudia la repartición de las formas naturales de la vegetación, como bosques, sabanas, estepas, desiertos, etc., en sus relaciones con las condiciones físicas y también la repartición de las plantas de cultivo.

IV.— En la *antropogeografía* encontramos la última y más elevada materia del estudio geográfico, estudio muy interesante á causa del contacto del medio geográfico con el hombre como ser inteligente; abraza los siguientes ramos especiales:

1º La *Geografía histórica*, investiga las relaciones entre las condiciones geográficas y el desarrollo de las diferentes culturas, situación favorable ó desfavorable, emigraciones, las causas de la repartición del género humano sobre el globo etc.

2º La *etnografía*, tiene por objeto el estudio de la variedad de las razas, idiomas y religiones en el globo.

3º Con la *Geografía política* entramos en el estudio del desarrollo de las formas é instituciones sociales y administrativas, y de su estado en las diferentes naciones, desde el más primitivo hasta el más complicado; á ella pertenecen también las cuestiones de límites, posesiones, y colonización.

4º *La Geografía económica* se ocupa de las producciones minerales, animales y vegetales y estudia el desarrollo y estado de las industrias importantes, siempre con relación á la posición geográfica y á las condiciones naturales; estudia el desarrollo y estado del comercio mundial de las direcciones de importación y exportación en el tráfico internacional; ella necesita para establecer comparaciones en el desarrollo económico, de los datos suministrados por la estadística.

El esquema siguiente resume las ideas anteriormente enumeradas sobre la amplitud y el sistema de la Geografía:

A.— GEOGRAFÍA GENERAL.

Objeto del Estudio	El Planeta	La Superficie	Organismos y Superficie	Hombre y Superficie
Disciplina	I° <i>G. matemát. - física</i>	II° <i>G. física</i>	III° <i>Biogeografía</i>	IV° <i>Antropogeografía</i>
Subdivisión	1° Cosmología 2° G. mat. - astronóm. 3° Geofísica 4° Cartografía	1° Morfología 2° Oceanografía 3° Metereología con climatología	1° Zoogeografía 2° Fitogeografía	1° G. histórica 2° Etnografía 3° G. política 4° G. económica

B.—GEOGRAFÍA DESCRIPTIVA Ó REGIONAL

Corología, Monografía.

Esta enumeración, que creo no contiene nada superfluo, podría sorprender por la gran variedad de materias, que se hallan á veces en contacto con otras ciencias, como p. e. con la astronomía, geología, física, botánica, zoología, historia, etc. pero debemos tener presente que la ciencia de la Geografía forma una unidad y sus límites hacia las otras disciplinas, están fijados por el punto de vista dominante de las relaciones causales entre todos los fenómenos de la superficie del globo.

Esos estudios de la Geografía general son además indispensables para la Geografía descriptiva, que es la Geografía escolar por excelencia, teniendo en cuenta, que ésta no representa otra cosa que la colección sintética de todos los fenómenos geográficos que corresponden á una región distinta, continente, país, comarca del globo, etc.

El orden natural y lógico de la enseñanza está también establecido claramente por el sistema de la Geografía general, como acabamos de ver, que va de las condiciones fundamentales á los efectos siempre más complicados.

Dejando aparte la Geografía matemático-física, la Oceanografía y la Geografía histórica, que no pertenecen á la Geografía descriptiva escolar, la materia abarcará siempre los siguientes capítulos: I° Configuración horizontal y vertical del suelo (límites, costas, orografía, minerales útiles, hidrografía); II° clima; III° fauna y vegetación; IV° población (raza, carácter, civilización, instituciones); V° relaciones resultantes (influjo del suelo y sobre el suelo, ocupaciones características, productos, comercio, importancia, relaciones y comparaciones con otros países).

Damos fin á este sencillo bosquejo sobre el concepto, división y estudio de la Geografía, para ocuparnos en un próximo artículo de los métodos que pueden aplicarse á la enseñanza de la Geografía en los establecimientos secundarios. (1)

DR. FRANZ KÜHN.

Profesor de Geografía en el Instituto Nacional
del Profesorado Secundario.

(1) La literatura geográfica española siendo muy escasa, me permito citar unas obras, en castellano, francés é italiano, que pueden servir como base de estudios científicos.

1. *Elisée Reclus*, Nouvelle Géographie Universelle, 19 tomos, Paris 1875-1894, traducido también al español bajo el título: Nueva Geografía Universal, Madrid 1892.
2. *Marinelli*: La Terra, Trattato popolare di geografia universale, 7 tomos, Milano 1887-1902.
3. *A de Lapparent*: Leçons de Géographie physique.

4. *De la Noë et Margerie*: Les Formes du Terrain, Paris 1888.
5. *Eduardo Suess*: «Das Antlitz der Erde», Leipzig 1883—1901 traducido en francés por *Margerie* bajo el título: «La face de la Terre», Paris 1897 y 1901, 2 tomos.
6. *Lapparent*, Traité de Géologie, Paris 1900.
7. *Margerie y Heim*, Les dislocations de l'écorce terrestre, Zürich 1888.
8. *J. Thoulet*, Océanographie statique, Paris 1890.
9. *Luigi Hugues*, Oceanografía, Torino 1901.
10. *J. Thoulet*, Guide d'Océanographie pratique, Paris 1895.
11. *Angot*, Traité élémentaire de Météorologie Paris 1899.
12. *Hildebrandsson et Feisserour de Birt*: Les Bases de la Météorologie dynamique Paris 1900.
13. *Diego Barros Arana*, Elementos de Geografía física, Montevideo 1889.
14. *Eduardo Brugier*, Elementos de Cosmografía, Buenos Aires 1904.
15. *Amedée Guillermin*, Le Ciel, Notions d'Astronomie, Paris 1865.
16. *Federico Ratzel*, Las Razas Humanas (traducido del alemán) Barcelona 1888 2 tomos.
17. *Atlas Científico de Stieler* (Gotha, Perthes, Edición española) 1909.

He omitido las grandes obras fundamentales alemanas, á las cuales se debe sobre todo el progreso de la Geografía científica, á causa de la dificultad del idioma, pero tengo una lista á disposición de los señores colegas, que pueden hacer uso de la literatura alemana ó inglesa.

LA ESPAÑA DEL SIGLO XVIII *

POR EL PROFESOR D. RAFAEL ALTAMIRA

(Capítulo de un libro inédito)

1.—*El espíritu ilustrado del siglo XVIII.*—Los hombres cultos del siglo XVIII tuvieron conciencia clara del problema nacional referente á la instrucción y á la educación. Del mismo modo que la decadencia económica, conocían la decadencia de los estudios y la ignorancia profunda del pueblo, cuya enorme mayoría no sabía leer ni escribir y estaba, además, llena de preocupaciones y supersticiones. Apenas llegada á España la reina Amalia, esposa de Carlos III, dándose cuenta de esta situación, la formulaba del siguiente modo en una carta dirigida á Tanucci (1766): «Esta nación no ha sido conquistada completamente, y creo que su total conquista está reservada al rey. En todas sus cosas hay algo de barbarismo, acompañado de una gran soberbia...» Respecto de las mujeres, escribe que «no sabe una de que hablar con ellas; su ignorancia es increíble».

La exactitud que en el fondo tenía este juicio pesimista, se halla comprobada en los escritos del benedictino P. Feijóo, dedicados, casi en su totalidad, á combatir las deficiencias y los defectos de la mentalidad española de su época, y que por esto mismo son expresión completa de la incultura del país, notable aún entre las gentes que constituían las clases superiores. Basta leer los títulos de la colección de artículos llamada *Teatro crítico* (1726-1729) y de los cinco tomos de *Cartas eruditas y curiosas* (1742-1760), para darse cuenta perfecta del atraso que se había producido en la cultura general y del estado deplorable en que se hallaba la del vulgo. La acentuada decadencia de los centros de enseñanza—que era, á la vez, un defecto de la disminución del interés público por el saber y una causa de la creciente pérdida de ese saber mismo—no permitía contrarrestar la ignorancia general, con su acción, poco extensa, sin duda, pero cuya eficacia se había evidenciado en el siglo XVI. Los reformadores del XVIII tuvieron, pues, que pensar en rehacer, prime-

ramente, la enseñanza pública y en combatir por todos los medios posibles la incultura de la masa.

No obedecía este movimiento únicamente á una necesidad nacional, á un sentimiento patriótico. Sabemos que era fruto del sentir general de los tiempos, una de las cualidades del humanitarismo y del filantropismo imperantes. El siglo XVIII tuvo — en otra forma que el XV y el XVI, pero no con menos intensidad — «la curiosidad del espíritu», el amor á las novedades de ideas, el afán investigador y el deseo vehemente de difundir los conocimientos. Por muy substraída que estuviese España á las influencias exteriores, era imposible que no llegasen á ella. El cambio de dinastía, la ingerencia de los franceses en el gobierno y las imposiciones de los países protestantes por consecuencia de sus triunfos militares, favorecieron esa penetración, que, por ley natural, se ejerció, sobre todo, en las clases altas, es decir, en la nobleza (que podía viajar, reunir libros, pagar buenos profesores y vivir en contacto con la Corte francesa), en la clase media, hidalga ó no, que nutría las filas de los legistas, y en el clero. Los hombres ilustrados abundaron, no obstante, mucho más en la clase media y en el clero, que en la aristocracia de sangre. Notorio es que los más de los políticos ilustres titulados (conde de Campomanes, conde de Floridablanca, etc.) procedían del pueblo ó de los hidalgos de última fila. Cierto es que entre los nobles de abolengo se encuentran un marqués de Santa Cruz, un conde de Fernán Núñez, un marqués de San Millán, un conde de Aranda, un conde de Peñaflores, un conde de Lumiares, un marqués de Valdeflores y otros varios, frequentadores de las cátedras parisienses, fundadores de laboratorios, bibliotecas, museos y Sociedades de Amigos del País, corresponsales de los enciclopedistas, pedagogos y hasta escritores de más ó menos fuste; pero al lado de éstos persistía el tipo del noble de la decadencia, ignorante, ocupado tan sólo en recordar las glorias militares de sus antepasados, cuyas fechas solía desconocer (v. gr., el duque de Alba, mencionado por la condesa de Aulnoy). Aún con ser excepción, los Grandes en España y títulos de Castilla ilustrados son una señal de los tiempos, y con sus iniciativas impulsan al resto de las gentes. Los mismos que personalmente no estudian ni saben — v. gr., el almirante de Castilla en tiempo de Felipe V —, afectan á menudo estimar á los literatos y los sientan á su mesa. Preocuparse por la cultura es un signo de distinción, que otras modas perniciosas no logran borrar. Algunos de esos nobles se convierten en verdaderos Mecenas; y si llegan al gobierno, trabajan empeñadamente por

difundir «las luces» entre sus gobernados y proteger las empresas privadas. Prototipo de esta clase es Godoy, que, llegado á los más altos puestos (y aparte sus reformas legislativas en pro de la enseñanza), tiende su mano á los más ilustres escritores—Capmany, Llorente, fray Diego González, Larruga, Hervás, Asso, Badía, Bosarte, Guimbernat, Ruiz, Ciscar, Boutelou, Malts, Pellicer, Cerdá y otros muchos—y les hace posible la publicación de sus obras y la continuación de sus estudios, empleándolos en los establecimientos y oficinas del Estado, dándoles subvenciones, ó haciendo imprimir los libros en la Imprenta Real. Representación del interés social por la educación de la Nobleza, es el Real Seminario de Nobles, fundado en Madrid por Felipe V, en 1725.

Otro signo de los tiempos es la difusión de ese afán por la cultura entre las mujeres, en forma análoga á lo que ocurrió en el reinado de los Reyes Católicos y en la época de grandeza de los Austrias. Las damas nobles de Madrid formaron una Junta, que, como veremos, se ocupó con la creación de escuelas primarias. Algunas de esas damas—la duquesa de Huéscar y de Arcos, la marquesa de Santa Cruz, una de las hijas de los condes de Oñate y la marquesa de Guadalcazar—fueron recibidas como honorarias ó numerarias en las Reales Academias. La marquesa de San Millán se dedicaba á estudios astronómicos, é hizo construir un observatorio en su casa de la calle de la Cuchillería, en Vitoria. La de Tolosa traducía del francés libros de educación y piedad, entre ellos el *Tratado de educación para la nobleza* (1796), dedicado á Godoy. Doña Josefa Amor y Borbón, socia de mérito de la Real Sociedad Aragonesa y de la Junta de Damas, publica un *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790, XL 349 páginas). Doña María Reguera y Mondragón leía discursos sobre la formación de maestros y otras materias pedagógicas en la Real Sociedad de Lugo. Una señora gaditana (ó residente en Cádiz), doña Joaquina Tomasseti escribía un tratado político-sociológico con el título de *Espíritu de la nación española*; y la reina doña Bárbara de Braganza fundaba un seminario de señoritas nobles en el convento de la Visitación, ó de las Salesas Reales. A estos ejemplos podrían añadirse otros, que prueban cómo el ejemplo del hotel Rambouillet (fase primera), unido á la tradición española en este orden de cosas, aliaba ahora á la mujer con el hombre en la gran obra de reeducar á la Nación.

Este deseo de difundir la cultura y de edificarla en firme,

provocó un notable renacimiento de los estudios pedagógicos, que ya antes habían florecido con Vives y otros autores. Ahora la dirección de ellos venía dada por las doctrinas de Rousseau, Locke y otros, cuya nombradía é influjo en Europa traspasó las fronteras y produjo aquí imitadores y discípulos, más ó menos fieles. La literatura pedagógica española fué abundante en el siglo XVIII, especialmente en su segunda mitad, y á comienzos del siglo XIX, y en ella figuran los libros citados de Campomanes; la *Educación del príncipe (abecedario)*, de J. Molinés; la *Educación de nobles*, de González Cañaveras (1794); la *Carta de don Carlos de los Ríos, XXII señor y VI conde de Fernán-Núñez, á sus hijos* (1786); varios escritos de Foronda; las Memorias que luego se citarán, de Serrano y Latre; el *Verdadero método de estudiar*, del portugués Verney, llamado vulgarmente *El Barbadiño*; algunas *Cartas* de Cabarrús; el *Tratado teórico-práctico de enseñanza*, de Jovellanos; el *Ensayo de Educación claustral*, de Cesáreo Pozzi y su impugnación por don Juan Bautista Muñoz; el inédito *Análisis del Emilio*, de Rousseau, por el P. Ceballos; gran parte de la *Historia de la vida del hombre*, de Hervás (muy importante en este concepto), y su *Escuela española de sordomudos*; las *Cartas sobre los vicios de la Instrucción Pública en España* (escritas en 1807), de don Manuel José Narganes; la *Disertación histórica sobre las Sociedades, Colegios y Academias de Europa y en particular de España*, de F. Xavier Idiáquez (1788); y, con otros libros más, no pocos escritos de Feijóo y de otros reformistas. Ocioso es decir que en esta literatura hallaron expresión, no sólo las doctrinas nuevas, que tendieron á reflejarse en las instituciones de enseñanza, sino también las impugnaciones á que dieron lugar de parte de los apologistas católicos.

Pero si todo lo dicho halla precedentes en la historia de nuestra cultura, no así el espíritu laico que, por lo general, tenían en el siglo XVIII los españoles ilustrados y que la literatura pedagógica expresó á menudo. Cierto es que nuestras Universidades señalan repetidos ejemplos de carácter civil, que eran, en este sentido, ejemplos de secularización; pero el laicismo de los radicales del XVIII es algo más: aspira, no sólo á fundar establecimientos de enseñanza de origen secular y sin intervención del clero, mas, también á suprimir toda dirección clerical en los estudios y aun á neutralizar la escuela en el orden religioso. Testimonio de este espíritu son las escuelas

de las colonias de Sierra Morena (véase el art. 74 del Reglamento de 1767), el proyecto de orfelinato del conde de Fernán Núñez, en el cual las maestras habían de ser seglares, y no existiría ni capilla, ni refectorio, ni se vestiría el hábito religioso, y varias proposiciones ó planes de reforma elevados al Gobierno en tiempos de Carlos III y Carlos IV. El enciclopedismo y el regalismo trabajaban juntamente por secularizar la enseñanza, y este espíritu se revela á cada paso en las reformas de los políticos que, ó crean instituciones puestas exclusivamente en manos de laicos, ó apartan al clero de la dirección de los centros sostenidos por el Estado. La expulsión de los jesuítas ofreció, grandes facilidades para la realización de este programa. El entusiasmo de los reformadores llegó al punto de alimentar ilusiones extraordinarias en punto al efecto de las reformas; ilusiones que representa bien este párrafo de las *Cartas* del conde de Cabarrús, patrocinador de la enseñanza laica, de la educación cívica, de la supresión de las órdenes religiosas, etc.: «Se trata de borrar las equivocaciones de 20 siglos; 20 años bastan para regenerar la nación...impidamos que se degrade la razón en los hombres». Pero, en general, la secularización no supuso neutralidad religiosa, ó laicismo en sentido estricto, pues la religión siguió siendo (como veremos) la base de la enseñanza primaria.

2.—*Las reformas en la enseñanza popular y secundaria.*—Todo este modo de sentir se manifestó con singular pujanza á partir del reinado de Carlos III, aunque no dejó de tener precedentes en las épocas anteriores. Principalmente, se ejerció en la esfera de la enseñanza profesional, de la de humanidades y de la universitaria; pero no dejó de producir sus efectos, de indudable valía, en la enseñanza primaria.

Era ésta la más descuidada de todas, como sabemos. A pesar de las leyes medioevales en vigor, de la solicitud de algunos Ayuntamientos, de la Hermandad de San Casiano, á la que Felipe V autorizó en 1743 para que inspeccionase las escuelas; de la penetración en Castilla (reinado de Fernando VI) de la Orden de los Escolapios, y de las escuelas que otras Ordenes religiosas tenían establecidas, la enseñanza primaria, atrasadísima en sus métodos (como en casi toda Europa, entonces), carecía de establecimientos bastantes para atender, aún imperfectamente, á la instrucción y educación del pueblo. De lo que era antes, del empuje que procuraron darle los ministros de Carlos III, se puede juzgar por lo que de ella dicen

todavía algunos escritores de ese tiempo y otros posteriores. Larruga escribía, en 1793, que no había escuelas, ni plan, ni disciplina, y que toda renta legada para aquéllas era dinero perdido. Romero del Barrio afirmaba, en 1798, que se embrutecía á los niños sin provecho y que, fuera del catecismo, nada de lo que se les enseñaba tenía valor educativo. Cabarrús hacía notar, en 1808, el efecto deprimente de las Escuelas Pías, que aspiraban, sobre todo, á hacer niños «humildes». Narganes y otros escritores, á comienzos del siglo XIX, se quejan de los defectos de la enseñanza.

Y sin embargo, se hizo mucho por mejorarla y difundirla. Para aumentar las garantías de capacidad de los maestros, se les sujetó á un examen de lectura, escritura y aritmética. En 1780, se suprimió la Congregación de San Casiano y fué substituída por el Colegio Académico del noble Arte de Primeras Letras, que formaban los maestros y las maestras de Madrid y cuyo fin y objeto principal era «fomentar, con trascendencia á todo el Reino, la perfecta educación de la juventud en los rudimentos de la fe Católica, en las reglas del bien obrar, en el ejercicio de las virtudes y en el noble Arte de leer, escribir y contar». En 1791, el Colegio cambió su nombre por el de Academia de Enseñanza primaria. En Santander, se estableció otro colegio ó seminario de maestros. Pero la ley de 1780—que comprendía un verdadero reglamento de enseñanza primaria—estaba concebida con espíritu gremial: y así, limitó el número de escuelas, prohibió que nadie las tuviese privadamente y hasta redujo á 24 el número de pasantes ó leccionistas que en Madrid podían dar lecciones en las casas, pero sin montar escuela ni pensión.

En 1768, se había ya mandado crear, en los pueblos principales («siendo cierto que el modo de formar buenas costumbres depende principalmente de la educación primaria»), casas de enseñanza competentes para niñas, con matronas honestas é instruídas que cuiden de su educación, instruyéndolas en los principios y obligaciones en la vida civil y cristiana y enseñándoles las habilidades propias del sexo; entendiéndose preferentes las hijas de labradores y artesanos, porque á las otras puede proporcionárseles enseñanza á expensas de sus padres y aun buscar y pagar maestros y maestras». A estas fundaciones se aplicaron los bienes de los jesuítas, cuyas rentas tuvieron análoga aplicación. En 1783, persistiendo en el propósito, se crearon en Madrid varias escuelas gratuitas de niñas, con 32 maes-

tras, cuya inspección se confió á las llamadas Diputaciones de barrio, ó de caridad, y á los alcaldes de cuartel. Estas escuelas se dirigían principalmente á instruir en el trabajo manual femenino ó labores, y se previno la extensión de ellas á otras ciudades y villas. En 1788 y 1790, á la vez que se encargaba á los corregidores y justicias (alcaldes) de todo los pueblos la inspección de las escuelas, se les recomendó que informasen en cuales villas y lugares (incluso los de Ordenes, Señorío y Abadengo) se carecía de escuelas ó de dotación suficiente para las que existían; con lo cual, evidentemente, se manifestaba el deseo de que las hubiese en todas partes, convenientemente dotadas. En 1791, se establecieron en los ocho barrios de Madrid otras tantas Escuelas Reales de niños, dependientes de la primera Secretaría de Estado. En 1795, las Cortes de Navarra acordaron la enseñanza obligatoria y establecieron en cada municipio un superintendente de escuelas. Los particulares ricos—siguiendo estos ejemplos de los poderes públicos—fundaron también algunas escuelas (v. gr. el marqués de Santa Cruz, en Valdepeñas, el conde de Fernán Núñez y otros), y lo mismo hicieron las Sociedades de Amigos del País (la de Madrid, en 1776). Con todo esto, el censo de 1787 acusa una población escolar (de 7 á 16 años) de 1.814.980, la cual todavía no representaba más que la cuarta parte de los niños en edad de instruirse. Desgraciadamente, las más de las veces los maestros recibían sueldos irrisorios, que no les permitían vivir, y la tutela del Colegio de Madrid se hacía vejatoria y molesta á menudo. Una Real Orden de 1804, á propuesta del Consejo, vino á remediar uno de estos inconvenientes, decretando la libertad de la enseñanza primaria (es decir, del establecimiento de escuelas) para todos los que poseyesen título adecuado.

Las reglas pedagógicas que en las diferentes leyes apuntadas se establecían para el régimen de la enseñanza, son dignas de atención, en general, por su buen sentido. El reglamento de 1780 determinaba los libros de texto y lectura, indicando la Gramática y Ortografía de la Academia; la *Introducción y camino de la sabiduría*, de Luis Vives (para lectura), el *Compendio histórico de la religión*, de Pintón, el *Catecismo*, de Fleury, y «algún compendio histórico de la nación». Los pedagogos de entonces, instruídos en las doctrinas de Rousseau principalmente, dieron muestras de iniciativas importantes, de que son ejemplos los planes presentados al Consejo por Romero del Barrio, Torío de la Riva (1798), González Cañaveras (1801), Palet

(1808), Cabarrús y otros, en todos los que se advierte una marcada intención educativa (no solo instructiva), y, en alguno, la aspiración á que se enseñase el idioma francés (Palet), ó las ciencias naturales y los ejercicios físicos (Cabarrús).

Pero la gran novedad introducida á fines de esta época y patrocinada por Godoy, fué la enseñanza del método pestalozziano por algunos oficiales suizos, que crearon el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y una Sociedad de Amigos de Pestalozzi, á la vez que un redactor de la *Gaceta*, don Juan de Dios Andújar, obtenía el permiso para imprimir los libros del gran educador mencionado. Pero el Instituto duró breve tiempo, pues en 1808 cesó en sus funciones, no sin dejar huella en la enseñanza. Godoy tuvo muy extensos planes en esta materia. Convencido de la necesidad de difundir la enseñanza primaria, apenas entrado en el Poder nombró una Comisión de cuatro personas oompetentes para que estudiasen un plan de generalización de las escuelas por todo el reino; y á esa Comisión presentó, en 1793, una Memoria ó discurso que le había dirigido don José Antonio Serrano y encerraba un *Reglamento de escuelas públicas gratuitas*. El pensamiento de Godoy no tuvo, sin embargo, más manifestación que el Instituto Pestalozziano; y también quedaron incumplidos otros proyectos de la misma naturaleza, que Jovellanos comenzó á plantear en su rápido paso por el Gobierno.

En cuanto á la enseñanza de sordomudos—continuando la tradición—tuvo desde 1794 una escuela en Madrid, y poco después, otra en Barcelona.

El otro aspecto de la educación popular, á saber, el profesional ó técnico, fué también muy atendido por los hombres cultos del siglo XVIII. Basta añadir que el principal objeto de las Sociedades de Amigos del País fué proveer á esa enseñanza, puesto que se dirigían sobre todo á la mejora de las industrias y de la agricultura y á la educación popular, en el sentido que la entendía Campomanes. Así se indica, v. gr., en los estatutos de la Sociedad de Madrid (fundada en 1775), á la cual estuvieron agregadas las de Toledo, Guadalajara, Segovia, Avila y Talavera. Las escuelas y talleres de dibujo, aritmética, geometría, cintas, bordados, relojería, flores artificiales, instrumentos astronómicos, etc.; creada por esas Sociedades y por la Corona, constituyeron una vasta red de establecimientos, cuya persistencia hubiese concluído por dar grandes frutos.

Los estudios de Humanidades (que, en cierto modo, correspondían, como hemos dicho, al actual grado de segunda enseñanza) también fueron reformados, á partir de la expulsión de los jesuítas, especialmente. Antes de ese acontecimiento, Felipe V había creado el Real Seminario de Nobles, dependiente del Colegio Imperial (ó sea, el de jesuítas de San Isidro), «para la enseñanza y educación de la noble juventud, en que aprenda las primeras letras, lenguas, erudición y habilidades que condecoran á los nobles». Este sentido aristocrático coincidía con el que tuvo la enseñanza en el Colegio de San Isidro, cuyo programa era bastante amplio (matemáticas, física, náutica, balística, gramática, retórica, poética, baile, esgrima, etc.), pero no daba todo lo que prometía, contentándose, por lo general, con atender á los aspectos más externos y cortesanos de la educación y la instrucción. Expulsados los jesuítas, el mismo año de 1767 se ordenó que los antiguos profesores de la Compañía fuesen sustituidos por seculares, mediante oposición, y lo mismo se hizo en los demás colegios de jesuítas y en los Seminarios de Nobles de Calatayud, Barcelona y Valencia. En San Isidro, se crearon, en vez del Colegio Imperial, los llamados Estudios Reales (1770), con 14 cátedras de retórica, idiomas clásicos, lógica, matemáticas, física experimental, filosofía moral, derecho y disciplina eclesiástica. En 1875, tenía 387 alumnos, que poco después llegaron á 400. Se procedió igualmente á la reforma de otros Colegios, como el de Calatrava, en Salamanca, cuyo reglamento elaboró Jovellanos (1780). En cuanto al Seminario de Nobles de Madrid, puesto bajo la dirección de Jorge Juan, pasó por varias vicisitudes hasta su reforma de 1799, que le aseguró vida, bruscamente cortada por la guerra en 1808. El programa comprendía, aparte las enseñanzas ya marcadas en 1725, física experimental, astronomía, geografía, cronología, dibujo y música.

Con sentido más democrático, se ordenó en 1768 crear (sobre la base también de los antiguos colegios de jesuítas) casas de pensión y colegios, «en villas y ciudades donde no hay Universidades», que darían una instrucción comprensiva de «las primeras letras, Gramática, Retórica, Aritmética, Geometría y demás artes que parezcan convenientes». Aparte estas nuevas creaciones, subsistieron las antiguas Escuelas de Gramática, ó Latinidad, municipales, conventuales y privadas, respecto de las cuales confirmó Fernando VI (1747) las prevenciones de 1623, para evitar su excesivo número y su mala condición frecuente, y lo mismo

hizo Carlos III en el reglamento de las poblaciones de Sierra Morena (art. 75). Entre las fundaciones privadas características del nuevo sentido de la enseñanza, merecen citarse la llamada, primero, «Escuela patriótica», y luego, «Real Seminario» (1776), que fundó en Vergara la Sociedad Vascongada de Amigos del País, tipo perfecto de colegio laico y enciclopedista, y el Instituto Asturiano (Gijón). Este último, propuesto por Jovellanos al rey y aprobado y creado en 1792 con el carácter de Escuela de Matemáticas, Física y Náutica (con subvención del Estado), fué siempre, en la idea del insigne patricio, una verdadera escuela de cultura general aunque con aplicaciones técnicas, dirigida «á servir á la educación de aquella parte de la nobleza de Asturias que se destinara á la profesión de las armas y aun de toda la gente acomodada que no siguiera la Iglesia ó la Magistratura». Este carácter se ve confirmado en los Estatutos y en el programa de materias establecido en 1801, que comprendía matemáticas, náutica, dibujo, idiomas, humanidades, geografía y química. Por esto cabe incluirlo en el grupo de los establecimientos de enseñanza continuadores de la obra de la escuela de primeras letras. En el plan de 1810, todavía se acentuó esto, pues incluía «las primeras letras, humanidades castellanas, dibujo, matemáticas, geografía, historia y ciencias náuticas».

3.—*La reforma de los estudios superiores.*—Las 24 Universidades existentes en España arrastraban, en su mayoría, una vida lánguida y penosa. La disminución del número de alumnos, las escasas rentas de muchas de ellas, la dura competencia que le hacían los colegios de los jesuitas, y otras causas ya apuntadas, habían reducido su acción considerablemente. Pero lo más grave en la esfera universitaria era la decadencia de los estudios mismos, cuyo sistema libresco, memorista, cuyo espíritu estrecho, llenó de preocupaciones y rutinas, no se presentaba lo más mínimo á impulsar la investigación científica. Cristalizado el saber en fórmulas tradicionales, tan poco se cuidaban los profesores de los progresos de su siglo, que en 1781, la biblioteca de la Universidad de Alcalá contaba, entre sus 17.000 volúmenes, sólo unos 50 expresivos de las doctrinas corrientes en otros países. No sólo las ciencias naturales y físicas estaban descuidadas, ó se enseñaban con lamentable atraso, sino que aun la Teología y la Filosofía habían caído en el agotamiento y la vulgaridad más grandes. Los hombres ilustrados de la época vieron estos defectos, los combatieron y

trataron de remediarlos. Feijóo, Macanaz, Martín Martínez, el P. Rodríguez, Olavide, Pérez Bayer, Jovellanos, Cabarrús, Torres y Villarroel y otros, publicaron críticas é informes que, de una parte, contienen la acusación más formidable contra la enseñanza universitaria de entonces (acusación documentada en todos sus extremos), y de otra, las bases para su reforma racional. A la vez, la guerra entablada entre los becarios de los Colegios mayores (colegiales), gente noble que había acaaparado egoístamente aquellas plazas, despojando de ellas á los pobres y sin sacar de ese privilegio ningún fruto científico, y los de los Colegios menores (manteístas), gente de escasa fortuna, que aspiraba á los altos puestos de la administración, y tropezaba, por lo general, con la competencia de los nobles, sacaba á relucir los vicios en que había caído el antiguo régimen escolar. Los reformadores—inclinados á favorecer á los manteístas, núcleo de los letrados—pensaron juntamente en reformar ese régimen y el de los estudios, mediante la intervención del Estado en la vida universitaria, camino por donde ésta había de perder su antigua autonomía y someterse á la centralización que iba operándose en todos los órdenes y que era indispensable para la ejecución del plan reformista desde el Poder.

El primer signo, aunque débil, de este plan, fué el programa de la nueva Universidad de Cervera, creada en 1717, en reemplazo de la de Barcelona, suprimida por consecuencia de la guerra de sucesión. Demasiado tímido todavía y pegado á la tradición, con sus cátedras de retórica, filosofía (tomista y suarista), teología, cánones, derecho romano y medicina, apuntaba ya la fundación de otra de matemáticas. Las verdaderas reformas empezaron en la época de Carlos III, con el nombramiento por el rey, en 1769 (cédula de 15 de marzo), de un director en cada Universidad, al que quedaba sujeta toda la vida de aquellos centros y su inspección facultativa; á la cual cédula siguió un nuevo plan de estudios (22 de agosto), que mejoró especialmente los de medicina. En 1770, se añadió al director un censor, encargado de velar por el régimen de los estudios y la pureza de la doctrina religiosa y política de los graduados (en 1767, se prohibió enseñar, «ni aún con título de probabilidad», la doctrina del regicidio y tiranicidio, y en 1768, se suprimieron todas las cátedras de la escuela jesuítica). Al mismo tiempo (28 noviembre), se pidió á todas las Universidades informe acerca de las reformas que á su juicio necesi-

taría la enseñanza. El de Salamanca fué abiertamente contrario á toda mudanza; el de Alcalá admitía grandes mejoras en el sentido antiescolástico y regalista. Otras Universidades tardaron mucho (algunos años) en responder. Pero los ministros de Carlos III no esperaron la remisión de todas las contestaciones para proceder á las reformas que entendían ser convenientes. En 1771, se aplicó en Salamanca un nuevo plan redactado por Olavide, quien ya antes había presentado otro para Sevilla, adoptado, pero no practicado del todo, en 1769. En 1772, se aprobó el de Alcalá; en 1776, el de Granada; en 1787, el de Valencia, muy notable en orden á los estudios de Humanidades y Medicina. También se reformó la legislación concerniente á los grados, á la provisión de cátedras y á la elección de rectores que, propuestos por el claustro, eran nombrados por el Consejo.

El estudio del latín (muy descuidado) se recomendó eficazmente en órdenes de 1753, 1777 y 1798. El espíritu de reforma (que comprendía la adopción de textos modernos; la introducción ó ampliación de los estudios científicos, la entrada del derecho patrio, el natural y el de gentes (1741-1771) en las cátedras jurídicas, al lado del romano; el método experimental; el sentido antiultramontano en las materias canónicas) se difundió hasta en las mismas congregaciones religiosas, que comenzaron á modificar sus estudios, dando entrada á libros tan sospechosos para los tradicionalistas como los de Bacon, Descartes, Locke, Kant, Van Espen, Berardi, etc. Se modificó también el régimen de los Colegios mayores, sujetándolos á un riguroso internado (1771) y encargando al Consejo del examen de los estatutos ó constituciones y de la provisión de becas. Como se resistieran los de Salamanca, el obispo, comisionado por el rey para la reforma, los cerró en 1773. Años después, en 1777, por decreto de Godoy, se incautó el Estado de los bienes de los Colegios y los vendió en parte, lo que significaba su ruina. Jovellanos planteó otras reformas (para iniciar las cuales en Salamanca, nombró á don Antonio Tavira, obispo de Osma, hombre de gran ilustración, amigo de Compomanes, de Roda y otros políticos), de las que realizó desde luego la de restablecer la disección en las cátedras de medicina, cosa que en la práctica tardaron en cumplir algunas Universidades. Los intentos de Godoy fueron también muy amplios. Abundaba el favorito de Carlos IV en las ideas expuestas por el Comisario de Artillería don Dámaso Latre en una Memoria, según

la cual el atraso científico é industrial de España procedía de que «en nuestras Universidades no se estudiaban otros principios científicos que los de la trasnochada filosofía de Aristóteles, muy buenos para que la monarquía se poblase de clérigos, frailes, abogados y otros semejantes sujetos, sin permitirse otra sentencia alguna más adecuada para el fomento de las artes», y creía que el remedio estaba en aumentar las cátedras de ciencias experimentales. Así lo hizo, principalmente con fundaciones extrauniversitarias, como veremos; pero también reformó las Universidades, ya creando enseñanzas de derecho español (1802), ya ordenando una nueva encuesta, análoga á la de 1770, ya, en fin, decretando un nuevo plan de estudios (1807), elaborado al parecer, en la Universidad de Salamanca, y en que se incluían la medicina y cirugía, aritmética, álgebra, trigonometría, física, química, historia natural, derecho nacional y otras materias. En materia jurídica, hubo en 1794, una reacción (motivada por los recelos políticos de los gobernantes españoles), que produjo la supresión de las cátedras de derecho público, natural y de gentes, poco antes establecidas; pero subsistió el estudio del derecho español y su historia, estudio que ya en 1741 se introdujo en forma comparativa con el romano, y en 1771, de un modo independiente, con cátedra especial, cuyo funcionamiento en la Universidad de Valencia se reglamentó en 1794.

En todas estas reformas, se advierte más ó menos la preocupación de mejorar, no sólo los programas, sino también los métodos, aunque sin salir, por lo común (salvo en algunas materias experimentales), de la exégesis de los libros de texto. En la determinación de éstos se significa especialmente el buen deseo de innovar los estudios, como ya se vió en lo relativo á la enseñanza primaria. Así, en 1774, se invita á los catedráticos, á que redacten sus lecciones y leguen los manuscritos á la Universidad; se conceden premios á los manuales nuevos que aprueben los Claustros (reinado de Carlos III); se impulsa la traducción de buenos libros franceses, ingleses, alemanes y de otros países (Carlos III y Carlos IV), y se fijan textos escogidos. De este modo nacieron y vinieron á estudiarse en España manuales de derecho, como los de Mora y Jaraba y Asso y de Manuel, tratados de pedagogía, como el del obispo portugués Barbadiño, librados de medicina y cirugía, como los de Fernández del Valle, Bonell, La Cava, Vidal, Iberti, Heister, Boerhaave y otros. Pero la mayoría de estas mejoras die-

ron escaso resultado, porque el personal encargado de aplicarlas estaba, en su mayoría, formado en los métodos antiguos, y era imposible hacerlo entrar de pronto en el espíritu de la nueva enseñanza que se apetecía.

4.—*La reforma extrauniversitaria.*—Algo de esto debieron ver ó sospechar algunos de los más perspicaces reformadores, ó quizá, sin darse cuenta de ello, acertaron con el camino que en otros tiempos han seguido varias naciones para mejorar la enseñanza. Lo cierto es que, coincidiendo con la reforma, difícil y estéril muchas veces, de las Universidades, se ve crear con insistencia una larga serie de instituciones extrauniversitarias especializadas, que parecen perseguir el fin de obtener más rápidamente una cultura superior apropiada á las necesidades de los tiempos, á la vez que se renueva el personal docente con profesores traídos del extranjero.

A esta dirección reformista responden: la creación, en 1787, de un Colegio de cirugía (Colegio de San Carlos), en Madrid, y de varias cátedras de Medicina clínica en el Hospital general, que ya contaba, desde comienzos del siglo, con una cátedra de Anatomía, fundada por el reputado médico Martín Martínez; la Academia de Medicina, debida á las instigaciones del médico Cerví (1734), sustituida á fines del siglo por el Colegio de Medicina, Cirugía y Ciencias físicas auxiliares (1795), que dirigió Iberti, y otras instituciones análogas en Madrid y en provincias, las de Matemáticas, de Barcelona, Valladolid y otros puntos; varias de Jurisprudencia en diferentes ciudades (5 en Madrid en 1785), algunas con título de Reales; la Real y Militar Academia de Barcelona, restablecida en 1720, dirigida por el general Lucuce, y que duró hasta 1805; el Colegio de Guardias marinas; el de Veterinaria (1792-1802); el Observatorio astronómico de Cádiz, fundado por iniciativa de Jorge Juan (1753); el de San Fernando, creado por Mazarredo (1797), y el de Madrid; el Cuerpo de Ingenieros cosmógrafos (1796); el Depósito Hidrográfico (1797); el Jardín Botánico de Madrid, en que enseñaron Ortega y Ruiz Pavón, y los de Pamplona, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Cádiz y Sanlúcar (de aclimatación); la Escuela de Mineralogía, que dirigió Herrgen; el Real Laboratorio de Química, encargado al profesor Proust; el Gabinete de Historia natural, que estableció el español Dávila y enriqueció el inglés Bowles, la Escuela de Ingenieros de Caminos, Puentes y Canales, dirigida por el matemático y arquitecto Bethancourt; el Gabinete de máquinas del Retiro; la Escuela de Maquinaria,

confiada por Godoy á don Pedro Mequíé; la de Arquitectura hidráulica, ideada por el mismo Godoy para que la dirigiera Lanz, la nueva Escuela de Artillería, con su Museo técnico é histórico del palacio de Monteleón; la de Ingenieros Industriales, la de Náutica (1760); la de Diseño ó Dibujo (1775) y las cátedras de Química aplicada á las Artes y de Taquigrafía (1805), creadas por la Junta de Comercio de Barcelona; el ya citado Instituto Pestalozziano, que dirigió el coronel Amorós; los Estudios Reales de Madrid, dedicados á las Ciencias experimentales, y dirigidos por Fernández Solano; las Academias Reales de la lengua Española (1713), de la Historia (1758) y de San Fernando ó Bellas Artes (1752); las de Bellas Letras, de Barcelona (1729) y Sevilla (1751), la primera de las cuales publicó tomos de Memorias (también los publicó, muy interesantes, la Sociedad Económica de Madrid) y la segunda tuvo el proyecto de componer una Enciclopedia universal; la de Historia Nacional, de Jerez (1790); la de Ciencias naturales y Artes (1770), transformación de una Conferencia privada de Física experimental, creada en Barcelona por varios particulares aficionados á estas materias (1764), y que comprendía estudios de Matemáticas, Estática, Hidrostática, Metereología, Electricidad, Magnetismo, Optica, Pneumática y Acústica, Historia natural, Botánica, Química y Agricultura; los Laboratorios y Gabinetes de Física experimental del conde de Peñafloreda y los marqueses de Campo Franco (Vergara), de Santa Cruz (Madrid) y San Millán (Victoria); la Escuela de Náutica, fundada en Laredo por don Juan Antonio de la Fuente, con otras varias instituciones docentes, reveladoras de que el espíritu de reforma y de cultura no residía sólo en los poderes públicos, sino en buena parte de la sociedad ilustrada.

La solicitud de todos se dirigió también á la creación ó reorganización de las Bibliotecas, como la de San Isidro, fundada por Carlos III (1770) para servicio de los estudios que substituyeron al Colegio de Jesuítas, y cuyo contingente, en 1785, era de 34.000 volúmenes, la Biblioteca Real (origen de la Nacional), abierta al público desde 1714; la del Escorial, para la que se mandó, en 1717, que fuese entregado un ejemplar de todos los libros publicados en España; las de los Colegios de cirugía, creadas en 1804, y otras muchas. El P. Flórez escribió un informe sobre el mejor método de conservar los libros. Al mismo tiempo, se trató de poner orden y hacer accesibles los archivos, cuyo estado era lamentable. en los comienzos del siglo

XVIII. El de Simancas, creado por Felipe II y en gran desorden ya á fines del siglo XVII, fué reorganizado en tiempo de Felipe V, y especialmente en el de Carlos III, por Campomanes. De él se sacaron, en 1785, los fondos relativos á América, que se llevaron á Sevilla, en donde formaron el Archivo de Indias. El de la Corona de Aragón fué reinstalado en el local de la Audiencia en Barcelona, en 1770-71, y el arreglo de sus salas se verificó de 1793 á 1797. El de la Cámara de Comptos, de Navarra, fué inventariado por el benedictino P. Sáez, miembro de la academia de la Historia. El cuidado de los gobernantes celosos por la cultura y el de los eruditos dedicados á la Historia, no se limitó á ordenar los depósitos de manuscritos, sino que aspiró á sacarles provecho, unas veces, con espíritu propiamente científico y desinteresado; otras, con intento de servir á la discusión de algunos de los problemas políticos palpitantes. Así, es el siglo XVIII la época clásica de las Comisiones oficiales y de las visitas privadas á los Archivos y las Bibliotecas que poseen documentos, á lo cual iban unidos proyectos de publicación de grandes *Corpus* documentales. Ejemplo de ello son: la comisión confiada en 1743 á don Asensio Morales, para hacer investigaciones sobre el patronato real en las iglesias de España; la monumental empresa de una Historia eclesiástica, para la preparación de cuyos materiales fueron enviados (1750) 20 comisionados á diferentes ciudades y villas, con encargo de recoger todos los datos que se encontrasen y copiar los papeles y pergaminos concernientes al caso: de donde procedió la espléndida colección formada por el P. Andrés Marcos Burriel; el *Plan é instrucción para la formación de un índice diplomático universal de España*, que redactó Campomanes en 1725; los viajes literarios ó de investigación, de don Luis José Velázquez, marqués de Valdeflores (1752-56), don Manuel Abella (1795), Villanueva (1802 á 1807) y Llorente (provincias vascongadas: 1793?), todos por comisión real; la *España Sagrada* (1747-73), del P. Flórez, vasta colección ordenada de documentos de los Archivos eclesiásticos; el proyecto de una *Colección de documentos contemporáneos de la Historia de España, desde el tiempo más remoto hasta el año de 1516*, que ideó y comenzó á publicar Velázquez; y otras empresas análogas.

Para algunas de ellas, como para la dirección de no pocos de los establecimientos de enseñanza mencionados antes, los reformistas españoles se valieron de profesores y *hombres prácticos* de otros países, algunos de los cuales se han citado

ya con varios motivos. Recordaremos especialmente, ahora, á los naturalistas y químicos Bowles, Proust, Quer, Loeffling, Herrgen, Chabaneau, Godin, Briand, Tournell y el erudito Casiri, catalogador de los manuscritos árabes del Escorial. Bowles hizo progresar los Estudios de Historia Natural, y, singularmente, los de Mineralogía, contribuyendo también á la formación del Gabinete de Madrid; Proust dirigió la cátedra de Química del Real Seminario de Vergara, y luego, el Real Laboratorio (que fracasó en breve) y el del Colegio de Artillería de Segovia; Quer (nacido en Perpiñán, de padres españoles, y desde muy joven, cirujano del Ejército español, en el que sirvió desde comienzos del siglo), organizó científicamente el Botánico de Madrid; Loeffling, discípulo de Linneo, ayudó eficazmente en esta tarea; Herrgen coadyuvó á los trabajos de Bowles en Minería; Chabaneau fué profesor de Física en Vergara, y después, en la Escuela de Mineralogía de Madrid etc., etcétera.

Pero esto no podía bastar para los propósitos de los reformadores. Lógicamente, lo que más debía importar á éstos era formar un núcleo de estudiosos españoles que fuese base de progresos futuros, y esto lo procuraron, no sólo por los medios ya referidos, sino también por el de las pensiones de ampliación de estudios en países extranjeros. La opinión de los hombres ilustrados del siglo XVIII es en esto unánime: todos recomiendan la escolaridad en otros países, ó los viajes por más ó menos tiempo, y ellos mismos ponen en práctica para sí ese medio de cultura. Esta opinión fué prohibida por los Poderes públicos y por las Sociedades particulares constituídas para fines científicos. Así, en tiempo de Fernando VI, y por instigación del catalán don Pedro Virgili, ya citado, cirujano de cámara (quien había perfeccionado sus estudios en Montpellier y París), varios estudiantes jóvenes fueron enviados con pensión á Francia, Inglaterra y los Países Bajos. Para hacer progresar la minería, se pensionó con igual objeto á los hombres de mayor cultura ó esperanza, entre los cuales descollaron don Andrés del Río, Gómez Pardo y otros. Fernández Solano, el profesor de los Estudios experimentales de Madrid, obtuvo en 1783 pensión para estudiar en París y Londres. La Cámara de Comercio de Barcelona pensionó á veinticinco jóvenes, desde 1776 á 1807, para que se perfeccionasen en diferentes profesiones científicas é industriales y artísticas, unos en Madrid y otros en Francia, Inglaterra, Holanda, Italia y varios países más; entre ellos se contó el luego famosísimo médico y tocólogo Orfila, menorquino

(1807). Otros ejemplos pudieran citarse, y unirse á ellos los de varias expediciones científicas á América, costeadas por el Estado, como la de Loeffling; la de Ruiz, Pavón y Dombey (1777); la de Mutis (1782); la de Sessé y Mociño (1787); la de Neé y Pineda (1789); la de Jorge Juan y Ulloa (1735), quienes, en unión de los franceses Godin, Bouger y La Condamine, midieron en la América del Sur varios grados del meridiano para determinar la figura de la Tierra; la de los matemáticos Císcar y Pedrayes, para fijar (en Comisión internacional de sabios reunida en París, 1798) el fundamento de las nuevas pesas y medidas métricas; la de los astrónomos Doz y Medina, que en 1769 fueron enviados, con el francés Chappe, á California, para observar el paso de Venus ante el disco del Sol; las dos de exploración del estrecho de Magallanes, enviadas en 1785 y 1788 por Carlos III; la de Malaspina (1791) que con las fragatas *Atrevida* y *Descubierta* llegó hasta la bahía de Behring, y otras más, que tuvieron por objeto el conocimiento geográfico, botánico, etc., de las regiones y mares del Nuevo Mundo. También se dieron varias comisiones oficiales para estudios análogos en la península española.

Manifestación literaria especial de todo ese afán de saber y de difundir la enseñanza, fueron las numerosas publicaciones periódicas que, desde el comienzo del siglo XVIII, echaron los cimientos de la prensa científica española, siguiendo en gran parte los modelos ingleses y franceses. Fueron, unas creaciones de la iniciativa privada, como *El Pensador* (1762), revista enciclopédica de la época de Felipe V; *La Pensadora*, de Cádiz (1763); *El Diario de los Literatos*, que redactaron Martínez Salafrañca, Puig, Hurta, Iriarte y Hervás; el *Memorial literario, instructivo y curioso*, que duró muchos años, desde el de 1784; el *Espíritu de los mejores Diarios literarios*, dirigido por don Cristóbal Cladera y que llegó á obtener 800 suscritores; el *Diario curioso, erudito, económico y comercial*, de Uribe y Nifo; el *Semanario erudito*, de Valladares; el *Semanario*, de Salamanca; *El Correo literario*, de Jerez; *La Gaceta de Barcelona*, *El Mercurio Veloz*, el *Diario curioso* y el *Diario de Barcelona* (1º de octubre de 1792), primeros periódicos catalanes; las *Variedades de Ciencias, Literatura y Artes*, que escribieron Quintana, Alea y otros literatos de nombre, etc., etc. Otras de esas publicaciones fueron sostenidas con fondos oficiales, como la *Gaceta de Madrid*, el *Mercurio*, el *Diario de Madrid*, los *Anales de Ciencias Naturales*, re-

dactados por Herrgen, Proust, Fernández y Cavanilles, y los *Anales del Real Laboratorio de Química de Segovia*. De este siglo es también la aparición de la *Guía del forastero en Madrid*, que, desde los primeros años (1714, quizá), vino publicándose con el título de *Kalendario y Guía* y que fué el origen de la llamada más tarde *Guía oficial de España*. El Estado procuró fomentar la producción literaria y científica, ya pensionando autores, ya costeando la impresión de libros ó encargando la traducción de obras notables, ya facilitando la industria tipográfica con la exención de derechos al papel, libros y pergamino (1720 y 1735) y otras medidas. La revolución francesa y la reacción política que el temor de su propaganda produjo aquí, detuvieron momentáneamente este movimiento, pues Floridablanca y otros ministros suspendieron la publicación de casi todos los diarios y revistas. La Resolución Real de 24 de febrero de 1791 y auto del Consejo de 12 de abril, expresiva de este criterio, prohíbe la continuación del *Mercurio Literario*, *La Espigadera* y *Correo de Madrid*, y sólo tolera la impresión del *Diario de Madrid*, cuyos originales fueron muy vigilados, como lo expresa la Real orden de 7 de diciembre de 1799, que suspende un pasaje de aquel periódico relativo á «el origen de la legislación y gobierno de los pueblos» y manda prevenir al censor «que estas materias no son para semejantes papeles y que no las permita imprimir, y sí sólo aquellas que, sin meterse en el Gobierno, su origen ó relaciones, conduzcan á la ilustración en la Industria y Comercio, y otras materias de puro gusto». Godoy templó el rigor de sus antecesores permitiendo ó logrando que se permitiese la publicación del *Correo Mercantil de España é Indias*, redactado por Gallard y Larruga (1792), del *Memorial literario* y otros; pero se negó, en cambio, á que Meléndez Valdés, Clemencín y varios literatos más diesen á luz una proyectada revista enciclopédica, que había de titularse *El Académico*; á que Traggia editase *El desengañador político*, y á que don Pedro María Oliva y don Esteban Aldebert publicasen, respectivamente, un *Diario histórico* y unas *Efemérides literarias*. Lo que se hizo abundantemente fué pensionar ó publicar en la imprenta real (admirablemente surtida y organizada) muchos libros algunos de notorio valor, como el tomo 1º de la *Historia del Nuevo Mundo*, de Muñoz; las *Investigaciones históricas sobre los principales descubrimientos de los españoles en el mar Océano*, de Cladera; el *Catálogo de las lenguas*, de Hervás; la *Histo-*

ria de la *Economía política de Aragón*, de Asso; parte del *Teatro histórico y crítico de la elocuencia en España*, de Capmany; los *Viajes* de Bosarte y de Villanueva, y otros muchos.

2—*Los obstáculos á la cultura.*— Todos estos esfuerzos tropezaban con graves obstáculos para su fructificación. El primero de ellos—común á todos los países que se encuentran en la misma situación de cultura que la España del siglo XVIII—era la ignorancia del pueblo, que le colocaba en casi absoluta indiferencia por todo esfuerzo que se dirigiese á sacarle de ese estado. El problema que se presentaba á los reformadores era propiamente, el de vencer esa indiferencia; y no puede decirse, que lo acometieran con poco entusiasmo y con escasos medios, dentro de la manera de concebir entonces la cuestión pedagógica, de las ideas reinantes en punto á la relación entre el presupuesto del Estado y las necesidades de aquel orden, y de los apuros financieros casi constantes. Campomanes, las Sociedades Económicas, los nobles ilustrados, se dirigieron preferentemente á las clases plebeyas y bajas en su campaña educadora, que por algo se bautizó de «educación popular». Ciertamente, era una ilusión creer que el pueblo respondiese en seguida, de un modo más ó menos intenso, á ese excitación de la minoría culta: la masa atónica de una nación no despierta en un día, y el subirla á las alturas de una instrucción, aunque fuese elemental, era carga muy pesada para un grupo reducido de hombres, por mucho entusiasmo que éstos tuviesen. No debe, pues, extrañar que el resultado práctico de todo el movimiento pedagógico de medio siglo, próximamente, fuese escaso, incluso en las clases burguesas y superiores. Un viajero inglés de fines del siglo, Townsend (1786-87), comprueba este aserto en lo relativo á la cátedra de Solano, antes citada: «don Antonio Solano, profesor de filosofía experimental, merece atención por la claridad y la precisión de sus demostraciones; pero, desgraciadamente, aunque sus lecciones son gratuitas, nadie las sigue: tan grande es en Madrid la falta de interés por la ciencia». Otros testimonios análogos podrían citarse, aunque también los hay contrarios, reveladores de numerosa concurrencia á las escuelas y cátedras creadas por las Sociedades Económicas y otras entidades; pero aun sumando todos éstos, resulta un número muy reducido frente á la masa enorme de los que carecían de toda instrucción y no se movían á recibirla.

Esta apatía natural era tanto más difícil de vencer, cuanto que la reforzaba un espíritu de prevención contra el movimiento educativo, de que participaban muchas gentes apegadas á preocupaciones tradicionales, y buena parte del clero, que, no sin razón desde su punto de vista, desconfiaba de los radicalismos enciclopedistas de muchos reformadores. Planteada así la lucha, era difícil que se mantuviese en límites discretos, sin herir lo esencial de la campaña instructiva que con tanto amor habían emprendido los Poderes públicos y las clases cultas. Menudearon los obstáculos, las suspicacias, las limitaciones, que unas veces afectaban tan sólo á cosas accidentales, pero de peligro para la ortodoxia, el cesarismo ó las preocupaciones sociales; y otras veces pretendían destruir ó desprestigiar la obra entera, confundiendo en una misma execración todas sus direcciones. Aun los empeñados en ella solían ponerle trabas, ya por no parecer solidarios de ciertas ideas, ya por motivos políticos, como los que produjeron las prohibiciones de Floridablanca, ya por prejuicios inveterados. Así, en la Biblioteca Real, no eran admitidas las mujeres «en días y horas de estudio», aunque sí en los de fiesta, con permiso del bibliotecario mayor. Los libros prohibidos para el público en general (entre los cuales figuraba el Viaje de Twiss y el *Tableau de l'Espagne* del francés Bourgoing) ocupaban una sala especial; pero había muchos autores de la época totalmente vedados, como Voltaire, Rousseau, Montesquieu, (*Esprit des lois*) y otros, así como los escritos relativos á la Revolución.

Estas prohibiciones—aunque consignadas muchas de ellas en el Índice inquisitorial—procedían del Estado mismo, en repetidas cédulas y órdenes, la mayoría de las cuales pertenecen al final del reinado de Carlos IV, es decir, coinciden con el período de reacción política, y obedecen, por lo común, á motivos de este género, según ya hemos dicho. Sin embargo, ya en fechas algo anteriores, v. gr., en 1784, se hubo de recordar el cumplimiento de la ley dada en 1502, por los Reyes Católicos, según la cual no podía venderse en España ningún libro extranjero sin preceder conocimiento y permiso del Consejo Real. La Real orden á que aludimos se basa en el «abuso con que se introducen en el Reyno los libros extranjeros sin la precaución correspondiente», de que se han seguido «los inconvenientes y perjuicios que acaban de tocarse en la nueva Enciclopedia metódica impresa en Francés». En varias órdenes sucesivas se hubo de insistir en lo mismo, fundándose, la expedida

en 1802, en que «sin embargo de lo dispuesto en la Real cédula anterior», la experiencia había acreditado que «el celo infatigable de los Ministros del Santo Oficio no alcanza á contener los irreparables perjuicios que causa á la Religión y al Estado la lectura de malos libros, porque la multitud de los que se introducen de los Reynos extranjeros y la codicia insaciable de los libreros, hace poco menos que inútiles sus tareas en este tan importante punto». Pero las más de las Reales órdenes, cédulas, órdenes y circulares del Consejo, concretamente prohibitivas de libros determinados, son de los años 1789 á 1804 y las más de ellas se refieren á obras de carácter político, como *La France libre* los *Droits et devoirs de l'homme* y el *Correo de París*, cuya introducción se prohíbe en circulares (1789 y 1790); el *Catecismo Francés para la gente del campo* (1790); el *Manifiesto reservado para el Rey D. Carlos IV* (1790); *las estampas referentes á la Revolución Francesa* (1789); el *Avis aux espagnols* (1792); los ejemplares de la Constitución francesa (1793); varias obras sobre las campañas de Napoleón (1800); *Las memorias históricas del Jacobinismo* (1802), y hasta unos chalecos de procedencia francesa que llevaban estampada la figura de «un caballo á carrera tendida, con el mote *liberté*» (1790). Otras veces, motivaron la prohibición las cuestiones político-religiosas, como se advierte en numerosas órdenes que vedan la entrada á libros y folletos relativos á los jesuitas ó á su expulsión (1712, 1777, 1781, 1790), ó de carácter antirregalista (la obra del Padre Mamochi, v. gr.), ó renovadores de polémicas que se consideraban inconvenientes (p. ej., el de Bonola y su refutación). Menos veces figuran en las órdenes escritos antirreligiosos, ó por lo menos, tachados de enciclopedismo ó de novedad en las doctrinas de este género, aunque en las prohibiciones generales siempre se incluyen, y así se consigna en las Instrucciones de Carlos III, á la Inquisición (1768) sobre prohibiciones de libros. Entre los que se citan concretamente en resoluciones de varios años, citaremos: el intitulado *Año dos mil quatrocientos quarenta*, impreso en francés, con data de Londres, 1776, «tejido continuado de blasfemias contra nuestra sagrada Religión» y que se había empezado, á introducir en España (1778), y el *Diario de Física de París*, reprobado á la vez por sus doctrinas religiosas y políticas (1791). Al mismo género de obras se refiere la circular de 23 de agosto de 1804, que prohíbe la «introducción y curso en estos Reynos» de nueve libros franceses por «impíos y blasfe-

mos, extremadamente obscenos, contrarios á la soberanía, calumniosos y subversivos».

No se limitaban las precauciones, como es consiguiente, á las obras extranjeras. En el interior persistían las licencias prescriptas en las leyes anteriores, complicadas con otras especiales que se habían de solicitar de los centros superiores correspondientes á la materia tratada (v. gr., la Junta de Comercio, el Consejo de Indias, la Academia de la Historia, etc.). El «Juez de imprentas» y los corregidores y regentes de las Audiencias fueron las autoridades encargadas de la policía de este género. Entre las órdenes que disponen la recogida de libros concretamente mencionados las hay que se refieren (como en las anteriormente citadas se ha visto) á materias políticas, á materias político-eclesiásticas y á las religiosas. Ejemplo de ellas son: la provisión de 19 de junio de 1770, relativa á la obra antirregalista, impresa en Valencia, *Puntos de disciplina eclesiástica*; la Real orden del 10, de febrero de 1795, sobre la *Disertación crítico-teológica*, impresa en Écija, y dirigida contra los dominicos y las doctrina de Santo Tomás; la provisión de 16 de junio de 1772, que manda recoger el escrito antirregalista *La verdad desnuda*, impreso en Madrid y repartido subrepticamente; la Real orden de 30 de noviembre de 1903, que dispone lo mismo tocante á la *Vida de Gustavo III, Rey de Suecia*; la de 17 de junio del mismo año, referente á *El extracto de la muerte de Mr. Voltaire*, impreso en Barcelona, y las de 1794 y 1799, que prohíben la circulación de *La vida y la muerte de Luis XVI*, impresa en Murcia, y de la obra *Persecución del clero y de la Iglesia en Francia en el tiempo de la Asamblea*, publicada en Málaga (ambos escritos traducidos del francés).

En el caso de cumplir todos estos requisitos y obtener las licencias necesarias, aun podían tropezar los autores con el obstáculo de una denuncia de la Inquisición. Ya hemos dicho que ésta no demostró en el siglo XVIII tanto rigor como en el XVI y en el XVII, principalmente por no hallar en las esferas oficiales bastante apoyo para sus prohibiciones, no siempre basadas en verdaderos motivos de ortodoxia. Abundaron, no obstante, sus procesos contra autores, lectores y libros, de que ya hemos presentado algunos ejemplos. Otros podrían citarse, como el de 1750, contra varios escritos que censuraban á la Compañía de Jesús; el de 1797, contra los *Caprichos* de Goya; la oposición á que se publicase el *Codex emilianensis*, porque en

él se hablaba de la elección y deposición de varios reyes godos; la persecución del catedrático de Alcalá, don Graciliano Alonso, «conocido por sus opiniones arriesgadas y su afición á los libros prohibidos, hombre de talento brillante y muy aplicado, pero que abusaba de sus facultades»; la denuncia del cura de Ujena por poseer obras de Racine, autor desconocido para los denunciantes; la del libro *Escudo de Estado y de Justicia*, en que se defendían los derechos de España contra las pretensiones de Luis XIV, pero que tachaba á este rey de tirano, bárbaro y engañador, calificaciones que pueden perjudicar á la consideración de la dinastía, por lo que el libro se reputa sedicioso; las de los libros de Gibbon (*Decadencia y caída del imperio romano*), Fleury (*Discurso sobre la Historia eclesiástica*), Mentelle (*Curso de Geografía*), Dupin, Tamburini, Opstraet y de la memoria dirigida al rey, en 1705, por Fr. Juan de San Esteban, juzgada de poco respetuosa á la majestad real y sediciosa; la prohibición de todos los libros del apóstata italiano Gregorio Leti; la denuncia de una obra filosófica y matemática de Fr. F. Villalpando; la persecución de varios escritos revolucionarios franceses, como *el Almanaque de Aristides*, «divulgado por los franceses en Navarra y Vascongadas»; la censura de varias comedias, como la de Santa María Egipciaca (prohibida también por cédula Real de 9 de junio de 1765) y la de algunos sermones en que se hallaban alusiones á los jesuítas ó ideas sospechosas ó peligrosas para la ortodoxia, etc. Como se ve por esta enumeración, el Santo Oficio no sólo perseguía los escritos de asunto religioso, sino que coadyuvaba con el Estado en la persecución de los políticos. Pero á veces, la Inquisición, rindiéndose á la fuerza del espíritu tolerante, fué de una blandura ciertamente increíble en aquel tribunal. El viajero Saint Sauveur, que en los años 1801-805 estuvo en las Baleares, cuenta que la Inquisición confiscó un ejemplar del *Curso* de estudios de Condillac y lo restituyó á su dueño «á la primera reclamación que para ello produjo».

Estas lenidades no podían ser bien miradas por el clero celoso é intransigente, que procuró excitar la vigilancia de los Poderes públicos y de la Inquisición, no sólo contra los libros sospechosos, sino contra toda novedad en que veía peligro. Episodio característico de esta actitud y representativo del espíritu de esa parte, numerosísima, del clero, fué el doble y ruidoso proceso de Fr. Diego José de Cádiz y el cura de Erla, motivado por el establecimiento de los estudios de Economía en la

Sociedad de Amigos del País, de Zaragoza. La opinión general, enemiga de las novedades, llenó de burlas y censuras á los partidarios de la Economía; Fr. Diego predicó contra las nuevas cátedras; salió á defenderlas el cura, y el resultado fué procesar á éste por enciclopedista y á aquél por antirregalista. La musa popular tomó cartas en el asunto y se desató en letrillas y epigramas. La lucha entre el misoneísmo y las nuevas ideas que trataban de regenerar la enseñanza, tuvo en este episodio una manifestación apropiada al carácter que en el fondo revestía. Pero los enemigos de las reformas no pudieron llevar al extremo su oposición, porque los Poderes públicos—con las salvedades citadas—las apoyaban. Fué preciso que más tarde, después de vencer aquéllas, incluso en el orden político (Cortes de Cádiz), viniese la reacción favorecida por el Gobierno, para que los hombres del corte de Fr. Diego llegasen á las más violentas manifestaciones de su repugnancia á toda innovación.

3.—*Los medios de cultura en América.*—La situación en las colonias era igual que en la metrópoli, con el aditamento de las preocupaciones de raza, que oponían dificultades á la cultura de gran número de gentes. Así, al insuficiente número de establecimientos de enseñanza, (escuelas primarias, sobre todo), se añadían los recelos que apartaban de la instrucción á clases sospechosas para el Estado y que llegaban hasta denunciar en un criollo (el profesor, consejero y fiscal de la Casa de Contratación, don José Perfecto Salas) la instrucción y las riquezas como «calidades malas en un vasallo indiano».

A las Indias llegaron, no obstante, los vientos de reforma. Los jesuitas habían procurado, en la medida que les aconsejaba su propio interés, proveer á las necesidades de la enseñanza con escuelas y colegios, y hasta crearon, coincidiendo con el espíritu de la época, cursos y escuelas técnicas, como los talleres modelos que, con artífices y obreros alemanes, organizó en Chile el P. Haymhaussen. Las otras órdenes les seguían en el empeño; y así era frecuente que en los conventos y residencias hubiese estudios de primeras letras, de Gramática y Filosofía, que constituyeron pequeños focos de cultura. Expulsados los jesuitas, se fundaron, con los bienes y elementos que ellos dejaron, varios centros: v. gr., los convictorios ó colegios de San Francisco Javier y Carolino, de Santiago de Chile (reorganizado en 1775 por el citado Salas, porque no tenía ni alumnos ni profesores) y de San Carlos, en Lima (en este explicaba Religión, Derecho natural, Metafísica, Física, Matemáticas

y Teología), y otro en la misma ciudad, establecido sobre la base del antes creado por Esquilache para los hijos de indios nobles y, en parte, renovando los estudios de latinidad de los jesuitas. También se pensó (en el Perú) en crear escuelas de primeras letras, en número suficiente, para los indios, pero faltaron locales, maestros, medios y discípulos. Por este tiempo (1773), había en Buenos Aires tres colegios: el real de San Carlos (fundado por el virrey Vértiz), con 17 alumnos de Filosofía, 89 gramáticos y 232 de primeras letras; el del convento de Santo Domingo, con 18,9 y 123; el de San Francisco, con 13, 38 y 108; el de la Merced, con 29,8 y 83, y la escuela primaria de los Bethlemitas, con 89 alumnos. Centros iguales había en los demás virreinos, y proveían, aunque muy deficientemente, á la cultura general, primaria y superior. A fines del siglo se fundaron también Escuelas de Dibujo, Música y otras materias, conforme habían hecho en la Península las Sociedades Económicas. La enseñanza universitaria estaba representada por las antiguas Universidades de Méjico y Lima y otras nuevas, hasta 18 á fines del siglo; pero muchas de ellas mal dotadas y sin condiciones para cumplir propiamente sus fines. A estos centros, en que se enseñaban las materias tradicionales, se unieron otros, reveladores de tendencias nuevas, como Escuela de Medicina (1768), la de Minas (1791) y el Real Estudio de Botánica con su Jardín (mayo de 1788), los tres en Méjico; el anfiteatro anatómico, de Lima (1753); la cátedra de Química, fundada por el arzobispo de Méjico en el hospital de San Andrés; el Observatorio astronómico de Santa Fe de Bogotá; la cátedra de Matemáticas de la Universidad de Lima, reorganizada en 1766 para que en ella estudiasen los cadetes de Marina, base de una Escuela de Ingenieros militares; las de Ciencias naturales, en varios puntos; el Observatorio de Santa Ana, en California, organizado y dirigido por el notable astrónomo Velázquez; al mismo tiempo se publicaban obras de vulgarización, se fundaban periódicos y revistas, como el *Semanario de Nueva Granada*, muy interesante por sus memorias de Ciencias naturales y físicas, á la vez que las expediciones de los naturalistas españoles y de Humboldt despertaban el espíritu de investigación.

Bien necesitaba todas estas novedades la enseñanza universitaria, tan decaída y atrasada allí como en la Península. Sirvan de ejemplo la Universidad de Córdoba (virreinato de Buenos Aires), donde sólo se estudiaba Teología, Cánones, Fi-

lososofía y Lengua y Literatura latinas; la de San Marcos, en Lima, cuya cátedra de Matemáticas estaba en suspenso á mediados del siglo por falta de alumnos; la de San Felipe de Chile, fundada en 1738, inaugurada en 1747, con cátedra de Matemáticas, que no empezó á funcionar hasta 1758 y nunca llegó á formar un solo doctor (porque los estudios matemáticos, como los de medicina, eran mirados con prejuicio), que en 1769 aun no tenía biblioteca, y que en todas sus materias arrastró siempre vida lánguida, etc. En general, la enseñanza universitaria adolecía en América, quizá más que en España, de los defectos del memorismo, el verbalismo y el sistema libresco, acentuados con el sistema de dictar las lecciones y el empleo del latín como lengua académica, recordado é impuesto en una orden de tiempo de Fernando VI. Nada de experimentos ni de métodos prácticos, como ya en la Península comenzaron á implantarse. De aquí la ineficacia que, por lo común, tuvo la enseñanza y la escasez y vulgaridad de sus frutos literarios y científicos; cosa que se repetía en los estudios secundarios, reducidos, ordinariamente, á una preparación para las Facultades, con abundante entrada de prácticas religiosas, pero escasa actividad en lo docente y hasta penuria de libros, como se vió en 1790 en la propia Universidad de Chile, cuando se quiso limitar el dictado. Pero las nuevas ideas de cultura habían penetrado profundamente en América, en parte por trasfusión de la metrópoli (donde se educaron algunos de los hombres más radicales de las colonias, jefes futuros de la revolución de la independencia), en parte con el contacto con los ingleses, franceses y norteamericanos, que introducían con profusión libros prohibidos é ideas de renovación científica; y así se habían formado en todas partes núcleos de gentes que aspiraban á reformas en la enseñanza, en el sentido de ampliación de sus cuadros y de libertad en la exposición. Manifestaciones de estos anhelos fueron las creaciones docentes de Medicina y Ciencias naturales, que antes se han referido; las novedades filosóficas defendidas por dos profesores de Caracas, que, abandonando el sistema aristotélico, adoptaron las nuevas direcciones de la Filosofía; el sentido amplio comunicado á las enseñanzas del colegio de San Carlos, de Buenos Aires, por su director el clérigo español Fernández, maestro de todos los futuros revolucionarios platenses; las reformas introducidas en los establecimientos de Chile y Perú, por Ahumada, Salas y otros hombres del mismo corte; la original creación en Santia-

go de Chile (conforme á los planes de don Manuel de Salas, hombre de gran cultura y buen sentido), de una escuela de Aritmética, Geometría y Dibujo (1797), que, con el título de Academia de San Luis, vino á representar en aquellos países lo que en España las Escuelas y cursos de las Sociedades Económicas y el Instituto de Jovellanos, esto es, un centro de educación popular técnica, abierta á las clases más pobres y que bien pronto vió ampliada su enseñanza con un museito de Mineralogía y de Ciencias naturales, organizado por el español Rodríguez y Brochero; y, en fin, solicitudes como la del canónigo bonaerense Maziel, quien, en 1772, pedía la libertad de la cátedra, defendiendo la doctrina de que los maestros no habían de seguir «un sistema determinado, especialmente en la Física; que se podrían apartar de Aristóteles y enseñar ó por los principios de Cartesio, ó de Gasendi, ó de Newton, ó alguno de los otros sistemáticos, ó arrojando todo sistema para la explicación de los efectos naturales y seguir sólo la luz de la experiencia por las observaciones y experimentos en que tan útilmente trabajan las academias modernas».

Pero el espíritu de reforma—aunque compartido por muchos de los hombres que ocupaban puestos en el gobierno y que iniciaron las grandes mejoras de tiempo de Carlos III—tropezaba en América con mayores dificultades que en España. La principal procedía del recelo (fundado, no pocas veces) de las autoridades por la propaganda de las ideas enciclopédicas, más aun en lo que se refieren á la crítica del Estado y del organismo colonial, que á las cuestiones religiosas. La repetición de los motines y conspiraciones fortalecía ese recelo, que se traducía—como siempre en casos semejantes—en trabas para la difusión de la cultura ó para la libertad de ésta. Naturalmente, las mayores trabas eran para aquella clases de estudios que mejor podrían despertar la conciencia política de los mestizos y criollos, es decir, los estudios jurídicos. Tradicional era en las Indias la prevención contra los abogados, según sabemos. Los antiguos motivos de ella se mezclaron á los políticos que acabamos de mencionar y produjeron una viva resistencia á la difusión de la abogacía, singularmente entre los criollos y más entre las otras razas mezcladas. Así, cuando después de la expulsión de los jesuitas se introdujeron reformas en las Universidades, se prohibió matricularse en la del Perú á los mestizos, negros, zambos y mulatos. En esta oposición, el clero estaba al lado de las autoridades suspicaces. Cuando los

vecinos de Buenos Aires pidieron que se fundara allí una Universidad, el obispo D. Manuel Antonio de la Torre declaró su opinión contraria, entre otras razones, «porque de la cátedra de leyes no se sacarían más que mayores enredos pues, habiéndolos hoy con cuatro abogados, qué fuera con muchos más que se criarían, faltos de práctica y de aplicación». La expresión más aguda de esta enemiga la representa cierto gobernador de Buenos Aires que, al derrumbarse paulatinamente la antigua catedral en 1762, atribuyó el hecho á castigo divino «por los continuos pleitos, odios y rencores que fomentaban los abogados entre los vecinos». Muy probablemente, esta última acusación de fomento de pleitos, odios y rencores no era del todo infundada; pero la preocupación política no fué, por ello, menos causante del temor á los letrados. Por esto sin duda, no llegó á producir todas las consecuencias beneficiosas que de ella podían esperarse, la reforma iniciada bajo el virreinato de Guior, en el Perú, para acomodar el estudio de la jurisprudencia á las necesidades del derecho colonial. Las autoridades sabían que las ideas revolucionarias cundían en América á pesar de todos las precauciones, y procuraban atajarlas. Así eran tomadas frecuentes medidas como las del Virrey Arredondo, que en una instrucción dirigida á los alcaldes de barrio de Buenos Aires, excitaba el celo de éstos para atacar el «vicio dominante que insensiblemente se ha ido radicando en gentes ociosas y díscolas, de censurar y criticar las providencias y disposiciones del gobierno, exceso que, sobre ser tan reprehensible, ocasiona la desconfianza pública». De aquí las persecuciones á los hombres tachados de profesar ideas peligrosas, en lo cual se une al Estado la Inquisición, que en Méjico, verbigracia, procesa á los profesores tachados de liberalismo, como Abad y Queipo y Rojas; confisca ó suspende la publicación de los libros sospechosos, y pone, en fin, las trabas que cree indispensables para evitar la difusión del espíritu crítico y revolucionario que, con toda razón, consideraba peligroso para la fe católica y la organización que entonces tenía el Estado. Esta oposición tomaba, á veces, el fácil camino de las dilaciones burocráticas, que servía incluso para eludir los buenos propósitos de los ministros españoles reformistas. Así la tramitación del expediente incoado á instancia de los vecinos de Buenos Aires para crear allí una Universidad, duró 19 años y llegó á promover hasta las quejas del mismo monarca, quien, en una Real cédula, se lamentó de no ser obedecido y de que el informe á las autoridades bonaerenses sobre el

asunto no hubiese llegado todavía, á pesar de los muchos años transcurridos.

La censura y vigilancia en punto á la introducción de libros extranjeros corrieron en un principio á cargo de la Inquisición, la cual, para más asegurarse de que no entraban impresos heréticos ó de malas doctrinas (los libros protestantes, ante todo; luego, también, los de teorías políticas revolucionarias) fijó como único puerto por el cual podrían importarse impresos en el Perú, el del Callao, haciendo vigilar también á su llegada, los paquetes y cajas que los contenían en Panamá, por un inspector especial. Es de presumir que estos registros dieran lugar repetidas veces á la detención de libros de los contenidos en los índices ó de los prohibidos por las diferentes leyes, circulares, etc., que ya se han citado y que, naturalmente, eran aplicables á las colonias; así como que habría á menudo registros en la casa de los habitantes de aquéllas y procesos por la posesión de escritos prohibidos. Sin embargo de esta presunción, las noticias que poseemos respecto de la Inquisición en Méjico, en el Perú y en otras regiones americanas arrojan relativamente muy pocos casos de procesamiento por aquel motivo, aunque lo cierto era, como sabemos, que se introducían muchos libros vedados, singularmente de los enciclopedistas y de los revolucionarios franceses. Los motivos que principalmente ocupan á la Inquisición americana son: la bigamia, la sollicitación de penitentes, el judaísmo y el protestantismo, que siempre recae en extranjeros. Como excepciones referentes al tema presente, hay que citar las que siguen. En Méjico: un edicto de 1770 que ordena la denuncia, en el término de seis días, de los confesores que utilizasen la confesión para propagar ideas contrarias al respeto y sumisión del monarca; lo cual parece indicar que existía cierta efervescencia antirrealista en el clero; la persecución de varios franceses establecidos en el país y afectos á las nuevas ideas, como el capitán Juan María Murgier y el doctor José Francisco Morel, acusados en 1794 de conspiración contra los poderes públicos, y la de los mejicanos José Antonio Rojas, Juan W. Bosquera y José J. Fernández de Lizardi, por sus ideas liberales. Si bien se mira, ninguno de estos tres casos hace referencia directa á manifestaciones concretas de la cultura, aunque sí á ideas políticas que en los libros se aprendían. Más estrecha conexión con éstos tiene el curioso ejemplo de suspicacia tocante á los libros de Robertson y de Raynal relativos á la colonización española y que, aparte

de estar incluídos en el índice por sus ideas heréticas ó sospechosas, eran mal vistos por su hispanofobia. Encargado Fray Melchor de Talamante, en 1806, de redactar un informe sobre los límites de Méjico con los Estados Unidos, pidió á la Inquisición que le autorizase para la consulta de aquellos dos autores, cuyas obras—aunque detestables en otros respectos, dijo Fray Melchor — contenían datos importantes, especialmente en los mapas, para el desempeño del informe pedido. La Inquisición negó el permiso, y sólo se avino á que dos de sus calificadores extrajesen de aquellos libros los datos que Talamante necesitaba y se los comunicasen.

En el Perú, la vigilancia de la importación estuvo á cargo, en un principio (como ya hemos dicho), de la Inquisición, la que se mostró muy celosa en el cumplimiento de su cargo; pero después de 1773, y de conformidad con las reformas de Carlos III en este punto, la censura pasó á ser ejercida por el poder civil, aunque en unión de un representante del Santo Oficio para el examen de las cajas de libros que llegasen de fuera. Los datos concretos que poseemos anteriores á 1808, se refieren al decomiso de estampas mitológicas ó simbólicas (Hércules, Venus, Cupido, etc.), que se consideraron sospechosas ó perjudiciales, pero no alúden á ningún proceso por ocupación de libros prohibidos. Las instrucciones generales sí que eran severísimas, pues hasta se declaró necesario el permiso ó licencia para imprimir los discursos de salutación que la Universidad dirigía habitualmente á los nuevos virreyes y las oraciones latinas que se leían al terminar el curso.

El sentido preferentemente político que tuvo allí, como en España, la persecución del poder civil no impedía (según ya va indicado) la vigilancia en punto á lo religioso, cuya consideración importante se evidencia en la mucha entrada que tenían en los reglamentos de los centros docentes las prevenciones y prácticas de este orden. Sirvan de ejemplo la disposición de los estatutos de la Universidad de Santiago de Chile, que ordenaba la presencia de un teólogo en los exámenes de Medicina para fiscalizar la ortodoxia de las proposiciones y doctrinas que en aquellos actos se vertiesen; los números 12, 13 y 15 de los estatutos del Convictorio Carolino, que comienzan afirmando ser « el principal fin con que se admiten (los alumnos) al convictorio, el adelantamiento en la virtud » y de conformidad con esto prescriben numerosos actos de culto y ejercicios espirituales diarios, quincenales y anuales; el compromiso que

debían contraer los doctores de la Universidad chilena, de «constituir una hermandad, á contar desde 1769, obligándose cada uno de los sacerdotes á decir, y los seculares á mandar decir, dos misas por el alma de cada doctor que fuese muriendo: hermandad en la cual tenían que consentir forzosamente, cuantos en adelante se fuesen graduando», etc.

Pero si todas estas medidas y prácticas referidas, ó venían á impedir la difusión de determinadas ideas consideradas como heterodoxas ó como contrarias al orden político establecido, ó venían á distraer las fuerzas del estudiante en ocupaciones que restaban tiempo y atención al fin docente propio de los establecimientos de enseñanza, los verdaderos y principales obstáculos á la cultura general hay que buscarlos en el espíritu de rutina y en los recelos de razas, algunas de cuyas manifestaciones ya se han indicado antes. En lo que toca á la educación de los indios, aunque hubo en más de una ocasión buen deseo, unas veces por deficiencia del plan y de la manera de enseñar, otras veces por interposición de motivos políticos, verbigracia, el de tener en rehenes á los hijos de los caciques para evitar sublevaciones, fracasaron todos los intentos ó dieron pequeñísimos frutos. Sirva de ejemplo el colegio de naturales ó indios fundado en Chillán en 1700, con 16 becas, confiado á los jesuitas y dirigido á formar predicadores y misioneros; el P. Olivares, en su *Historia militar, civil y sagrada de Chile*, dice de este colegio que «salieron (de él) algunos indiecillos buenos lectores y que sabían escribir; también empezaron á estudiar algunos, mas no tuvieron paciencia para proseguir y, después del libro segundo de Nebrija, lo dejaron». La sublevación india de 1723 vino á interrumpir la vida del establecimiento por falta de alumnos, que se substituyeron por hijos de españoles, hasta que se reanudó conforme á su antiguo propósito en 1775. A pesar de la prodigalidad con que se atendió á los gastos del colegio (su presupuesto era de 5.869 pesos; más de los que empleaba en la Universidad), sus resultados fueron escasísimos, pues en 40 años sólo produjo «una media docena de eclesiásticos y un número insignificantlymente reducido de operarios mecánicos, de pendolistas para ocuparse en los bufetes de abogados, ó de oficiales subalternos en las oficinas judiciales ó administrativas». Sobre la masa general, el influjo fué escaso. No se consiguió estirparles «sus hábitos nativos, y al regresar al país de sus mayores, volvían á la vida bárbara, cual si nunca hubieran conocido la civilizada».

Volviendo á las dificultades puestas á las aspiraciones de cultura y de libertad de pensamiento del resto de la población, debe hacerse notar que exasperaban más á los americanos que á los españoles; de una parte, porque la propaganda de que se alimentaban aquellos anhelos era en América más viva, y de propósitos (en los extranjeros que la realizaban), más irritante y de espíritu más rebelde; de otra, porque complicándose con las divisiones de raza y con las cuestiones políticas, los americanos (criollos y mestizos) veíanse inclinados á interpretar toda obstrucción, aun la menos dependiente de aquellos motivos como resultado de inquina particular contra ellos y de un propósito deliberado de tiranizarlos y detener su progreso político. Así se agravó, por otros caminos que los ya mencionados, el problema colonial español.

6.— *Cultivadores de las ciencias naturales, físicas, químicas y médicas.*— Una de las características del movimiento intelectual del siglo XVIII fué la acentuada inclinación al cultivo de las llamadas por antonomasia «ciencias», ó sea, las experimentales, que por su condición realista, positiva, expresaban muy bien la dirección de la nueva filosofía empírica y la reacción contra los antiguos estudios teológicos, metafísicos y de pura teoría. Hasta qué punto aquella inclinación penetró en los hombres de cultura ó amantes de ella, lo hemos visto al reseñar las reformas en la enseñanza y la frecuencia con que los particulares, arrastrados por la moda, creaban en sus casas gabinetes de experimentación física y química. Para los verdaderos hombres de ciencia españoles, este movimiento representaba una vuelta á la tradición que tan notables ejemplos había dado en los siglos anteriores. Por esto mismo, aquellas novedades arraigaron aquí, y, con algunas diferencias, se manifestaron principalmente en los estudios que ya habían brillado antes. Sobre todos ellos descolló el de las ciencias naturales (botánica, mineralogía, zoología), que contaran en España con algunos cultivadores dignos de hombrearse con sus contemporáneos de otros países.

En primer término, hay que mencionar á los botánicos: el catalán Jaime Salvador, compañero de excursiones botánicas de Turnefort y fundador del Jardín de San Juan de Espí; D. Vicente Cervantes, director del Jardín botánico de Méjico, elogiado por Humboldt; Barnades, quien en su *Specimen floræ hispanicæ* describió más de 2.000 especies vegetales, de ellas 300 desconocidas; Asso, que estudió las de Aragón; Rojas Clemente,

las variedades de la vid en Andalucía y otros asuntos botánicos que trató en el *Semanario de Agricultura*; los hermanos Bou-telou, que escribieron un *Tratado de las flores*; La Gasca, que con Rojas Clemente y Donato García, publicó una valiosa *Introducción á la criptogamia de España*, con D. José Rodríguez, una *Descripción de las plantas del Real Jardín Botánico de Madrid*, y solo, varios tratados importantes, como los *Elementos de botánica* y la *Descripción de plantas nuevas de Sevilla*; Aymerich, que estudió la flora de Cataluña; Serra y Ferragut, la de Mallorca; Cornide y Sarmiento, la de Galicia; Cavanilles, la del antiguo reino de Valencia, que también ocupó á D. Francisco Gil Jiménez y la de Castellón de la Plana; el P. Molina, jesuíta, la flora de Chile y en particular las especies útiles á las artes, la medicina y la vida casera, en un libro que fué traducido al francés y al alemán; D. Hipólito Ruiz y D. José Pavón, la de Chile y Perú, para cuya descripción en doce volúmenes hizo admirables dibujos el americano Echeverría; Mutis, la de Santa Fe de Bogotá, después de 40 años de estudios y observaciones, y escribió, además, la *Historia de las palmeras*; Mociño, la de Guatemala, Sessé, la de Méjico, con 1.400 dibujos de plantas. En esta serie de hombres de ciencia sobresalen el gran Cavanilles, autor de varias obras botánicas importantes y de una Historia natural del reino de Valencia; Mutis, á quien Humboldt calificó de uno de los más grandes botánicos del siglo; Mociño, cuyos dibujos botánicos adquirió y copió De Candolle; el P. Sarmiento, elogiado por Linneo; Sessé, Ruiz, Pavón y Molina. A estos nombres pueden unirse los de Palau, autor de unos *Principios de botánica* y de una *Explicación de la Philosophia y fundamentos botánicos de Linneo*; Ortega, boticario mayor del rey, que escribió unos *Fundamentos de la botánica*, una *Filosofía botánica* y un *Curso elemental* de la misma ciencia; Noroña, que en un viaje á la isla de Java (1786) hizo investigaciones del mismo orden; Pineda y Neé, que recorrieron con el mismo objeto la América meridional, Méjico, Filipinas, Marianas y Australia; Boldó, que herborizó con gran provecho en Cuba; el casi español D. José Luer, que, además de los trabajos citados en el Botánico, escribió una interesante *Flora Española* en cuatro volúmenes y cuyas investigaciones fueron muy aplaudidas por Linneo; Zea, entusiasta redactor del *Semanario de Agricultura* y empleado en el Jardín botánico; Hernández Larreu, Pérez Escobar, Villier, Cusach, Asso, Ulloa, Jorge Juan y otros varios. El Jardín botánico de Madrid, ini-

ciado en tiempo de Felipe V y establecido definitivamente en los de Fernando VI, sobre la base de los particulares del médico Riquer y D. José Luer, comenzó en 1757, con enseñanza de botánica, bajo la dirección de Luer y D. Juan Minuart. Otros Jardines hubo en Sevilla, Cádiz, Cartagena, Valencia, Zaragoza, Sanlúcar, Orotava, etc.

Las demás ramas de la Historia Natural tuvieron menos cultivadores; pero todavía se enriquecieron con notables trabajos, como los zoológicos de D. Félix de Azara (traducidos al francés), sobre los cuadrúpedos del Paraguay y Río de la Plata; de Malats, sobre el ganado caballar y su cría, conservación y aumento; de Cornide, sobre los peces y otras producciones marinas de Galicia; de Jordán y de Asso, sobre aves y peces; de Fernández Navarrete y Parra, etc.; los mineralógicos del presbítero D. Donato García, catedrático del museo de Historia Natural; de Parga y Puga (cuyos méritos premiaron varias Academias extranjeras), de D. Diego Larrañaga y de Andrés del Río, autor de unos *Elementos de Oryctognosia*; los geológicos de Guimbernau, quien, enviado en comisión oficial á los Alpes, escribió unas notables *Observaciones geológicas*; y los fisiológicos de Hervás y Panduro, cuya *Historia de la vida del hombre* (1889-99) es un vasto tratado en que se estudia el tema indicado por el título en todos sus aspectos, y entre ellos con gran desarrollo, el físico y médico.

Como naturalistas en general—cultivadores de varias ramas de la ciencia, hay que contar (á más de algunos ya citados) á Dávila, Izquierdo y Clavijo, organizadores del Museo de Madrid, y el último, traductor de libros de Buffon (la *Historia Natural*, en cuyo prólogo, del mismo Clavijo, hay copiosas noticias para la historia de las ciencias en España y especialmente del Real Gabinete en que aquél servía) y de Lacépède; al médico Casal, autor de una curiosa *Historia natural y médica del Principado de Asturias* (1762), rica en observaciones de fisiología y medicina; al P. Torrubia, que escribió un curioso *Aparato para la Historia natural*, y al inglés Bowles, que publicó en español su *Introducción á la Historia Natural y á la Geografía física de España* (2ª edición, corregida en Madrid, 1782). En este mismo sentido es notable la colección de los *Anales de Historia Natural*, publicados desde septiembre de 1799, en que salieron á luz muchos estudios mineralógicos, químicos, botánicos y zoológicos de Hergen, Proust, Cavanilles y otros varios. De menos alcance científico, pero de gran utilidad

para la difusión de noticias y procedimientos de ciencias pura y aplicadas, fueron las *Memorias instructivas, útiles y curiosas sobre Agricultura, Comercio, Industria, Economía, Medicina, Química, Botánica, Historia Natural, etc.*, de que publicó varios tomos D. Miguel Jerónimo Suárez. El importante Museo de Madrid, fundado por Carlos III, reunió todas las colecciones antes existentes, aumentadas con los ejemplares traídos expresamente de América por orden del mismo rey. Las colecciones referidas eran: las del Museo formado para instrucción del príncipe Carlos; las juntadas por el infante D. Luis Jaime; las del Dr. Jaime Salvador, á quien Clavijo llama *honor de Cataluña* y las de D. Pedro Franco Dávila, regaladas por éste al rey. Fernando VI y Carlos III donaron para el mismo objeto varios ejemplares de su pertenencia, y lo mismo hicieron los infantes, Grimaldi, Floridablanca y otros hombres importantes de aquel tiempo.

No se perdieron tampoco los esfuerzos hechos por los reformistas para el progreso de las ciencias físico-químicas. En las físicas, Ruiz de Luzuriaga estableció la identidad del flúido magnético con el eléctrico y demostró la dependencia en que están los fenómenos del primero con la constitución del globo terrestre; Bethencourt y Molina, que con D. José María Lanz (ingeniero militar y director de la Galeria de máquinas del Buen Retiro), escribió el *Ensayo sobre la composición de las máquinas* (adoptado de texto de Cinemática en la Escuela Politécnica de París), hizo, además, aplicaciones de la corriente eléctrica á la transmisión de señales entre Aranjuez y Madrid; Salvá y Campillo, autor de varios libros sobre electricidad, con doctrinas precursoras de la invención del telégrafo moderno; Clavijo, ingeniero director de los Arsenales del Ferrol, inventor, en 1796 de las bombas de vapor para desagüe; Fernández Solano, habilísimo experimentador, cuya cátedra de San Isidro hemos visto elogiada por Towsend, y algunos otros que, como Rodríguez González y Gutiérrez, jóvenes todavía al terminar esta época, brillaron en el primer tercio del siglo XIX. Después de estos hombres de ciencia, merecen citarse algunos modestos inventores de máquinas y procedimientos mecánicos que, cuando menos, indican espíritu de observación y aptitud para esta clase de estudios. Tales, v. gr., López Arroyo, inventor de una máquina de pasamanería; Mesa, autor de un nuevo telar y lanzadera (1749), que, perfeccionados, hubiesen traído un notable progreso al arte de tejer; el marqués de la Romana, que imaginó y cons-

truyó una máquina capaz de mover á la vez cuatro molinos de trigo y treinta y dos sierras para mármol; Redondó, perfeccionador de los procedimientos de tejer paños, y otros varios á quienes se deben novedades de este género. En las ciencias químicas hicieron también los españoles algunos descubrimientos, como el del tungsteno, que realizaron los hermanos Elhuyar, discípulos de Werner, uno de los cuales, D. Fausto, hizo notables investigaciones sobre la amalgama del mercurio con el oro y la plata, y el del platino, cuya existencia demostró Ulloa y cuyo estudio continuó Foronda. Sin llegar á la categoría de descubridores, se distinguieron también en aquellos estudios el profesor del Laboratorio de Segovia, Munárriz, traductor de Lavoisier; D. Andrés del Río, educado en Sajonia y Hungría, autor de un *Discurso de las vetas* y perito en el beneficio de los metales; el profesor Duro y Garcés; el farmacéutico Carbonell, que aplicó los principios químicos á la obtención de los medicamentos y escribió varias monografías notables; Luzuriaga, autor de una Memoria sobre la descomposición del aire atmosférico por el plomo (1784); Araluja, que publicó un erudito análisis de la nueva nomenclatura química (1788); Gutiérrez Bueno y sus discípulos Arbuxech, Martínez Galinsoga, Garriga y Campuzano, cuyas ideas químicas expuestas en un folleto publicado en 1788 son dignas de notarse por su novedad y atrevimiento; el tarraconense Martí de Ardenya, y otros. En este orden de estudios hay que mencionar de un modo especial la influencia de los químicos extranjeros traídos á España, Proust, Chabauneau, Herrgen, Agustín de la Planche y el naturalista Bowles Proust hizo aquí algunos de sus principales descubrimientos, como el de la naturaleza del platino, y publicó monografías de alto mérito, como los del espató de Anzuóla, el cobalto de Gistan, la plata roja arsenical y antimonial, los salitres, el alcanfor de Murcia y escribió la *Introducción sobre la enseñanza de la Química*. Su acción sobre la ciencia española no fué tan grande como sus méritos hacían presumir, más que por falta de protección en sus trabajos, por defecto en sus condiciones pedagógicas. Chabauneau, minerólogo especialmente descubrió y analizó las aguas de Cestona, y escribió, de orden del rey, unos *Elementos de ciencias naturales*. Herrgen descubrió el cromato de hierro y el fluato de aluminio, Bowles, de quien ya hemos hablado antes, demostró la individualidad metálica del platino, negada por Buffon. De la Planche fué traído á España por

Fernando VI para formar, con Bowles, un Museo ó Gabinete de Historia Natural.

La difusión de este espíritu experimental (á que en el gran público ayudaron sobremanera la propaganda de Feijóo y la traducción de algunos libros extranjeros de vulgarización, como las *Recreaciones filosóficas*, del portugués P. Almeida, las *Reflexiones filosóficas*, de Sturm, y el *Espectáculo de la naturaleza*, de Pluche) necesariamente tenía que influir en la dirección y desarrollo de las Ciencias médicas. Así lo hemos visto comprobado ya en la reforma de los estudios de este género. Individualmente lo comprobaron los mejores médicos de la época, algunos verdaderamente notables, como el catalán Virgili, á quien se debe la fundación de colegios de Cirugía, en el reinado de Fernando VI; su paisano Gimbernat (discípulo del famoso cirujano inglés Hunter), célebre por su Memoria sobre la hernia crural, publicada en inglés por empeños de Hunter, y fundador de varios establecimientos de enseñanza experimental ya referidos; Piquer, traductor y comentador de las obras de Hipócrates y autor de varios libros profesionales que le dieron una reputación extraordinaria; el asturiano Casal, cuyas observaciones sobre la pelagra y otras enfermedades de la piel son de un mérito indiscutible; el celebérrimo Francisco Javier Balmis, alicantino; Santpous, que vió premiado por la Academia de París su estudio sobre *Las causas de la fiebre aftosa de los niños*; Salvá, á quien la misma Academia premió dos Memorias, una sobre el *Modo de curar ó emponzoñar el cáñamo ó lino* y otra sobre el uso de los purgantes y el aire libre en las viruelas inoculadas; Iberti, especialista en enfermedades de la infancia y miembro de corporaciones científicas de Londres, París y Bolonia; la oculista doña Victoria Félix, Corbella, Gelli, Martín Martínez, Bonells, García y otros muchos que no cabe citar. La representación científica del nuevo sentido en el estudio, la llevó durante algún tiempo el *Diario de los nuevos descubrimientos de las Ciencias físicas que se refieren al arte de curar* suprimido en 1791 y restablecido por Godoy, no sin vencer grande resistencia de la opinión vulgar, opuestas á todas las novedades.

Es interesante saber que ya entonces se iniciaron los estudios de Geografía médica, por la Real orden dada en 1747 para que los médicos titulares escribiesen monografías de aquella materia. Las Sociedades que para el cultivo de la Medicina se crearon en Sevilla, Barcelona, Valencia y otras ciudades (á más de la Real Academia de Madrid: 1734), contribuyeron mucho

al progreso de esta ciencia. Fecha memorable en los anales de ella es la del 30 de noviembre de 1807, en que partió de la Coruña la expedición médica oficial destinada á llevar la vacuna de la viruela á las posesiones ultramarinas de América y Asia. Este asunto de la vacuna, con el de la fiebre amarilla y el del contagio de la tisis, figuraron entre lo más atendidos por los profesionales de aquella época. La expedición de 1807 iba dirigida por Balmis, á quien acompañaban otros 10 médicos y cirujanos de fama, como Manuel Julián Grajales y Olea.

La enseñanza médica hallábase en América más atrasada que en España. El movimiento progresivo realizado en el siglo XVIII no se propagó con igual intensidad en las colonias que en la metrópoli. Estudiábase aquella ciencia—más teórica que prácticamente—sólo en Lima y en Quito, al principio. Luego se crearon también cátedras en Santiago de Chile y en otros puntos. En Chile, la petición dirigida al rey en 1713 comprendía una cátedra de Anatomía, que no fué concedida, no obstante ser cosa admitida en España. A pesar de esto, hubo algunos médicos distinguidos, como el peruano Unanue, diligente é ilustrado observador del clima de su país, profesor de Anatomía en Chile y redactor de la enciclopedia llamada *Mercurio Peruano*, que comenzó á publicarse en 1791: Verdugo, patriarca de los doctores chileños; Chaparro (religioso de San Juan de Dios, como Verdugo), á quien cupo la gloria de ser el primero que aplicó en Chile la inoculación de la viruela (1765) y también la vacunación con el pus, que envió en 1805 el virrey á Buenos Aires; el catalán Llenes; José Antonio de los Ríos; Riveros, gran propagandista de la vacuna; Matorras distinguido como higienista, y otros varios. Es de notar el gran número de médicos extranjeros; singularmente franceses (algunos ingleses), que ejercieron en América. De ellos merece citarse, por su cultura profesional y sus servicios científicos, Dombey, que acompañó á Ruiz y Pavón en el viaje científico de estos sabios. La Inquisición procesó á varios de esos médicos, singularmente á los que combinaban la Medicina con la Quiromancia, y á algunos por mulsuán. Casi todo los procesos conocidos son del siglo XVII.

También en orden á las ciencias naturales se trabajó en América, correspondiendo el puesto más alto en las investigaciones á los minerólogos, botánicos y zoólogos españoles que realizaron viajes científicos de admirable organización y extraordinarias consecuencias: tales fueron Ruiz Pavón, Mutis, Cuéllar, Sessé, Mociño y otros que ya se han citado antes. La expedición

dirigida por Ruiz duró 11 años, y en ella y, otras de la misma época, gastó el Gobierno español 400.000 pesos, «suma—dice Humboldt—que ningún otro Gobierno europeo de la época destinó la fomento de la ciencia». A los españoles ayudaron eficazmente el referido médico francés Dombey, notable como botánico; los chileños Molina y Xuárez, el francés, naturalizado en España, Néé, que figuró en el viaje de Malaspina; el guatemalteco Pineda y otros. A Malaspina se reunió en Santiago el bohemio Tadeo Haenke, gran naturalista que exploró mucha parte de la América del Sur. Como minerólogos y metalúrgicos, florecieron singularmente en el Nuevo Mundo: el vizcaino Andia Varela, inventor de un ingenio para moler mineral; Alonso de Gamero, que dió un nuevo método práctico de amalgama sin azogue, usado por él en Méjico durante 22 años; Herrera, minero de Coquimbo, que ideó otro ingenio para moler sin agua; los peritos Losada é Isasa; el célebre Lanz, ya citado; Osorio, descubridor del cinabrio en Punitaqui; el ingeniero Subiela, que levantó un mapa general de las minas de Coquimbo, y los extranjeros Devienne, Sonnenschmidt, Nordenflycht y otros, contratados por el Gobierno español para realizar trabajos mineralógicos en varios puntos de América. La contrata de Sonnenschmidt, Nordenflych y sus acompañantes, en 1788, se debió al deseo de que los gobernantes españoles tenían de mejorar la explotación minera de la colonia, introduciendo allí el sistema llamado de «barriles» ó de Freiberg, y el interés por esta mejora era tan grande, que en las órdenes dadas por el monarca se encarecía la traída de profesores extranjeros, «aunque fuesen protestantes».

7.—*Matemáticos, cosmógrafos, geógrafos y cartógrafos.*

—El movimiento científico del siglo XVIII alcanzó también á las matemáticas y dió en ellas su frutos, aunque ajustados á la corta medida que la tradición española aseguraba á esos estudios y al carácter predominantemente de aplicación que entre nosotros tendía siempre á tener. La decadencia había llegado en este punto hasta la negación de las matemáticas mismas, y así, cuando el Gobierno de Felipe V pidió informe á la Universidad de Salamanca acerca del establecimiento de una cátedra de Matemáticas, la Universidad dictaminó en contra y aún hubo quien (el jesuíta P. Rivera) declaró que la tal ciencia no servía de nada y que sus libros debían reputarse como cosa del diablo. Un nuevo intento (de Fernando VI) para crear una Academia general de Ciencias exactas, fracasó;

pero la semilla fué fructificando, y los jesuítas—no obstante el parecer del padre citado antes—patrocinaron el renacimiento de las Matemáticas, para cuya enseñanza hicieron venir al P. Tosca (de la congregación de San Felipe Neri) y enviaron al extranjero algunos pensionados, como el P. Cerdá. De este movimiento salieron las varias obras de Tosca, Cerdá, Eximeno y otros, muy apreciadas, incluso en países extraños. Las reformas de Carlos III, en que entraba la creación en las Universidades de cátedras de Aritmética, Algebra y Geometría, y la reorganización de los estudios de San Isidro, acrecentaron este renacimiento, que tomó fuerza especialmente en las Escuelas superiores de carácter militar y civil (Guardias marinas, Cadetes, Ingenieros, Cosmógrafos y otras ya mencionadas), que provocaron la publicación de muchos tratados didácticos excelentes, como los de D. Gregorio Rosell, D. Benito Bails, D. Vicente Tofiño, D. José Radón y otros, y de libros de alta investigación, como las *Instituciones de cálculo diferencial é integral*, que en 1801 publicó D. José Chaix. Este Chaix, Jorge Juan, Ulloa, Ciscar, Rodríguez González, Pedrayes y D. Antonio Gutiérrez son, con algunos ya citados entre los físicos y otros que se indicarán entre los cosmógrafos, los más eminentes matemáticos que hubo en España. De los trabajos de Jorge Juan y Ulloa ya se ha hablado antes. D. Gabriel Ciscar, brigadier de la Armada, escribió una *Memoria sobre los nuevos pesos y medidas decimales fundados en la naturaleza*; Rodríguez y González colaboró con brillantez en los trabajos de medición del arco del meridiano, que realizaron en España, Biot y Arago, y rectificó con acierto los cálculos que en operaciones de igual clase habían realizado los matemáticos ingleses Mudge y Lambton; Gutiérrez era ya, antes de 1808, un matemático de consideración, pero sus libros de este género se publicaron después de aquella fecha y salen, pues, de nuestro cuadro. Como caso singular, citaremos en este sitio el *Diccionario técnico*, del P. Terreros, único libro de esta clase que durante muchos años ha habido en España.

Al lado de estos nombres ilustres, debemos colocar el de los tratadistas de táctica y construcción militares, que como Prospero (quien se adelantó á Montalembert en su *Método de fortificación*) (1744), D. Vicente de los Ríos, el brigadier Morla y D. Pedro de Lecuce, gran matemático, director de la Academia militar de Barcelona y autor de unos notabilísimos *Principios de fortificación* y de otras obras militares y de ense-

ñanza científica, hicieron progresar entre nosotros esas aplicaciones de los estudios matemáticos. Mención especial merece el marqués de Santa Cruz de Marcenado, D. Alvaro de Navia-Osorio, cuyas *Reflexiones militares* (1724-29) fueron estimadas por los grandes tácticos de su tiempo como el libro moderno más importante en su clase, y que todavía hoy gozan de gran reputación. También deben recordarse aquí los trabajos e invenciones de balística de los militares Cristóbal Lechuga (inventor de las baterías enterradas y reformador del cureñaie y de los calibres) y Rovira (el primero que utilizó el sistema de artillería de grueso calibre para proyectiles huecos).

Si se compara la producción geográfica (tratados, libros de viajes, mapas) del siglo XVIII con la de los dos siglos anteriores, se notará indudablemente un decrecimiento en aquella, correspondiente á la decadencia de nuestras empresas y poderío coloniales. Así y todo, adviértese en esta clase de trabajos un renacimiento digno de consideración á partir de la mitad de esta época, coincidente con la nueva política colonial y con la fundación del Cuerpo de cosmógrafos y el Depósito hidrográfico. De aquí que puedan mencionarse con estimación las relaciones y memorias de los viajes científicos realizados por Jorge Juan, Ulloa, Azara y otros; los descubrimientos geográficos de Pérez, los Martínez, Heceta, Ayala, Bodega y Quadra, López de Haro, Elisa, Fidalgo, Malaspina, Caliano, Veldez, el P. Kino y otros, en California y la costa Noroeste de América; los de Hurtado de Mendoza, Brizuela, Fray José García, Machado, Fidalgo, Colmenares, Moraleda, Quartara y otros, en las costas de Venezuela, Chile y Perú; el de los Padres Quiroga y Cardiel y los pilotos Varela y Ramírez, al litoral de la Patagonia (1745), donde Quiroga hizo notables observaciones cosmográficas que corrigieron errores del almirante inglés Anson; la *Relación geográfica* de Chile que escribió Ferrández Campino, y la de Francisco Madariaga (1744); el sorprendente viaje de D. Domingo Badía (Ali-Bey el-Abassi) al Africa del Norte, Arabia, Asia Menor y Turquía europea (1803-1807); los estudios etnográficos sobre los indios del Sur de Chile, del maestro de campo Jerónimo Pietas; los trabajos cartográficos de los hermanos López (Tomás y Juan), Dalmau Antillón, Fontán, Espinalt, Cruz, Habraham, Beranger, Lángara, Orejuela, Moraleda, Amat, Espinosa y Tello, Bauzás, etc. y del Depósito hidrográfico, que publicó mapas notables de América del Norte, Antillas, Paraguay, reino de Quito y otras regiones, y planos

de algunas ciudades americanas; el *Viajero universal*, D. Pedro Estala, que con la *Historia general de los viajes*, traducida por D. Miguel Terracina, el *Viaje del comandante Byron*, traducido y adicionado por D. Casimiro de Ortega, el *Resumen histórico* del de Magallanes, hecho por el mismo Ortega, y otras publicaciones análogas, reavivó la afición á estas expediciones; y, en fin, los estudios hidrográficos de Cevallos, Castillo y Sera, oficiales de la Armada, y de otros que ya se han mencionado entre los viajeros.

8.—*Teólogos y Filósofos*.—La cultura filosófica tomó en esta época la orientación correspondiente á las influencias intelectuales que sobre ella pesaban. La tradición metafísica del siglo XVI se había perdido, y con ello todos los gérmenes de alta investigación,—que, ya en un sentido estrechamente escolástico, ya en una dirección independiente, más jugosa y de mayor porvenir,—hubieran podido fructificar con gran aprovechamiento. «La escolástica—ha dicho un historiador moderno—estaba por completo agotada y no podía extraerse ni una sola idea útil, de los numerosos cursos de teología y de filosofía que se publicaron en España durante los 50 primeros años del siglo XVIII». Lo que en las Universidades y en los colegios y seminarios eclesiásticos se mantenía con el título de doctrina tradicional, no era más que un armazón seco, cuyo único papel consistía en oponerse á toda novedad y combatir todo progreso, incluso en el mismo orden de ideas que pretendía representar. No es extraño, pues, que los hombres ávidos de saber acogiesen con afán las nuevas teorías que en Europa gozaban de gran crédito y que, para ellos, tenían el doble incentivo de lo que aparece coronado por el sentimiento general de las naciones consideradas como más cultas, y de lo que brinda con horizontes desconocidos antes, que rompen la estrechez de la ciencia oficial. En las mismas filas de los escritores católicos sopló un viento de libertad que los llevó á acoger sistemas filosóficos más ó menos exentos de peligro para la ortodoxia, tales como el cartesianismo ó filosofía de Descartes, la de Gassendi, el experimentalismo de Bacon y Newton, el sensualismo de Locke y Condillac y hasta ciertas influencias enciclopedistas, más radicales, de sabor materialista. Gassendistas fueron el P. Tosca, tan elogiado por Mayans, y Berni, discípulo suyo; experimentalista, con aficiones cartesianas, el P. Feijóo, y, con espíritu sumamente libre en el filosofar, el P. Monteiro, autor de un *Curso de filosofía ecléctica*;

experimentalista en Física y bastante avanzado en sus doctrinas filosóficas, el capuchino P. Villalpando, cuyo libro estuvo de texto en Cervera de 1779 á 1792, los PP. Armanyá y Piquer, á quienes se motejó en su tiempo de «filósofos modernos» y otros; sensualista el P. Eximeno, y algo tocados de lo mismo estuvieron no pocos de los jesuítas emigrados á Italia, entre ellos el P. Andrés; ultrasensualistas, el P. Muñoz y algunos más; semienciclopedista, el canónigo Lapeña, autor de un *Ensayo sobre la historia de la filosofía* (1806), que es, en gran parte, traducción de la Enciclopedia, etc. En cuanto á los escritores laicos, imbuídos casi todos de las ideas anticlericales que, por reflejo de la lucha regalista, se extendían á las demás esferas de influencia eclesiástica, fueron, casi sin excepción, partidarios de una ú otra de las direcciones señaladas; inclinándose la mayoría, hacia fines del siglo, á la filosofía sensualista y el materialismo de Dettust-Tracy y otros autores franceses é ingleses, y manteniéndose sólo algunos pocos en la antigua orientación idealista, más ó menos ortodoxa. Limitándonos á los nombres más dignos de recordación, citaremos al experimentalista Martín Martínez; á D. Valentín Foronda, traductor y gran propagandista de Condillac (cuya *lógica* tradujo también el capitán D. Bernardo María de Calzada, con aprobación de la Junta de dirección de las escuelas palatinas); á Don Ramón Campos, sensualista radical, autor de un original tratado de *El don de la palabra* (1804) y de un *Sistema de lógica* (1790); al teofilántropo D. Andrés María Santa Cruz, y al revolucionario abate Marchena, de quien se habló antes. Aparte Marchena y algunos de los enciclopedistas y regalistas que no escribieron especialmente Filosofía (Campomanes, Cabarrús, Iriarte, etc.), no hubo en este tiempo heterodoxos de gran relieve; apenas si pueden citarse un teósofo, Martínez Pascual; algunos alumbrados; algunos protestantes que vivieron fuera de España y carecieron de personalidad científica ó literaria, y nada más.

Pero la infiltración del enciclopedismo en la literatura y la política, y la del sensualismo y experimentalismo en la filosofía, despertó la reacción de los ortodoxos, y así se produjo una literatura relativamente abundante, la mayoría de cuyos libros son de polémica, y que si en este orden tienen méritos grandes, no basta para caracterizar un renacimiento filosófico de importancia, aunque algunos de los autores trataron especialmente de restaurar las corrientes de la filosofía nacional ó de ciertos

de sus representantes, como Vives, Lulio y hasta Séneca (de quien se imprimieron en 1775 las Sentencias y un extracto de todas sus obras, hecho por Sablier). Entre los polemistas, impugnadores de las nuevas ideas filosóficas, se debe mencionar al cisterciense P. Rodríguez, que si combatió á los naturalistas incrédulos, era, á su modo, partidario del método experimental y adelantó ideas sobre Medicina legal; al jeronimiano P. Ceballos, contradictor de Rousseau, Montesquieu y Bentham, y autor de un célebre libro titulado *La falsa filosofía, crimen de Estado* (1774), en que expone todos los males que, á su juicio, venían produciendo y producirían en lo futuro las ideas revolucionarias; el P. Rodríguez Marzo, refutador de Voltaire y Rousseau, en su *Oráculo de los nuevos filósofos, impugnado* (1776); el canónigo Castro, que publicó, en 1780, una obra, titulada *Dios y la Naturaleza*, en que expone la teoría de las causas finales; el sevillano Pérez y López, cuyo *Nuevo sistema filosófico* (1785), original en muchos aspectos, refleja doctrinas de Sabunde; el P. Luis de Losada, jesuíta, cuyo curso de filosofía escolástica (inspirado en Suárez é influído por la escuela experimental, cuyas doctrinas refleja singularmente en la Física, apartándose de la escolástica rutinaria) fué muy elogiado por Feijóo, quien, entre otras alabanzas, dice de él que abrió «la puerta de la Aula española al mérito de la experimental Filosofía»; D. Juan Paulo Forner, autor de muchos escritos polémicos, á menudo muy violentos de forma, y de unos *Discursos filosóficos sobre el hombre*, en versos y con ilustraciones en prosa (1787); el doctor Fernández Valcárcel, impugnador especial del cartesianismo; el P. Castro, que escribió una *Apología de Teología escolástica*; el P. Alvarado, que combatió en sus *Cartas de Aristóteles* (1787) á los ecléctico-sensualistas; el jesuíta P. Gustá, autor de muchos libros polémicos; el historiador Muñoz, que también escribió de filosofía; Fray Diego José de Cádiz, de quien ya se ha hecho referencia; el P. Tosca, que escribió un excelente curso de Filosofía, adicionado con unas *Instituciones de Filosofía moral*, por D. Gregorio Mayans (1754); los impugnadores de la nueva pedagogía; los defensores del lulismo y, en especial, entre éstos, los PP. Fornés y Pascual; el moralista Aymerich, vindicador de la metafísica y elogiado por los redactores de las *Mémoires pour l'histoire des sciences*, y otros varios. Aunque en este movimiento de reacción ortodoxa muchos de los escritores tuvieron necesidad de abordar puntos de teología (y el P. Castro, espe-

cialmente, escribió de ella), no llegó á producir ningún teólogo que merezca colocarse al lado de los del siglo XVI y XVII; la obra más completa de este género fué la *Enciclopedia teológico-escolástica*, del P. Gener, jesuíta, concebida con un vastísimo plan, pero que no pasó de los comienzos. Produjo, en cambio, un filósofo de verdadero mérito, muy superior á todos los demás citados: D. Andrés Piquer, médico de profesión, hombre de grandísima cultura en todas las ciencias, y cuya *Lógica* (1781) está reputada por uno de los mejores libros de esta materia que por entonces se publicaron en Europa. Mucha parte de la *Lógica*, de Piquer, es todavía, á juicio de los críticos, materia aprovechable y digna de estudio.

Para terminar este asunto, haremos notar el hecho significativo de que algunos de estos mismos escritores ortodoxos, influidos á su pesar por el empirismo dominante, lo recibieron en su sistema (como ya va dicho particularmente respecto de algunos), salvando el peligro que representaba para la ortodoxia, con la doctrina de la tradición de las primeras nociones de la inteligencia; género de eclecticismo que fué luego la base de la filosofía llamada *tradicionalista*, y que muestra el poderoso influjo de las ideas dominantes en una época, aun sobre los mismos que contra ella combaten. Esta infiltración de las ideas de la época tiene una expresión muy curiosa en Feijóo (1), católico, impugnador de Rousseau (del discurso de la Academia de Dijon), pero entre cuyas fuentes de trabajo figuran las *Memorias* de Trevoux; el *Diccionario* de Moreri, y el de Bayle; el *Journal des Savants*; las obras de Bacon; la *Vida de Carlos XII*, de Voltaire; las *Curiosidades de la Naturaleza y del Arte*, y otras obras análogas. No más hay que leer su crítica del misoneísmo filosófico, que se oponía en España al cartesianismo y á otras doctrinas, para advertir el viento de la libertad que ya soplaba en el campo del pensamiento español.

9.—*Juristas, políticos y economistas.* La índole de las cuestiones que principalmente se ventilaron entonces en España y el carácter de la propaganda que hicieron en todo el mundo los filósofos precursores de la Revolución francesa y los publicistas que se dedicaron á divulgar los principios de esta explosión formidable, llevaron por modo natural, preferentemente,

(1) El apellido de este gran polígrafo hállase escrito, indiferentemente, en las ediciones de su tiempo, Feijóo ó Feijóo.

al cultivo de aquella parte de la filosofía que se refiere al Derecho; y así, el siglo XVIII es en España una época de florecimiento de los estudios jurídicos, no con el carácter de especulación desinteresada, pero sí con el propósito de examinar y defender ó combatir los hechos más salientes de la vida política contemporánea, tanto nacionales como extranjeros. En cuatro grandes grupos pueden clasificarse los escritos de esta naturaleza que entonces se publicaron: uno, en que figuran todos los dirigidos á propagar ó combatir las nuevas ideas jurídicas y, en especial, á los autores revolucionarios; otro, compuesto por los libros y folletos que promovió la lucha jurisdiccional entre la Iglesia y el Estado; el tercero, de los escritos referentes á la gobernación del Estado español y reformas que necesitaba, y el cuarto, de los manuales que la enseñanza del Derecho reclamaba, especialmente después de la inclusión de nuevas materias en el programa universitario. Al primero pertenecen: el libro de Hervás y Panduro, *Causas de la revolución de Francia en el año 1790* (impreso por primera vez en 1803 con el título de *Revolución religionaria y civil de los franceses*); el de D. Joaquín Lorenzo Villanueva, *Catecismo de Estado, según los principios de la religión* (1793), apología del cesarismo frente á la revolución; los del P. Cevallos sobre las *Causas de la desigualdad entre los hombres* y la *Falsa Filosofía, crimen de Estado*, que en la parte política combate á Helvetius, Hobbes, Rousseau y otros autores, así como en otros escritos discutía á Voltaire, á Beccaria, etc.; las *Memorias de la Revolución francesa*, del P. Gustá (en italiano, 1793); el *Discurso al género humano contra la libertad y la igualdad de la República francesa* y las *Cartas á un republicano de Roma*, de Masdeu; *La Monarquía*, del arcediano de Segovia Don Clemente Peñalosa; *El sabio instruído en la Naturaleza* (1710), en que el P. Garau critica á Maquiavelo; la *Philosofía Política*, del P. Plá, las *Conversaciones de Perico y Marica*, obra periódica que se empezó á publicar en 1788, y algún otro, á más de las traducciones de autores franceses revolucionarios, ya mencionadas. Al segundo grupo corresponden la *Información*, de Macanaz (1713); las *Observaciones sobre el Concordato de 1753*, de Mayáns; el *Tratado de la regalía de la amortización*, el *Memorial ajustado*, referente al obispo de Cuenca y la *Respuesta* sobre las Cartujas de España, debidos á la pluma de Campomanes; la *Historia legal de la Bula «In Cena Domini»*

ni», que recopiló el consejero D. Juan Luis López (1768) y lleva un prólogo de Campomanes; el *Juicio imparcial sobre las Letras en forma de Breve*, la *Representación fiscal sobre el Monitorio de Parma* y otros papeles del Conde de Floridablanca, más otros escritos que á su tiempo fueron indicados. Al tercer grupo pertenecen todas las publicaciones que se hicieron con motivo de la modificación de los fueros aragoneses, valencianos y catalanes; los numerosos escritos de Macanaz, entre ellos la *Explicación jurídica é histórica de la consulta que hizo el Consejo de Castilla relativamente á su autoridad y atribuciones y los auxilios para bien gobernar una Monarquía católica*; la *Colección de Memorias y noticias sobre el gobierno general y político del Consejo*, por D. Antonio Martínez Salazar (1764); la *Práctica del Consejo en el despacho de negocios*, por D. Pedro Escolano (1796); el *Memorial*, de Floridablanca, de que ya se habló; las dos *Alegaciones fiscales*, de Campomanes, sobre reversiones á la Corona de Señoríos Nobles; la análoga *Respuesta*, de Floridablanca, sobre reivindicación del Estado de Montaragut (1768); las *Cartas sobre los obstáculos que la Naturaleza, la opinión y las leyes oponen á la felicidad pública*, escritas por el conde de Cabarrús (1792-95); las *Cartas político-económicas*, atribuidas al mismo; muchos de los folletos y cartas de D. Valentín de Foronda, algunos de los cuales se reunieron en una *Miscelánea*, impresa por segunda vez en 1793; los dos opúsculos del ministro Campillo, *Lo que hay de más y de menos en España* (que, á la vez que un programa político, expone una especie de psicología nacional) y *La España despierta*; los escritos políticos de Gándara, *Apuntes sobre el bien y el mal de España* (1762), uno de los reformistas notables de la época, y otras publicaciones por el estilo. En cuanto á las que forman el cuarto grupo fueron muchas (contando las obras originales y las traducciones de Heineccio, Vattel, Van Espen, Berandi, Filangieri, Bielfeld y otros). Mencionaremos, como principales, los *Comentarios al Código Hermogeniano*, del notable romanista Finestres (en latín); las *Instituciones prácticas del Derecho civil de Castilla*, de Asso y de Manuel (1771); las *Romano españolas*, de Sala, y otros escritos suyos; el *Plan de unas instituciones de Derecho español*, de Forner (1796); el *Caso de Derecho canónico*, de Murillo (1763); la *Instituta real de España*, de Berni y Catalá, y otras obras análogas referentes al Derecho romano, al español y al extran-

jero, de Galindo, Torres, Maimó, Danvila, Pérez, Valiente, Rodríguez de Fonseca etc., con más una *Historia del Derecho natural y de gentes*, que publicó en 1776 el profesor de San Isidro, Marín y Mendoza. A este grupo de escritos deben agregarse los que tuvieron por objeto modificar el plan ó la metodología de los estudios jurídicos, como los dos *Discursos* de Jovellanos sobre las relaciones entre la Historia general y el Derecho y el idioma y los textos legales, más sus *Cartas sobre el modo de estudiar el Derecho*; los *Discursos críticos sobre las leyes y sus intérpretes*, de D. Juan Francisco de Castro, y alguno más. Aunque directamente no se destinaron á la enseñanza, influyeron en ella por las novedades que trajeron la traducción del *Tratado*, de Beccaria, sobre los delitos y las penas (1744), que provocó el excelente *Discurso sobre las penas*, de D. Miguel de Lardizabal (1782); las *Observaciones sobre la perplejidad de la tortura*, de Forner, y la refutación del P. Cevallos, defensor de la pena de muerte, con quien discutió también Alfonso Acebedo á propósito del tormento; el libro de Mora y Jaraba, *Errores del Derecho civil y abusos de los jurisperitos* (1748); el *Discurso sobre la necesidad de abreviar los pleitos y el Proyecto ó idea de un nuevo Cuerpo legal*, obras ambas de D. Alonso María de Acebedo; la *Biblioteca española económico-política*, de Sempere y Guarinos, los *Principios de la práctica criminal*, de Posadilla; la *Noticia de la cárcel de Filadelfia*, de Arquellada (1801); el *Tratado jurídico y político sobre las presas de mar*, de Abreu, y algún otro escrito de este género. De los historiadores del Derecho se hablará en el párrafo siguiente.

Es interesante advertir, en aquel movimiento á favor del estudio del Derecho genuinamente español enfrente del romano, las primeras manifestaciones del regionalismo jurídico. Entre ellas deben contarse las alusiones al Derecho aragonés, que se hallan, v. gr., en Asso y De Manuel; pero más acentuado carácter tuvo la hecha en Cataluña. Entre las varias Academias de Derecho que se fundaron entonces en España y algunas de las cuales ya se han citado, figuró la de Jurisprudencia teórico-práctica inaugurada en Barcelona en 1788. Pués bien; en ella leyó su secretario, Don José Calasanz Sisó y Vasalo, una Memoria en la cual pedía que se estudiase el derecho *municipal* (catalán). En ella cita á un jurisconsulto catalán de la época (cuyo nombre oculta) «honor de nuestro siglo», que escribió unos comentarios al derecho romano uniendo á ellos «los ele-

mentos é instituciones de nuestra legislación patria», libro que quedó inédito, y al profesor de la Universidad de Cervera, D. Juan Muyal y de Gibert, que escribió «notas de nuestro Derecho municipal para cada título de las Instituciones romanas». Sisó no hizo más que expresar en esta Memoria el propósito de la Academia barcelonesa, dirigido á enterar «á fondo», á los jóvenes letrados, del Derecho municipal barcelonés. El espíritu regional que late en ese propósito, hubo de tener otra manifestación más general y aun más significativa, en la fundación de una Academia particular llamada *La comunicación literaria*, cuyos miembros se comprometían á no usar en sus escritos más que el idioma catalán.

En cuanto á la Economía, tan íntimamente enlazada con los estudios jurídicos, y en especial con los de policía, ya hemos visto con cuanto afán se cultivó en España, no sólo por el influjo de su gran boga en Francia, sino también por lo directamente que afectaban sus principios á la resolución de la gran crisis de la riqueza y el trabajo nacionales. A los libros de Campomanes y Jovellanos, citados ya, debe unirse, en la literatura de este orden, los varios *Memoriales ajustados*, de Campomanes, referentes á la agricultura y cría de ganados y á los abastos de Madrid, y su *Discurso sobre el Fomento de la Industria popular* (1774); la *Recreación política*, de D. Nicolás de Arriquibar, obra en dos tomos y partes, impresa en 1779 á expensas de la Sociedad Económica de Vergara, y, principalmente, dirigida á impugnar el célebre *Tratado de la población*, del Amigo de los Hombres, y á probar que nuestra decadencia económica provenía, especialmente, del abandono de la industria; el *Discurso sobre Economía política*, de D. Antonio Muñoz (1769), fundamentalmente fisiócrata; varias cartas y disertaciones de Foronda, entre ellas las *Cartas sobre los asuntos más exquisitos de la Economía política* (1789); los mencionados escritos de Cabarrús; algunos de Macanaz sobre la despoblación de España y sus remedios; las Memorias é informes del Marqués de la Ensenada á Fernando VI; el *Discurso sobre la utilidad de los conocimientos económico-políticos*, del doctor Normante (1784); la monumental obra de Laruga, *Memorias político-económicas sobre los frutos naturales, comercio, fábricas y minas de España* (45 volúmenes), inventario nutridísimo de la vida económica española á fines del siglo XVIII; el *Nuevo sistema de gobierno para América*, del Ministro Campillo; la *Restauración de manufacturas y del Co-*

mercio, de D. Bernardo de Ulloa; la *Teoría y práctica del comercio, de la industria y de la marina*, de D. Jerónimo Ustariz; los citados *Apuntes sobre el bien y el mal de España*, presentados por M. A. de la Gándara á Carlos III; *Las Memorias instructivas*, de Suárez, abundantes en noticias de procedimientos industriales; los varios escritos económicos de Floridablanca, entre los cuales descuellan la Instrucción de 1787 para el viaje de Aristizábal á Turquía, en la que se condensan las doctrinas del Ministro (practicadas varias veces en sus actos como gobernante), referentes á la recuperación para España del comercio del Mediterráneo, y algunas *Respuestas Fiscales* sobre acopios, diezmos, primicias, etc.; con otras muchas obras de Valcárcer, Calvo, Robles, Generes, Anzano, Ward (el *Proyecto económico* de Ward fué publicado y prologado por Campomanes), Artela, Alcalá Galiano, Cabrera, Argumosa, Aguado, etc., además de numerosas Memorias é informes que acumularon las Sociedades de Amigos del País y aun se conservan inéditas, y las varias traducciones de economistas extranjeros (Smith, Carli, etc.). Tomadas en conjunto todas estas publicaciones, es de advertir en ellas que, no obstante dominar entonces en Europa la escuela fisiocrática ó partidaria de la agricultura como base principal de la vida económica, nuestros escritores se inclinan á conceder un puesto (igual por lo menos en categoría) al trabajo industrial, cuando no lo reputan de más importante, preludiando así las nuevas teorías industrialistas que pronto habrían de conquistar la supremacía y de relegar á segundo término el fisiocratismo.

10. — *Historiadores y filólogos.*—La corriente crítica iniciada en el siglo XVII tomó fuerza en el XVIII, alentada por el espíritu general de la época, fuertemente inclinado á la revisión de los testimonios en todo orden de cuestiones, y se tradujo en una serie numerosa de investigaciones y escritos en que se revisaron muchas de las tradiciones de la historia nacional, se discutió á los autores antiguos, se depuraron los textos y se preconizaron doctrinas metodológicas, á la vez que se perfeccionaban las llamadas ciencias auxiliares. Por otra parte, y según hemos visto, las polémicas canónicas y políticas que llenaron el siglo, condujeron á los dos bandos al estudio de los fundamentos históricos de sus respectivas alegaciones, de donde provino aquella repetición de comisiones oficiales á los archivos de España, que ya hemos reseñado, con propósito de allegar y publicar documentos. En fin, la corriente favorable al estudio

del Derecho patrio atrajo la atención hacia los precedentes de éste, y, por tanto, á la historia jurídica española. Tales fueron las tres grandes causas que produjeron un intenso cultivo de las disciplinas históricas y un gran progreso en todas ellas, hasta el punto de ser éste quizá el campo de estudios en que más brilló y más duraderas y abundantes conquistas hizo la intelectualidad española.

El rigor crítico era tanto más necesario, cuanto que continuaban los casos de falsedades y de autores poco escrupulosos, patrocinadores de las más absurdas leyendas, singularmente en punto á los tiempos primitivos y medioevales y á la historia eclesiástica. Ejemplo de ellos son D. Francisco Xavier Manuel de la Huerta, quien publicó en 1738 una *España primitiva* de lo más absurdo y legendaria; Gutiérrez Coronel, en su *Historia del origen y soberanía del condado y reino de Castilla* (1785); el llamado D. Faustino Borbón autor de unas disparatadas y falsamente documentadas *Cartas para ilustrar la historia de la España Árabe* (1796), y el falsario Flores, inventor de diplomas, crónicas, escritos de Santos Padres, etc., que acabaron por acarrearle un proceso criminal.

Contra esos rezagos de las malas prácticas de otros tiempos, y con ánimo de barrer de nuestra historiografía las afirmaciones mal fundadas y los textos dudosos y conducirla por caminos científicos, se levantaron los más de los eruditos é historiadores del siglo: unos, para combatir directamente los errores y falsedades; otros, para difundir las reglas de buena crítica, y algunos para ambas cosas á la vez. Entre los primeros debe citarse á Mayáns (D. Gregorio), uno de los más afanosos y cultos coleccionadores é ilustradores de libros, antigüedades, documentos y toda especie de materiales históricos, corresponsal de todos los eruditos españoles de su época y de algunos extranjeros, el cual publicó las obras de Mondéjar con un prefacio, la *Censura de historias fabulosas*, de Nicolás Antonio (secuestrada por el Consejo, cuyo presidente era el obispo de Málaga, en atención á que destruía muchas leyendas de santos preladados, capillas, etc.) y una censura del libro de Huerta; Masdeu, que en su *Historia crítica de España* (cuyo título indica ya el propósito) atacó varias leyendas, como la del Cid; el padre Martín Sarmiento y fray Pablo de San Nicolás, impugnadores de Huerta; el conde de Lumieres, gran arqueólogo y coleccionador de antigüedades; el mismo Feijóo, que en todo picaba y en este asunto insistió varias veces, y otros va-

rios. Algunas de estas críticas, no siempre contenidas en límites científicos, promovieron discusiones, entre las que deben notarse las varias que suscitó la *Historia* de Masdeu. Notables son también, en este respecto, las censuras rigurosas y razonadas con que el *Diario de los literatos de España* solía corregir los deslices de los libros que se iban publicando, primer ejemplo entre nosotros de bibliografía crítica de carácter científico.

Muy numerosos fueron los metodólogos y tratadistas de crítica histórica. Realmente, son escasos los libros históricos de alguna consideración publicados en esta época que carezcan de prólogo, discurso ó anotaciones, dirigidos á establecer los principios de la historiografía y de la investigación: así se ve en el de Masdeu; en el *Aparato á la historia eclesiástica de Aragón*, del P. Traggia; en las *Memorias para la historia de la poesía*, del P. Sarmiento; en la *España sagrada*, del Padre Flórez; en la monumental obra del P. Andrés, que luego se citará, etc. Por de contado, los tratados de Lógica y de Metodología de la enseñanza de la época, conceden especial consideración á la materia; citaremos, como ejemplo, la *Lógica* de Piquer, la del portugués Verney, muy difundida en España, y el tratado de educación del prelado de Beja, *Cuidados literarios* (1791), que se leía mucho en la Península. Pero hubo también tratadistas especiales de crítica general, de crítica histórica y de manera de escribir la historia, tales como el P. Miguel de San José, en su *Crisis de criticos Arte* (1745); el P. Codornú, en sus *Dolencias de la crítica* (1760); el P. Segura, en su *Norte crítico* (1733); Forner, en sus *Reflexiones sobre el modo de escribir la Historia de España*; el marqués de Llió, en sus *Observaciones sobre los principios elementales de la Historia*; el P. Flórez, en alguna parte de su *Clave historial*, y otros. En muchos de estos autores se encuentran, además de las reglas de crítica, de las habituales discusiones sobre la verdad, la imparcialidad, el estilo histórico, etc., un concepto sumamente amplio del contenido de la historia que desarrolla el apuntado ya por otros tratadistas del siglo XVI, y conforme al cual incluyen todos los órdenes expresivos de la civilización de los pueblos, como reacción á la pura historia política. Es indudable que estas publicaciones ejercieron saludable influencia en la historiografía nacional, sobre todo, porque, lejos de expresar la opinión de una manera reformista, coincidían con el espíritu general dominante, de que eran reflejo. Así se ve á Masdeu

titular su libro *Historia crítica de España y de la cultura española*; á D. Juan Francisco Castro, escribir, en su citado libro *Dios y la Naturaleza*, la historia de la religión, leyes, costumbres y ceremonias de todas las razas, y á todos, guardar en el uso y aprovechamiento de los materiales aquella rigurosa prudencia que tendía á no caer en candideces dañosas á la verdad. Este sentido crítico lo tenían lo mismo los historiadores civiles que los eclesiásticos; más el percance ocurrido á Mayáns con motivo del libro de Nicolás Antonio, detuvo á otros en la aplicación inflexible de aquellos principios, y así se observa en la reserva con que el P. Flórez se abstuvo de atacar las leyendas de la historia religiosa cuando hallaba que habían echado profundas raíces en las almas y cubrían con su sombra intereses considerables.

La reunión y publicación de documentos y de monumentos históricos (con sus tratados auxiliares), ocupó con asiduidad á muchos eruditos, que prestaron en este punto grandes servicios á la historiografía, como los comenzó á prestar la nueva Academia de la Historia. Al frente de ellos merece colocarse el P. Flórez, con su *España sagrada*, abundante colección de diplomas, crónicas, fueros y otros manuscritos antiguos, que ocupa, con sus continuaciones por los PP. Risco, Merino y La Canal, 51 volúmenes; sus *Medallas de las colonias, municipios y pueblos antiguos de España*, y su Memoria sobre la oportunidad de publicar los manuscritos griegos del Escorial. El P. Villanuño imprimió una *Suma* de los concilios españoles, incluso los celebrados en América. Valladares, en su *Seminario Erudito*, publicó numerosos documentos inéditos. El P. Berganza, en sus *Antigüedades de España*; el P. Escalona, en su *Historia del Real Monasterio de Sahagún*, y otros autores de obras análogas, incluyeron abundantes apéndices de algunos cientos de documentos. Pérez Bayer trató, en dos libros, de las monedas hebreo-samaritanas; Puigarrón tradujo y aumentó la *Ciencia de las medallas*, de Joubert; el P. Terreros dió un tratado de *Paleografía española*; Velázquez estudió el Alfabeto de letras desconocidas, iniciando el conocimiento de la escritura bérica; Masdeu incluyó en su *Historia* gran número de inscripciones y medallas; Lumières y los dos Pérez de Sarrió, sacaron á la luz gran número de monumentos arqueológicos; Martínez Salafranca reunió copiosos datos históricos en sus *Memorias eruditas para la crítica de Artes y Ciencias*, etc. Todas estas publicaciones no dan idea acabada de la importan-

cia del trabajo de recolección de fuentes ejecutado entonces. Para apreciarlo en todo su valor, hay que tener en cuenta las abundantísimas colecciones de copias, de documentos y de apuntaciones de otros que reunieron el P. Burriel, Velázquez, Muñoz (documentos de historia colonial), Jovellanos, Floráñez, Vargas Ponce y otros muchos (entre ellos algunos de los expedicionarios á América, de que se hizo mención), las cuales constituyen hoy fondos considerables, no explotados aún del todo, en muchos archivos y bibliotecas.

Este trabajo de acumulación y publicidad de materiales no se redujo á los documentos y monumentos arqueológicos: se extendió también á la impresión ó reimpresión de obras antiguas inéditas ó difíciles de hallar, tales como las de los Padres Toledanos, que editó al cardenal Lorenzana; las de San Isidoro y Prudencio, por el P. Arévalo, con notables prefacios; las de Vives y el Brocense, por Mayáns; las de Ginés de Sepúlveda, que dió á luz la Academia de la Historia, bajo la dirección del erudito Cerdá y Rico; la *Crónica de Don Juan II*, reimpressa por Montfort, en 1779; la de Hernando del Pulgar; la colección de Crónicas de reyes de España (que ya trató de publicar antes D. Juan Lucas Cortés), editada por el impresor Sancha, quien encomendó la empresa á especialistas como Cerdá, Fray José Miguel de Flores y Llaguno; el *Viaje* de Ambrosio Morales, que sacó á luz la diligencia del Padre Flórez; los opúsculos, del mismo autor, publicados por el P. Cifuentes, y sus obras históricas, que reimprimió Cano; los opúsculos de varios autores españoles antiguos, seleccionados por Cerdá y Rico, y otras muchas impresiones de este carácter.

Completaron estos grandes servicios hechos á la historiografía, la reunión de numerosos datos bibliográficos, en forma de catálogos, de manuscritos é impresos ó de diccionarios que abrazan uno ó varios asuntos, ó las publicaciones de una región ó localidad. Tales los catálogos de obras geográficas, cronológicas y matemáticas y de autores griegos de la Biblioteca Real, que hizo Iriarte; el de manuscritos árabes del Escorial, que redactó Casiri; la *Biblioteca vetus*, de Nicolás Antonio, y la *nova*, del mismo autor, reimpressa aquélla, impresa ésta por primera vez, gracias al celo de Pérez Bayes; la *española*, de Rodríguez de Castro; la de *escritores aragoneses*, de Latassa; las *valencianas*, de Rodríguez y Jimeno; la de *traductores españoles*, de Pellicer; la importantísima de *escritores del reinado de Carlos III*, de Sempere, y la *Económico-política*, del

mismo autor, que ya se citó; la monumental *Bibliographia critica sacra et prophana*, del P. Miguel de san José (1740); las bibliografías de jesuitas, de Prat de Saba y el P. Diosdado Caballero, y otras varias.

No se limitaron á esta clase de trabajos los eruditos españoles, sino que escribieron también estudios originales de investigación, como la *Historia del Nuevo Mundo*, de Muñoz, que no pasó del tomo I; las *Memorias de las Reinas católicas*, de Flórez; los *Comentarios de la guerra de España é historia de su rey Felipe V*, de Bacallar (el marqués de San Felipe); la *Historia civil de España bajo el reinado de Felipe V*, del P. Belando; las dos historias de Carlos III escritas por el conde de Fernán Núñez y el P. Muriel, y la de Carlos IV, de este último; la *Antigüedad marítima de Cartago* y las *Disertaciones históricas* sobre los Templarios, de Campomanes; la *Historia de la Marina española*, de Vargas Ponce; la *Epidemiología* ó tratado histórico de las epidemias y materiales para la historia de la medicina (en España), de Villalba; la *Corografía de Guipúzcoa*, del P. Larramendi; las *Noticias de la historia..... de las islas Canarias*, de Viera y Clavijo; la *Historia general de España*, de Ferreras (que se tradujo luego al francés y al alemán); el *Ensayo sobre la historia..... de la República Veneta* (en italiano), del P. Tentori; el *Discurso sobre los ilustres autores é inventores de Artillería*, de D. Vicente de los Ríos; el *Diccionario geográfico histórico*, que empezó á publicar la Academia de la Historia, y otros varios libros del P. Caresmar, el Marqués de la Mina, Ortiz y Sanz, Marín, Serra, Finestres, Dalmasas, Montejo, Traggia, Cornide, Camino, Quintana (quien en 1807 dió el primer tomo de sus *Vidas de españoles célebres*), etc. En la biografía se ejercitaron varios escritores de aquel tiempo, entre los que descuellan: Azara, con su *Vida de Mengs*; Clemencín, con su *Elogio de la Reina Católica*; Jovellanos, con el de Ventura Rodríguez; Cabarrús, con el del Conde Gausa; González Arnao, con el de Cisneros, y otros autores, cuyos trabajos (como los que se citan antes) fueron leídos en la Academia Española y publicados en las *Memorias* de ésta. Finalmente, indicaremos el dato importante de las traducciones de obras históricas extranjeras, como la célebre *Histoire philosophique et politique*, del hispanófobo Raynal, que tradujo incompletamente el duque de Almodóvar (bajo el pseudónimo de Malo de Luque) con el título de *Historia política de los establecimientos ultramarinos de las naciones*

européas (1784), y la historia de los progresos del entendimiento humano en las ciencias exactas, de Savarién, que puso en castellano Rubín de Celis (1775).

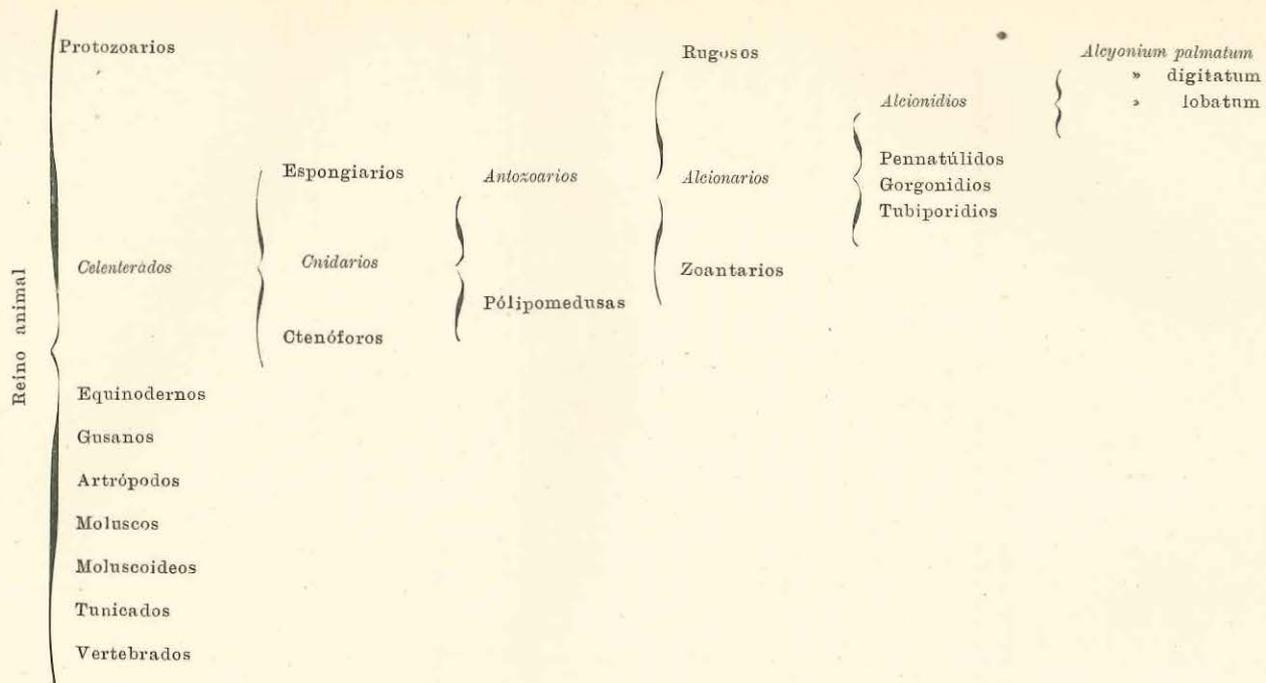
Grupo aparte debe hacerse con los historiadores del Derecho y la Economía, numerosos é importantísimos en la época que estudiamos. Al frente de ellos hay que colocar á Martínez Marina, cuyo *Ensayo histórico crítico sobre la antigua legislación.....de los reinos de León y de Castilla* (1808), seguido más tarde por otros libros, es todavía una obra insustituible en muchos puntos, y al P. Burriel (1719-62), que en su *Carta erudita* á D. Juan de Amaya trazó las líneas generales de una historia del Derecho castellano y en su *Informe sobre los antiguos pesos y medida de la ciudad de Toledo* aportó considerable número de noticias acerca de la vida económica, jurídica y social de la ciudad del Tajo; á las cuales hay que añadir las muchísimas, sobre muy variados asuntos de la Historia de España, que enriquecen sus apuntes y su correspondencia copiosísima é inédita en su mayor parte. Contemporáneos de Burriel fueron Asso y De Manuel, editores del Ordenamiento de Alcalá, del Fuero viejo y de actas de Cortes de los siglos XIII y XIV, y autores de varias monografías, entre ellas la *Historia de la Economía política de Aragón*, que escribió solo Asso; Capmany, con sus *Memorias históricas sobre la Marina, Comercio y Artes de la antigua ciudad de Barcelona* (1799) y su edición del *Libro del Consulado de mar*; Sempere, con su *Historia de los vínculos y mayorazgos* y las de las *Leyes suntuarias*; Jovellanos, con su *Memoria* sobre los espectáculos y diversiones públicas y su origen en España y sus dos discursos académicos dedicados á estudiar la relación existente entre la historia jurídica y la general y el idioma de un país; Llorente con sus *Noticias históricas* de las tres provincias vascongadas, sus *Disertaciones canónicas* (regalistas) y su edición del Fuero Juzgo (1792); Egaña con su *Guipuzcoano ilustrado*; Fontecha con su *Escudo de la más constante fe y lealtad*; Branchat, con su colección de documentos de la Baylía de Valencia; Franckenau, con su bibliografía jurídica (*Sacra Themidis Hispanae Arcana*), usurpada á D. Lucas Cortés, que era el verdadero autor; Mayáns y Siscart, con su Carta-prólogo á la *Instituta civil y real*, de Berni (1744); Finestres, que el prólogo de su *Primarii legum antecessoris emeri in Hermogeniani.....* (1752), hizo historia de juriscultos catalanes; Cornejo, con su *Diccionario histórico foren-*

se y del *Derecho real de España* (1779); Madramany, que escribió un *Tratado de la nobleza de la Corona de Aragón, especialmente del Reino de Valencia* (1788), y Peguera, Villarroya, La Reguera, Floránez, Maymó y otros varios, con monografías de historia jurídica catalana, valenciana, castellana, etc. En este mismo orden de estudios deben incluirse algunos de los escritos de Campomanes (*Regalía de amortización, Alegación fiscal*), Macanaz y algunos otros políticos que se han citado en los lugares oportunos. Campomanes fué, además, el primer iniciador de la idea de publicar colecciones de las fuentes documentales y epigráficas de la historia del Derecho español, así como de las inscripciones latinas y diplomas de la Edad Media. Débese también citar la iniciativa de Marchena, quien, en 1798, después de ver el palimpsesto de leyes visigodas de San Germán de los Prados, que muchos autores consignan como restos del Código de Eurico, propuso su copia y publicación, solicitud en que no fué atendido.

La historia literaria atrajo singularmente á los eruditos. Dos razones hubo para ello: de una parte, el mismo interés del asunto, que había de solicitar naturalmente á los amantes de las bellas letras; de otra, la necesidad de contestar á los autores extranjeros que despreciaban la literatura española y espareñan contra ella—y en general, contra toda la historia intelectual de nuestro pueblo—los más duros juicios. Originóse de aquí una curiosa polémica (nuevo episodio de la lucha de opinión que se había iniciado en el siglo XVII), en que los patriotas españoles contestaron con numerosos escritos á los hispanófobos franceses é italianos, que eran los principales en esta campaña. A ella corresponde la *Apología de la literatura española*, del abate Lampillas; la Carta á Fray Cayetano Valentí Gonzaga, del P. Andrés, jesuíta, autor de una monumental historia *Del origen, progresos y estado actual de toda literatura* (en italiano); la *Oración apologética por la España y su mérito literario*, de Forner; las *Cartas latinas*, del P. Serrano, jesuíta; los Discursos preliminares á sus tragedias, de Montiano, en que reivindica la aptitud del ingenio español, para la dramaturgia, y otros escritos de Iriarte, Masdeu, Feijóol Aymerich (en sus *Prousiones filosóficas*, 1756), Jovellanos y casi todos los eruditos de la época, dado que la discusión abrazaba, como hemos dicho, todos los órdenes de la vida intelectual española y aun los hechos de su historia política, v. gr., la colonización americana, que se apresuró á defender el P.

Nuix, jesuíta. La historia de la literatura española fué también cultivada por los hermanos PP. Mohedano, franciscanos, autores de una *Historia literaria* (10 volúmenes, 1766-1791), abundante en noticias, pero de pesada composición; por el P. Sarmiento, que escribió unas *Memorias para servir á la historia de la poesía y los poetas españoles* (1775); por Velázquez, que en 1749 imprimió sus *Orígenes de la poesía castellana*, libro de criterio muy contrario á la literatura del siglo XVII y traducido al alemán en 1767; Mayáns, biógrafo de Cervantes y del deán Martí, con ocasión de cuya vida da noticias abundantes sobre los literatos de la época, y editor de Fray Luis de León y otros escritores antiguos; Bastero, que dejó manuscrita una historia de la literatura catalana, y otros varios que se hallan en las Memorias y Elogios publicados por la Academia Española. A este mismo grupo pertenecen los estudios sobre los orígenes é historia del idioma castellano, en los que hay que señalar: las impresiones y reimpressiones de obras de Nebrija, Valdés (su *Diálogo de la lengua*) Ambrosio de Morales, Venegas, Pérez de Oliva (estos tres, en las *Obras de Cervantes Salazar*, 1772), y otros; los *Orígenes de la lengua castellana*, de Mayáns; los *Fundamentos del vigor y la elegancia de la lengua castellana*, del P. Garcés, jesuíta; los trabajos de Cienfuegos sobre sinónimos; el libro de Pérez Bayer sobre las palabras españolas derivadas del hebreo, y algún otro. Complemento esencial de estos trabajos fué el primer Diccionario de la lengua castellana, publicado por la Academia (1723-39), y que, por llevar al pie de las acepciones de cada palabra las fuentes de autores clásicos en que se apoyan, es conocido vulgarmente con el nombre de Diccionario de autoridades. A éste siguió una Gramática no histórica (1771), precedida por otras dos que escribieron Gayoso y San Pedro.

Consideración especial merece el *Catálogo de las lenguas de las naciones conocidas* (1800-1805), del jesuíta Hervás y Panduro, ensayo de Gramática comparada, cuya novedad constituye un título de gloria en su autor, que se anticipó así á los estudios modernos de filología é historia de los idiomas.



ALCYONIUM PALMATUM

El cuadro que precede, extractado de la clásica obra de Claus, muestra el lugar que ocupa *Aleyoniun palmatum* en la taxonomía animal, clasificación que seguimos por ser quizá la más conocida entre nosotros. Sin embargo, quiero señalar de paso algunas modificaciones introducidas en esa clasificación, en estos últimos años, modificaciones dictadas por la orientación moderna de la Historia Natural, dado que la evolución ontogénica tiende á convertirse en base científica y definitiva de clasificación. He aquí la nueva clasificación y sus principales fundamentos (Jammes):

Protozoarios.

Mesozoarios.

Metazoarios	}	Espongiarios
		Celendarios
		Celómatas

La base anatómica de todo animal es la *célula*, pequeño cuerpo globuloso compuesto de una masa de protoplasma que contiene un núcleo y que puede estar limitada por una membrana de envoltura, por el mismo protoplasma. Los animales pueden ser: 1º) compuestos de *una sola célula*; 2º) compuestos de *varias células*.

Los primeros son animales unicelulares que viven aislados ó en colonias; cuando forman colonias cada uno es semejante á los demás y desempeña por cuenta propia todas las funciones de la vida. No se diferencian para formar hojuelas blastodérmicas ni tejidos: forman el grupo de los *Protozoarios*.

Los segundos se subdividen en dos grupos: A)—animales cuyo cuerpo comprende una capa de células que forman un revestimiento superficial, debajo del cual no existe más que un tejido de constitución variable: *Mesozoarios*. B)—animales cuyo cuerpo está formado, en un estado muy precoz de su desarrollo, por tres especies de tejidos dispuestos en tres hojuelas encajadas una en la otra y limitando una cavidad central que comunica con el exterior por un orificio. La hoja más superficial (*ectodermo*) forma el revestimiento externo del cuerpo. La hoja más profunda (*endodermo*) constituye el revestimiento de la cavidad central. La hoja intermediaria (*mesodermo*) representa esencialmente una capa de sostén. Estas hojas primordiales suministran por diferenciación numerosos tejidos: *Metazoarios*.

Los mesozoarios, grupo creado por Van Beneden, comprende un número limitado de formas animales de pequeña talla, algunos de los cuales viven como parásitos de los Equinodermos y Cefalópodos, mientras que otros se han encontrado libres. Se

ha emitido la hipótesis de que provienen por degradación parasitaria de animales de organización superior. De cualquier modo que sea, su existencia tiene gran importancia.

Los Metazoarios, á su vez, se subdividen así: a)—la pared del cuerpo formada por las tres hojuelas primordiales superpuestas, está perforada por numerosos orificios y recorrida por canales que representan el aparato digestivo; estos canales hacen comunicar el exterior con la cavidad central que sirve de cavidad cloacal: *Spongiarios*.

b)—la pared del cuerpo formada por las tres hojuelas primordiales encajadas y yuxtapuestas, está perforado por un solo orificio que desempeña funciones de boca y cloaca, haciendo comunicar la cavidad central digestiva con el exterior: *Celenterados*.

c)—la pared del cuerpo se desdobra por delaminación del mesodermo. El espacio creado en el mesodermo, entre el tubo digestivo y la pared del cuerpo, es la cavidad general ó *celoma*. La cavidad digestiva tiene casi siempre un orificio de entrada y de un orificio de salida: *Celómatas*.

Alcyonium palmatum forma colonias de consistencia carnosa, fijas á las rocas por un tronco, el cual se ramifica en brazos ó ramas, tomando la apariencia casi perfecta de una planta. Los individuos aparecen en gran número en la superficie de la colonia, mostrando sus tentáculos replegados ó extendidos según las excitaciones externas. En aguas tranquilas y en pleno movimiento nutritivo los pólipos extienden sus tentáculos; los extienden también, para aumentar su superficie respiratoria, cuando están amenazados de asfixia: por ejemplo, cuando no se renueva el agua de mar en que puede conservárseles por un tiempo en cautiverio, en los laboratorios ó estaciones zoológicas.

Estudiaremos separadamente los *pólipos* ó sean los individuos, y la colonia ó sostén común denominado *polípero*.

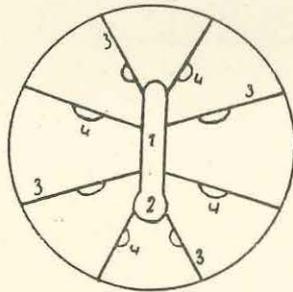
PÓLIPOS.—Tienen la forma de flores de cáliz muy alargado, con ocho pétalos que son los ocho tentáculos que circundan una boca ó cavidad central. Esta se continúa con un tubo denominado, en la parte contigua á la boca, *faringe*, y más abajo *tubo esofágico*, el cual está como suspendido en la cavidad del pólipo y unida solamente á la pared por ocho repliegues de la

misma llamados *tabiques*, *repliegues* ó *festones mesentéricos*; el tubo esofágico termina no muy lejos de la boca; de modo, pues, que la cavidad gastrovascular del pólipo, se encuentra desde este punto incompletamente dividido por los ocho festones mesentéricos.

Los tentáculos están constituidos por una substancia homogénea ó tejido muy delicado, continuación del tejido de sostén; el eje de un tentáculo está ocupado por una cavidad que es prolongación de la cavidad gastrovascular. En la base de los tentáculos se ven finas fibrillas musculares. Los tentáculos ostentan delicadas ramificaciones dispuestas como las barbas de una pluma, llamadas *pínulas*, bien visibles sobre todo en extensión.

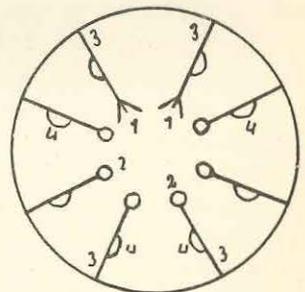
La boca que circundan estos ocho tentáculos no es circular, sino en forma de una hendidura alargada; las dos comisuras no son semejantes porque una de ellas no se cierra nunca aunque la boca se cierre (luego veremos el porqué); esa comisura corresponde á un repliegue longitudinal del esófago denominado *sifonoglifo* (Jamm) y tapizado de pestañas vibrátiles que se mueven de afuera adentro. El plano longitudinal que pasa por la hendidura bucal es considerado como dorso-ventral: la comisura que comprende el sifonoglifo se llama *ventral*; la otra *dorsal*.

Se puede tener una idea de la conformación interior de un pólipo practicando cortes transversales al nivel del tubo esofágico y por debajo de éste. Los dos esquemas que siguen, dan una idea de esa conformación.



I

- I.—Corte transversal de un pólipo a nivel del esófago, con:
- 1.—Hendidura bucal.
 - 2.—Sifonoglifo.
 - 3.—Tabiques mesentéricos.
 - 4.—Manojos musculares longitudinales.



II

- II.—Corte transversal de un pólipo por debajo del esófago, con:
- 1.—Enteroides dorsales.
 - 2.—Glándulas sexuales.
 - 3.—Tabiques mesentéricos.
 - 4.—Manojos musculares longitudinales.

Los tabiques mesentéricos, si bien son sensiblemente iguales en cuanto al tamaño, no lo son en cuanto á su significado: seis de ellos llevan en su borde libre, un poco por debajo del nivel del tubo esofágico, unas masas opacas que son las *glándulas sexuales*; los otros, contiguos, son estériles. Estas dos franjas mesentéricas estériles son las opuestas al sifonoglifo, estando dispuestas una á la derecha y otra á la izquierda de la línea dorsal; llevan en sus bordes una canaleta tapizada por pestañas vibrátiles que se mueven de adentro hacia afuera; la tal canaleta denomínase *enteroide dorsal* (Jammes).

Las funciones del sifonoglifo y de los enteroides dorsales son correlativas: cuando los tentáculos se retraen, el orificio bucal no se cierra del todo, según hemos visto más arriba; el agua, y con ella los materiales nutritivos, continúan penetrando en la cavidad gastrovascular del pólipo merced al movimiento adecuado de las pestañas vibrátiles del sifonoglifo, y sale por las canaletas de los enteroides dorsales por un movimiento también adecuado de sus pestañas vibrátiles (Jammes).

Cada franja mesentérica, constituida por un repliegue de la pared (mesodermo) y tapizadas por una capa de células (endodermo), lleva en una de sus caras, y nada más que en una de sus caras, un manojito muscular, longitudinal, que es el que produce los repliegues transversales de las franjas, cuando el pólipo se retrae. En los dos festones inmediatos al sifonoglifo, los manojos musculares están colocados en las caras que se miran; en las otras seis, en las caras que miran al sifonoglifo.

Las glándulas sexuales se desarrollan en el borde libre de seis de los ocho tabiques mesentéricos. Los *Alcyonium* son dioicos, vale decir, que todos los individuos de una misma colonia son masculinos ó femeninos.

El epitelio de los festones mesentéricos se infla en el sitio que debe dar lugar á la formación de las glándulas sexuales, se carga de granulaciones y núcleos, tantos, que no se puede distinguir bien la membrana celular; en medio de esas células se encuentra una más grande que las demás. Las células aumentan de tamaño, mientras que los corpúsculos, que son probablemente la cabeza de los futuros zoospermos, se multiplican enormemente. Por la ruptura de la membrana, los zoospermos deben caer en la cavidad gastrovascular, para salir después é ir á fecundar los óvulos.

Estos sufren una evolución análoga á la de las células masculinas; tienen el mismo aspecto y la misma disposición; más

tarde el vitelo se hace opaco ocultando el núcleo y el nucleolo primitivamente muy aparentes. Los óvulos permanecen unidos por un pedículo á los festones mesentéricos; cerca del punto de inserción del pedúnculo parece existir la micropila.

Los zoospermos llevados por el agua penetran en la cavidad gastrovascular de los pólipos femeninos, y fecundan los óvulos pediculizados en los festones mesentéricos. Una vez fecundados, los óvulos deben caer á la cavidad gastral y salir después con el agua para ir á constituir nuevas colonias.

Además de esta reproducción sexual, existe otra asexual. En puntos próximos á la base de los individuos se produce una invaginación ó divertículo de la cavidad gástrica; estos divertículos se anastomosan y forman una red compleja de la cual nacen nuevos individuos (Jammes).

Sistema esquelético propiamente dicho, no existe; éste se reduce á la presencia de las *espículas*, agujas espinosas que no se sueldan entre sí, distribuídas en el cuerpo al cual prestan así cierta solidez. Podríase distinguir dos clases de espículas: unas delgadas, largas y ligeramente arqueadas, dispuestas con preferencia en la base de los tentáculos: las otras más cortas y más gruesas, distribuídas preferentemente en la parte del cuerpo del pólipo metida en el tronco colonial.

POLÍPERO.—Las cavidades gastrovasculares de los pólipos forman un verdadero manajo de canales convergentes, dirigidos desde el punto de implantación de cada pólipo, en la superficie hacia la base de fijación de la colonia. Los pólipos más antiguos son los que tienen una cavidad gastrovascular más larga; los más jóvenes la tienen más pequeña y los medianos medianas. Las cavidades gastrovasculares comunican entre sí por canales transversales de modo que si se practica una inyección por el orificio bucal de un individuo, la materia de inyección puede propargarse á toda la colonia, demostrando así la solaridad funcional que desde el punto de vista de la nutrición existe entre todos los individuos de la misma.

El cuerpo de sostén de la colonia, el polípero, está constituido por un tejido blando (mesodermo ó mesoglea) donde se hallan esparcidas las espículas; cuenta también con manajos musculares dirigidos casi siempre paralelamente al eje longitudinal de la colonia.

Se comprende fácilmente las imágenes que dan los cortes transversales y longitudinales de una rama del árbol polipífero; en los primeros una serie de círculos completa ó incompletamente divididos por ocho tabiques, según la altura á que haya la sección interesado la cavidad gastrovascular; algunos de los tabiques llevan masas sexuales ú óvulos y zoospermos en períodos de evolución diferentes, muchas veces sólo sostenidos por un pedúnculo,

Los cortes longitudinales muestran la sección en el mismo sentido de las cavidades gastrovasculares, con los repliegues transversales producidos en las franjas mesentéricas por la acción de los manojos musculares de las mismas; y si el corte ha interesado la parte exsértil de un pólipo, pueden verse los tentáculos extendidos ó no, según el caso, mostrando claramente el saco gastral ó repleto por los tentáculos retraídos.

Este trabajo fué presentado á la terminación de las «Conferencias para profesores de Historia Natural en los Colegios Nacionales de la República», dictadas por disposición del Ministerio Nacional de Instrucción Pública, en los meses de Enero y Febrero de 1905, en el Gabinete de Historia Natural del Colegio Nacional Central de Buenos Aires, á las cuales asistía el A. como oyente. Se acompañaba, para mejor comprensión de aquel, una *fotografía macroscópica*, ocho *fotomicrografías* y *veinticinco preparaciones histológicas* cuya lista y contenido era como sigue:

Preparación N° 1, 2, 3, 4 y 5 — Tentáculos aislados y teñidos con hematoxilina y carmín périco.

Preparación N° 6. - Corte longitudinal de un pólipo; picrocarmín.

Preparación N° 7.—Manojos musculares de los tabiques; hematoxilina.

Preparación N° 8.—Pólipo visto de frente.

Preparación N° 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.—Cortes transversales de un pólipo á diferente altura.

Preparación N° 16, 17, 18 y 19.—Cortes longitudinales de un pólipo á diferente altura.

Preparación N° 20.—Festones mesentéricos y glándulas sexuales.

Preparación N° 21 y 22.—Corte transversal de un soporte común; picrocarmín.

Preparación N° 23.—Corte longitudinal de un soporte común; picrocarmín.

Preparación N° 24 y 25.—Corte transverso de un soporte común; van Gieson.

La técnica seguida para hacer las preparaciones cuya nómina antecede, ha consistido en: fijación por el alcohol; inclusión en celoidina; tinsión de los cortes con hematoxilina, picrocarmín ó van Gieson, según los casos; montaje en glicerina neutra y bordeaje con betún de Judea, con las demás operaciones intermedias necesarias, que omito por suponerlas conocidas.

Fotografía macroscópica: *Alcyonium palmatum* (tamaño natural).

Fotomicrografía N° 1.—Dos tentáculos aislados (Objetivo planar 35 mm; ocular de proyección N° 4; longitud de cámara 60 cent.—Aumento 45, diámetros).

Fotomicrografía N° 2.—Corte longitudinal de dos tentáculos (obj. planar 35. mm; ocu. de proy. N° 4; long. de cám. 60 cent.—Aumento 45. diámetros).

Fotomicrografía N° 3.—Corte transversal de un pólipo cerca de lo boca (Obj. planar 35. mm; ocul. de proy. N° 4; long. de cám. 60 cent.—Aumento 45 diámetros).

Fotomicrografía N° 4.—Corte transversal de un pólipo al nivel de la terminación del tubo esofágico (misma combinación óptica y mismo aumento anterior).

Fotomicrografía N° 5.—Corte longitudinal de un pólipo (Obj. planar 35. mm; ocul. de proy. N° 4; long. de cám. 45. cent.—Aumento 35. diámetros).

Fotomicrografía N° 6.—Enteroides y glándulas sexuales (Obj. planar 35. mm; ocul. de proy. N° 4; long. de cám. 60. cent.—Aumento 45. diámetros).

Fotomicrografía N° 7. —Espículas (Obj. Reichert N° 3; ocul. de proy. N° 4; long. de cám. 60 cent.—Aumento 150 diámetros).

Fotomicrografía N° 8.—Corte longitudinal de una rama ó brazo de pólipo (Obj. planar 35. mm; ocular de proy. N° 4; long. de cám. 45 cent.—Aumento 35 diámetros).

DR. PEDRO J. GARCÍA.

Prof. de Historia Natural
En el Colegio Nacional de Tucumán.

SECCIÓN
ADMINISTRATIVA Y ESTADÍSTICA

OFICINA DE ESTADÍSTICA DEL MINISTERIO

Datos clasificados hasta el mes de Noviembre de 1909

COLEGIOS NACIONALES

Distribución y porcentaje de los alumnos por su nacionalidad

COLEGIO NACIONAL CENTRAL

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	254	18	272	93.35	6.65
2º »	184	7	191	96.35	3.65
3er »	106	2	108	98.20	1.80
4º »	105	9	114	92.15	7.85
5º »	85	8	93	91.35	8.65
Totales.....	734	44	778	94.35	5.65

COLEGIO NACIONAL NORTE

1er año.....	112	6	118	94.85	5.15
2º »	96	3	99	96.50	3.50
3er »	70	4	74	94.55	5.45
4º »	45	1	46	97.85	2.15
5º »	30	1	31	96.75	3.25
Totales.....	353	15	368	95.50	4.50

COLEGIO NACIONAL SUD

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	156	14	170	91.75	8.25
2º »	98	5	103	95.15	4.85
3er »	69	3	72	95.85	4.15
4º »	49	6	55	89.00	11.00
5º »	30	6	36	83.35	16.65
Totales.....	402	34	436	92.25	7.75

COLEGIO NACIONAL OESTE

1er año	144	8	152	94.75	5.25
2º »	71	5	76	94.00	6.00
3er »	55	1	56	98.25	1.75
4º »	33	1	34	97.05	2.95
5º »	21	—	21	100.00	—
Totales.....	324	15	339	95.55	5.45

COLEGIO NACIONAL NOROESTE

1er año.....	155	4	159	97.50	2.50
2º »	78	2	80	97.50	2.50
3er »	47	3	50	94.00	6.00
4º »	35	4	39	89.75	10.25
5º »	30	2	32	93.75	6.25
Totales.....	345	15	360	94.25	5.75

LICEO NACIONAL DE SEÑORITAS

1er año	81	3	84	96.45	3.55
2º »	39	4	43	90.65	9.35
3er »	57	4	61	93.45	6.55
4º »	19	—	19	100.00	—
5º »	10	4	14	71.45	28.55
Totales.....	206	15	221	93.25	6.75

ANEXO AL INSTITUTO DEL PROFESORADO

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año	59	3	62	95.15	4.85
2º »	35	4	39	89.75	10.25
3er »	31	1	32	96.85	3.15
4º »	30	2	32	93.75	6.25
5º »	20	—	20	100.00	—
Totales	175	10	185	94.55	5.45

COLEGIO NACIONAL DE DOLORES

1er año	37	—	37	100.00	—
2º »	25	1	26	96.15	3.85
3er »	15	1	16	93.55	6.45
4º »	13	—	13	100.00	—
5º »	—	—	—	—	—
Totales	90	2	92	93.85	2.15

COLEGIO NACIONAL DE BAHÍA BLANCA

1er año	26	3	29	89.65	10.35
2º »	17	1	18	94.45	5.55
3er »	14	3	17	82.35	17.65
4º »	9	—	9	100.00	—
5º »	—	—	—	—	—
Totales	66	7	73	90.45	9.55

COLEGIO NACIONAL DE MERCEDES

1er año	30	1	31	96.95	3.25
2º »	17	—	17	100.00	—
3er »	12	—	12	100.00	—
4º »	10	—	10	100.00	—
5º »	10	—	10	100.00	—
Totales	79	1	80	98.75	1.25

COLEGIO NACIONAL DE SAN NICOLÁS

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	59	—	59	100.00	—
2º »	21	—	21	100.00	—
3er »	11	—	11	100.00	—
4º »	9	1	10	90.00	10.00
5º »	11	—	11	100.00	—
Totales.....	111	1	112	99.10	0.90

COLEGIO NACIONAL DEL ROSARIO

1er año.....	115	—	115	100.00	—
2º »	78	1	79	98.75	1.25
3er »	42	—	42	100.00	—
4º »	41	—	41	100.00	—
5º »	26	1	27	96.30	3.70
Totales.....	202	2	204	99.10	0.90

COLEGIO NACIONAL DE SANTA FE

1er año.....	71	—	71	100.00	—
2º »	48	—	48	100.00	—
3er »	29	—	29	100.00	—
4º »	24	—	24	100.00	—
5º »	11	1	12	91.65	8.35
Totales.....	183	1	184	99.45	0.55

COLEGIO NACIONAL DE PARANÁ

1er año.....	20	1	30	96.65	3.35
2º »	17	1	18	94.45	5.55
3er »	17	1	18	94.45	5.55
4º »	17	—	17	100.00	—
5º »	11	—	11	100.00	—
Totales.....	91	3	94	96.85	3.15

COLEGIO NACIONAL DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año.....	85	3	88	96.55	3.45
2º ».....	49	--	49	100.00	—
3er ».....	27	8	35	77.00	23.00
4º ».....	38	--	38	100.00	—
5º ».....	18	3	21	85.65	4.35
Totales.....	217	14	231	93.90	6.10

COLEGIO NACIONAL DE CORRIENTES

1er año.....	72	—	72	100.00	—
2º ».....	39	—	39	100.00	—
3er ».....	30	—	30	100.00	—
4º ».....	20	—	20	100.00	—
5º ».....	18	—	18	100.00	—
Totales.....	179	—	179	100.00	—

COLEGIO NACIONAL DE CÓRDOBA

1er año.....	95	—	95	100.00	—
2º ».....	86	1	87	98.85	1.15
3er ».....	44	2	46	95.65	4.35
4º ».....	29	—	29	100.00	—
5º ».....	32	—	32	100.00	—
Totales.....	286	3	289	99.00	1.00

COLEGIO NACIONAL DE S. DEL ESTERO

1er año.....	52	—	52	100.00	—
2º ».....	25	—	25	100.00	—
3er ».....	7	1	8	87.50	12.50
4º ».....	10	—	10	100.00	—
5º ».....	8	—	8	100.00	—
Totales.....	102	1	103	99.02	0.98

COLEGIO NACIONAL DE TUCUMÁN

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año	68	—	68	100.00	—
2º »	46	—	46	100.00	—
3er »	29	—	29	100.00	—
4º »	25	—	26	100.00	—
5º »	28	—	28	100.00	—
Totales.....	197	—	197	100.00	—

COLEGIO NACIONAL DE SALTA

1er año	42	—	42	100.00	—
2º »	29	—	29	100.00	—
3er »	25	—	25	100.00	—
4º »	8	—	8	100.00	—
5º »	26	—	26	100.00	—
Totales.....	130	—	130	100.00	—

COLEGIO NACIONAL DE JUJUY

1er año	9	—	9	100.00	—
2º »	13	—	13	100.00	—
3er »	9	1	10	90.00	10.00
4º »	5	—	5	100.00	—
5º »	3	—	3	100.00	—
Totales.....	39	1	40	97.50	2.50

COLEGIO NACIONAL DE CATAMARCA

1er año	20	—	20	100.00	—
2º »	9	—	9	100.00	—
3er »	7	—	7	100.00	—
4º »	22	—	22	100.00	—
5º »	9	—	9	100.00	—
Totales.....	67	—	67	100.00	—

COLEGIO NACIONAL DE LA RIOJA

CURSOS	Número de alumnos por nacionalidad				
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros
1er año	15	--	15	100.00	—
2º »	12	—	12	100.00	—
3er »	3	—	3	100.00	—
4º »	13	--	13	100.00	—
5º »	8	—	8	100.00	—
Totales.....	51	—	51	100.00	—

COLEGIO NACIONAL DE SAN JUAN

1er año	34	—	34	100.00	—
2º »	16	—	16	100.00	—
3er »	13	—	13	100.00	—
4º »	4	—	4	100.00	—
5º »	7	—	7	100.00	—
Totales.....	74	—	74	100.00	—

COLEGIO NACIONAL DE MENDOZA

1er año	62	4	66	93.95	6.05
2º »	35	2	37	94.55	5.45
3er »	36	—	36	100.00	—
4º »	15	2	17	88.25	11.75
5º »	17	1	18	94.45	5.55
Totales	165	9	174	94.85	5.15

COLEGIO NACIONAL DE SAN LUIS

1er año.....	30	1	31	96.75	3.25
2º »	30	—	30	100.00	—
3er »	19	—	19	100.00	—
4º »	9	—	9	100.00	—
5º »	5	1	6	83.50	16.50
Totales.....	93	2	95	97.85	2.15

Cuadro Resumen

COLEGIO NACIONAL	NÚMERO DE ALUMNOS POR NACIONALIDAD					OBSERVACIONES
	Argentinos	Extranjeros	Totales	% de Argentinos	% de Extranjeros	
Central.....	784	44	778	94.35	5.65	
Norte.....	353	15	368	95.50	4.50	
Sud.....	402	34	436	92.25	7.75	
Oeste.....	324	15	339	95.55	5.45	
Noroeste.....	345	15	360	94.25	5.75	
Liceo Nal. de Stas...	206	15	221	93.25	6.75	
Anexo al Ito. del Pdo.	175	10	185	94.55	5.45	
Dolores (Bs. As.)....	90	2	92	93.85	2.15	
B. Blanca.....	66	7	73	90.45	9.55	
Mercedes (Bs. As.)...	79	1	80	98.75	1.25	
San Nicolás.....	111	1	112	99.10	0.90	
Rosario.....	202	2	204	99.10	0.90	
Santa Fe.....	183	1	184	99.45	0.55	
Paraná.....	91	3	94	96.85	3.15	
Uruguay.....	217	14	231	93.90	6.10	
Corrientes.....	179	—	179	100.00	—	
Córdoba.....	286	3	289	99.00	1.00	
Santiago.....	102	1	103	99.02	0.98	
Tucumán.....	197	—	197	100.00	—	
Salta.....	130	—	130	100.00	—	
Jujuy.....	39	1	40	97.50	2.50	
Catamarca.....	67	—	67	100.00	—	
La Rioja.....	51	—	51	100.00	—	
San Juan.....	74	—	74	100.00	—	
Mendoza.....	165	9	174	94.85	5.15	
San Luis.....	93	2	95	97.85	2.15	
Total.....	4.961	195	5.156	96.21	3.79	

Resoluciones varias

Por decreto de 28 de diciembre último y en virtud de suscripción votada por el Congreso en el presupuesto de 1909, el P. E. ha dispuesto que se reciban y entreguen á la Comisión Protectora de Bibliotecas Populares 300 ejemplares del *Diccionario de Jurisprudencia Argentina*, al precio de 90 \$ ^{m/n} el ejemplar, imputándose el gasto al inciso 16, ítem 177, anexo E, del citado Presupuesto.

Con el fin de dotar convenientemente la nueva Escuela de Artes y Oficios de Catamarca, el P. E. ha autorizado por decreto de 30 de Diciembre último al Director de la misma para efectuar los gastos siguientes:

MUEBLES

Casa Juan y José Drysdale y Cía.....	1.354 70
» H. C. Thompson y Cía.....	382 —
» Arturo W. Boote y Cía.....	328 81

UTILES DE ESCRITORIO

» Jacobo Peuser.....	174 75
» Laurnagaray, Arbella y Cía.....	309 —
» C. J. Christie é hijo.....	1.750 —
» Antonio Caprile.....	432 —

TALLER DE CARPINTERÍA

» González Hnos. y Corbacho.....	1.759 30
----------------------------------	----------

TALLER DE ESCULTURA

» González Hnos. y Corbacho.....	721 87
----------------------------------	--------

TALLER DE HERRERÍA

» Negroni Hnos.....	4.578 80
» Luis Lindelöf y Cía.....	1.394 98

TALLER DE ENCUADERNACIÓN

» Curt, Berger y Cía.....	1.137 73
---------------------------	----------

TALLER DE DIBUJO	
» H. Stein.....	994 80
TALLER DE TALABARTERÍA	
» Casal, Auñon y Cía.....	1.098 98
TALLER DE CARTONADO	
» Friedr, Herder Abr. Shon.....	64 60
UTILES DE ENSEÑANZA	
» Jacobo Peuser	61 75
» Cabaut y Cía.....	372 —
Total	<u>17.202 87</u>

Por decreto de 30 de diciembre último el P. E. ha dispuesto la inversión de las sumas votadas por el H. Congreso para la compra de Laboratorios y Gabinetes destinados á los Colegios y Escuelas Normales, á cuyo efecto ha autorizado á la Inspección General de Enseñanza Secundaria y normal á invertir con tal objeto la suma de 379.180 pesos $\frac{m}{n}$.

Por decreto de 16 de diciembre último se ha autorizado á la Comisión de Bibliotecas Populares para efectuar las siguientes inversiones de fondos: hasta la cantidad de mil pesos (\$ 1000 $\frac{m}{n}$) moneda nacional en la adquisición de útiles de oficina, mobiliario para instalación de las mismas y de los archivos; y la suma de seis mil quinientos pesos (\$ 6.500) de igual moneda en la instalación de una imprenta para la impresión de catálogos destinados á la organización bibliográfica y servicio permanente del catálogo colectivo nacional, y la cantidad de mil quinientos pesos (\$ 1500 $\frac{m}{n}$), en la adquisición en Europa de material bibliográfico.

Por decreto de la misma fecha se ha autorizado á la Inspección General de Segunda Enseñanza para la inversión de la suma de trece mil novecientos ochenta y un pesos moneda nacional (\$ 13.981 $\frac{m}{n}$) en la adquisición de mobiliario, mate-

rial de enseñanza y Gabinetes con destino á la Escuela Normal Mixta de Goya.

Con fecha 5 del corriente enero, el P. E. ha nombrado miembro de la Comisión Asesora del Policlínico José de San Martín, al Dr. Enrique Bastérrica.

Se han aprobado los contratos siguientes por el P. E.

El arrendamiento de una casa del Sr. Juan F. Canata que construirá en la ciudad de Bahía Blanca, de acuerdo con el plano indicado, y que se destina para ser ocupada por el Colegio Nacional de la misma y sus dependencias, debiendo durar cinco años el término del arrendamiento, á contar desde el 1° de Mayo próximo y mediante el pago del alquiler mensual de un mil docientos pesos (\$ 1.200) moneda nacional.

Con carácter temporario, el usufructo del local de la Escuela de San Justo para instalar la Escuela Normal de Santa Fe, recientemente creada, á cuyos cursos de aplicación podrán concurrir los alumnos que actualmente asisten al mencionado Establecimiento.

El usufructo, también, del edificio de la Escuela Rivadavia que el Gobierno de la Provincia de Catamarca cede á la Nación con el objeto de instalar en él la Escuela de Artes y Oficios que el P. E. ha resuelto crear en dicha Provincia, con la partida de veinte mil pesos nacionales que la Ley de Presupuesto autoriza para el sostenimiento de dicho Instituto

Han sido aprobados por la superioridad los siguientes derechos de Arancel para los alumnos de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, fijados por la Universidad Nacional de Buenos Aires para el corriente año.

1° Por derechos de inscripción, cuarenta pesos moneda nacional al año, en cuatro cuotas de diez pesos cada una.

2° Por derechos de biblioteca, cinco pesos nacionales al año.

Ha sido nombrado Secretario de la Comisión Nacional de Bellas Artes, el señor Ricardo Gutiérrez.

El señor Servando Sánchez ha sido nombrado profesor de Castellano en la Escuela Comercial de Mujeres, á contar desde el 1º de marzo próximo.

SECCIÓN DE INFORMACIONES

La Enseñanza Técnica en Inglaterra

A continuación se publica el *Informe* presentado al Ministro de Comercio de la República Francesa por el doctor Mr. Mauricio Roger, enviado á Inglaterra en misión especial para estudiar las condiciones en que, en la Gran Bretaña, se lleva á cabo la enseñanza técnica.

El conocimiento de este *Informe* es tanto más necesario y tanto más útil, por cuanto se ha redactado con recomendable sobriedad, sin descuidar por esto nada de lo esencial sobre tan importante rama de la pública instrucción. No se encuentran en él, ni el cuadro de la enseñanza especial considerado en su conjunto, trabajo gigantesco y abrumador, ni la descripción y mecanismo de los establecimientos, reiteradamente publicados. Pero en cambio contiene este importante documento, y resaltan notablemente en sus páginas, ciertos rasgos y principios, muy raras veces notados, muy pocas veces considerados, y sin embargo, positivamente eficientes para la solución del problema técnico-didáctico. A tal efecto, el *Informe* que se transcribe á continuación, examina detenida y concienzudamente estas dos fases del problema:

I. Manera como este problema se plantea en Inglaterra ⁽¹⁾, no en lo que se refiere á los escogidos, á los estados-mayores, sino en lo que concierne á la masa á los llamados *rank and file*.

II. De qué modo contribuye el Estado á la organización

(1) Inglaterra solamente, con abstracción de Escocia é Irlanda.

de la enseñanza técnica, y cual sea la parte dejada á la iniciativa privada.

I

Manera como actualmente se plantea en Inglaterra la enseñanza técnica.

§ 1. La educación técnica del aprendiz se confunde con la educación de los adultos.—Su carácter.

§ 2. Estadística de la enseñanza técnica.

§ 3. ¿Se da la enseñanza técnica á todos los que debieran recibirla?

§ 4. ¿Es la enseñanza técnica suficientemente eficaz?

§ 5. ¿Es favorable la opinión á una reforma?

§ 6. Opinión de los patrones.

§ 7. Opinión de los obreros.

§ 8. Medios de alcanzar á todos los que deben recibir la educación técnica.

§ 9. Medios para hacer más eficaz esta enseñanza.

§ 10. Mejor adaptación de la escuela primaria á las necesidades de la enseñanza técnica.

§ 11. Coordinación de todos los grados de la enseñanza,

§ 1. LA EDUCACIÓN TÉCNICA DEL APRENDIZ SE CONFUNDE CON LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS.—SU CARÁCTER.

No insistiré sobre las causas que en Inglaterra hacen indispensable una organización nacional de la enseñanza técnica: con diferencias de proporción, son las mismas que en los demás países. Como en todas partes, las asperezas de la concurrencia imponen en ella la utilización metódica de todas las fuerzas de producción y,—ante todo,—la preparación de la mano de obra.

Lo que en estos últimos tiempos ha contribuído á hacer todavía más necesaria á los ojos de muchos, la educación profesional de los adultos, es la circunstancia de que tal educación se da en los demás países. En el caso presente, el pueblo que ha sabido organizar mejor la enseñanza técnica particular, resulta ser aquel cuya concurrencia inspira las mayores inquietudes á Inglaterra: la Alemania. La crisis económica actual no ha hecho más que avivar las inquietudes de los industriales ilustrados y

de los hombres públicos. Han estudiado los progresos y los métodos de sus concurrentes. Han comprobado en ellos un considerable adelanto con respecto á la enseñanza técnica. Han notado ciertamente que su organización completa y algunas veces admirable, en Alemania, no explica por sí sola el malestar de la industria inglesa. Pero han comprendido que en una lucha difícil, los alemanes han sabido darse una ventaja: han comprendido también que una vez pasado el período de malestar, la existencia de un personal consciente de las exigencias del oficio, dispuesto á adaptarse al gusto del público, de todos los públicos, formado con obreros completos, y de empleados metódicamente impulsados, aseguraría una verdadera superioridad al país que lo poseyera. La obsesión de la Alemania, que domina en la política inglesa, ha servido singularmente la causa de la enseñanza técnica.

Se trata, pues, de no abandonar al azar la preparación de la mano de obra, de renovar el aprendizaje allí en donde está mal organizado, de suplirlo en donde haya desaparecido, de proveer la industria, el comercio, la agricultura, con hombres conscientes, inteligentes, maestros de sus movimientos y capaces de iniciativas; que en el taller dominen las máquinas; en el escritorio conozcan todas las exigencias del oficio y estén prontos á satisfacerlas; y que en el campo sean capaces de comprender y aplicar los resultados de la ciencia.

El interés que impone á Inglaterra la organización de la enseñanza técnica es pues, ante todo, de orden económico.

Pero se equivocaría quien, en el esfuerzo perseguido actualmente, no percibiera más que este interés.

No son tan solo los economistas, los que en Inglaterra juzgan indispensable una utilización Nacional de la edad post-escolar; de esos años que corren entre los 13 y 18. Ya otros habían llegado á esta misma conclusión, por diferente vía. Sin perseguir un fin inmediatamente utilitario, bajo el punto de vista de la producción industrial, comercial ó agrícola del país, son muchos los que se han preocupado de ver limitar el desarrollo intelectual del niño y su educación, á los solos años de la escuela: desean que no cese éste de aprender, en el momento preciso en que se halla en estado de comprender. Ven un peligro en el hecho de que el hombre de mañana, que por el impulso de las aspiraciones democráticas reivindicará el derecho de desempeñar integralmente su papel de hombre, deje la escuela en la edad en que pueda aprender sus deberes de hombre y

de ciudadano. Léase á la cabeza del *Code of Regulations for Public Elementary Schools in England*, la página que resume lo que se espera de la escuela. Sería necesario ignorar absolutamente lo que es el cerebro de un niño, para figurarse que ese programa de educación integral puede cumplirse á los 13 ó 14 años. Contiene nociones inaccesibles aun para los mejor dotados de los niños. O es necesario renunciar á formar ese tipo de hombre que se propone la conciencia moderna, ó bien, de un modo ú otro, deben prolongarse los años de escuela, constituir sólidamente la enseñanza post-escolar.

Estos dos efectos han convergido, y, por la fuerza de las cosas, las necesidades á que tienden satisfacer, no debieran estar separadas. En la utilización de los años que siguen á la escuela, la formación intelectual y moral, la formación técnica no pueden ser disgregadas, á menos de sacrificar casi definitivamente una ú otra. Solo los hijos de clases acomodadas siguen recibiendo la cultura desinteresada más allá de los 14 años. En cuanto á los demás, después de esta edad, y á menudo desde los 12 años, necesitan á la vez continuar su educación intelectual y moral, aprender un oficio y, lo más frecuentemente, ganar para el todo ó una parte de la existencia. ¡Cuántas veces son sacrificadas la primera, y hasta la segunda parte de esta tarea! Para los que tienen ánimo bastante para emprenderla por entero, las escuelas pueden ser distintas: tal curso puede seguirse en una escuela primaria, tal otro en una escuela técnica; no son sino dos partes de un mismo estadio en el desenvolvimiento del adulto.

La simetría entre la enseñanza general y la educación técnica está además justificada por las condiciones en que se dan una y otra. A los 14 años (y á menudo á los 12), el niño deja la escuela. Todo lo que aprenderá de historia, de ciencias, de literatura, le será enseñado en las clases que frecuentará después de las horas de taller, en los cursos complementarios. De la misma manera, todo lo que aprenderá bajo el punto de vista técnico, le será enseñado después de las horas de taller. Los ingleses no conocen sino por excepción, las escuelas profesionales para los obreros jóvenes. La definición oficial dada en los Reglamentos del *Board of Education*, y sobre el cual trataremos más adelante, separa netamente la enseñanza de las nociones técnicas dadas en cursos complementarios, y la práctica del oficio, que no se adquiere en los cursos.

Conforme con estas necesidades, los cursos complementa-

rios, clases en general de noche, pueden comprender indiferentemente la enseñanza general y la enseñanza técnica. Como se dice en las últimas estadísticas publicadas por el *Board of Education* (pág. XLI), tales cursos «destinados á proporcionar las facilidades de instrucción á los comprometidos ya en el trabajo que ocupa la mayor parte de su tiempo, son de muy distinto carácter y fin, comprendiendo desde la más pequeña y humilde clase complementaria de la escuela rural, hasta el trabajo especializado (*the highly specialised work*) ejecutado en el mejor instalado de los colegios técnicos». Todo esto, constituye lo que se llama la enseñanza post-escolar (*Classes for further education, ó Continuation Schools*).

Pero si teóricamente las dos enseñanzas, la general y la técnica, están de este modo destinadas á un desenvolvimiento paralelo, en la práctica no se realiza tal simetría.

Las estadísticas de 1906-07 (últimas publicadas) dan en la pág. 287 las siguientes cifras relativas á las *Classes for further Education* en Inglaterra, Gales inclusive:

a) Número de las escuelas y cursos reconocidos...	5.368
b) » » maestros » » »	29.946
c) » » alumnos » » »	687.681

Estas cifras no comprenden sino las escuelas reconocidas por el *Board of Education* y me ha sido imposible saber el número de las escuelas nocturnas no reconocidas.

Las estadísticas dan el número de los cursos para cada una de las materias enseñadas, pero no el número de los alumnos asistentes á la totalidad de los cursos sobre una misma materia, lo que nos interesaría particularmente. Pero el cuadro 108 (Id. pág. 289), demuestra que, en casi su totalidad, las *Continuation Schools* dan enseñanza técnica, ó preparan para recibirla.

En la división preparatoria, sobre 13.628 cursos, entresaco 2.715 en que se enseña la lectura, la composición, la escritura y la aritmética, 488 en que se enseñan los elementos de las matemáticas; 171 donde se enseña la aritmética apropiada al taller (*Workshop Arithmetic*); 1737 en que se enseña el dibujo, etc..... Es la división que ofrece el mejor carácter de una enseñanza general, pero los 2715 cursos de lectura, composición.....están ya hechos con la preocupación del oficio.

En las otras divisiones, no hay un solo curso, por así decirlo, que no se relacione con la educación profesional. Bien es verdad que encuentro 78 cursos de latín; pero también ellos

se han establecido en vista de la obtención de grados universitarios que den acceso á una profesión. Los 4 cursos de lógica y los dos de psicología, completan los 65 cursos preparatorios para institutores. Dejo de lado los 518 cursos de educación física. En cuanto á los de educación casera, noto que las jóvenes que aprenden la cocina y la costura, no siguen todas ellas este estudio en vista de su propio hogar, y que muchas buscan en ello un medio de ganarse la subsistencia.

De hecho, la enseñanza post-escolar inglesa parece, pues, consagrada únicamente á la preparación técnica.

Pero, aun cuando así sea ¿ha de deducirse que esto no cambiará?

La Inglaterra es la patria de Ruskin, quien ha dejado discípulos en ella. Por otra parte, la vida moral es demasiado intensa entre nuestros vecinos, para que todo el esfuerzo educativo de la clase obrera sea absorbido por los intereses prácticos. Son numerosos los hombres que reclaman para todos una educación capaz de conducir á los goces intelectuales, al placer de admirar.

El movimiento de la *University extension*, el esfuerzo de instituciones como el *Ruskin College* de Oxford, como los *Working Men's College*, de asociaciones como la *Worker's Educational Association*, demuestran, al lado de las preocupaciones utilitarias, el cuidado de desarrollar la inteligencia, de hacer la educación moral y social del obrero.

Para este esfuerzo, hay como una consagración oficial.

El *Board of Education* dice con toda claridad (Informe de 1906-07 pág. 91), que, «la frase *Further Education*» no es sinónima de las palabras «*bread-and-butter studies*», es decir, que la educación post-escolar no debe solamente poner al adulto en estado de ganar su pan cotidiano. En los *Syllabuses and lists of Apparatus*, publica, todos los años, programas de historia é instrucción cívica.

Léase además la moción votada en 1904 por la Cámara de Comercio de Blackburn. No es debida ni á los ruskinistas ni á los utopistas. Los miembros de la Cámara de Comercio, consideran el interés común de la nación. En el niño, cuya atrofia intelectual y física se opera en la usina, presienten al ciudadano que, ó bien no dará á la ciudad lo que tiene ésta derecho á esperar de él, ó bien será una carga para la comuna. En consecuencia, se pronuncian en favor de la enseñanza obligatoria de los adultos, para: 1) evitar la pérdida del dinero público;

2) fomentar la educación general del pueblo; 3) disminuir el número de vagos; 4) desarrollar una sana disciplina en la edad crítica.

Estos son testimonios categóricos, que permiten esperar un concepto más amplio de la enseñanza post-escolar. Pero actualmente, ¡cuantos hechos se alzan contra la realización de estos anhelos!

Por de pronto, son las condiciones mismas del trabajo. ¿Cómo consagrar á una enseñanza general las pocas horas á veces defraudadas á la usina ó al escritorio, pero siempre robadas al descanso? No son ellas suficientes para la educación técnica. Estas mismas condiciones explican que todos los industriales no tengan las vistas relativamente elevadas que se manifestaron en Blackburn. Mr. Sadler, cuyo nombre se repetirá á menudo en estas páginas, y que, con un gran número de colaboradores competéntísimos, ha publicado en 1908 una preciosa colección de documentos sobre las *Continuation Schools in England*, nos da los resultados de una investigación practicada entre los patrones. Habíase pedido á cierto número de entre ellos si eran más favorables á los cursos técnicos, que á los cursos de cultura general. Sobre 64 respuestas, 62 se pronunciaron por los cursos técnicos. Es posible que entre los autores de estas respuestas, los haya que deploren semejante estado de cosas. Pero, en el momento actual, y poniéndose en el punto de vista de las necesidades inmediatas, de las inmediatas necesidades, creo que era difícil obtener respuestas diferentes.

Así, pues, quien dice enseñanza post-escolar, dice enseñanza técnica y la definición que actualmente cuadra más á las *Continuation Schools*, pareceme ser la que hallo en el Programa de esos cursos para 1908—09 en Liverpool (pág. 3):—«En la escuela de perfeccionamiento, el alumno empieza á aplicar estos conocimientos y esta educación preliminares (recibidos en la escuela primaria): á prepararse para las necesidades del trabajo cotidiano en el taller, en el escritorio, en el hogar: á comprender y á tratar los problemas prácticos que se presentan en los comienzos del oficio.» Pero, lo repito, se está produciendo en Inglaterra un fuerte movimiento en pro de un ideal más elevado que, en la educación del adulto, no separa la enseñanza general, de la enseñanza técnica.

§ 2.—ESTADÍSTICA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

La Inglaterra no ha aguardado el año 1909, para organizar la enseñanza técnica. Desde el establecimiento de las máquinas se han empleado en ello hombres generosos. Durante mucho tiempo, permanecieron aislados estos esfuerzos. Parece que confiados en la solidez de su comercio, fuertes en la reputación legendaria del obrero inglés nuestros vecinos tardaron bastante en conmoverse. Se necesitaron advertencias significativas, para que sintieran la amenaza. Hace apenas 25 años que el problema de la enseñanza técnica se ha hecho de interés público. Fué estudiado oficialmente de 1881 á 1884 por la *Royal Comission of Technical Instruction*. En 1884, *todavía* la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Londres, consagró varias sesiones á su examen. Se produjo un movimiento que llegó á resultados positivos.

La ley de 1889, completada por las de 1891 y 1892, dió á las autoridades locales no tan sólo la facultad, sino los medios, para interesarse en la enseñanza técnica. Utilizando los organismos ya constituídos, inspirándose en experimentos hechos en el extranjero, los ingleses establecieron todo un sistema cuyos progresos han sido constantes.

La organización actual comprende:

- 1) las *Technical Institutions*.
- 2) las *Day Technical Classes*.
- 3) las *Evening Schools*.

(Esta clasificación es la adoptada para los establecimientos reconocidos por el *Board of Education*).

Esta organización no existe solamente en el papel. Funciona en realidad. Muchos de estos establecimientos están instalados con verdadera suntuosidad. He visitado en detalle uno frecuentado de día por los estudiantes de día, y de noche por los estudiantes de noche, que ofrecía, tanto á unos como á otros, todas las enseñanzas, todos los laboratorios, todos los instrumentos, todos los libros de que podían tener necesidad.

Dejo esta cuestión de instalación, para no considerar sino los resultados, tales como nos permiten apreciarlos las estadísticas oficiales.

Las últimas estadísticas publicadas por el *Board of Education* nos dan las cifras siguientes para las escuelas reconocidas por él en 1906-07 (en Inglaterra solamente).

1) *Technical Institutions* (6 sea establecimientos «dando un curso de instrucción sistemática en las clases de día, comprendiendo una alta enseñanza científica»).

a)	Número de institutos.....	31
b)	» » maestros.....	521
c)	» » alumnos.....	2655

2) *Day Technical classes* (cursos separados en vista de estudios adelantados, ó cursos agrupados en vista de la enseñanza sistemática de temas conexos, adaptados á las necesidades técnicas de los alumnos).

a)	Número de cursos.....	201
b)	» » maestros.....	916
c)	» » alumnos.....	8538

3) *Evening Schools* (para lo que representan, véase más arriba). Figuran en las estadísticas con el nombre de *Other Schools and classes for further education*. Recuerdo las cifras citadas más arriba.

a)	Número de escuelas y cursos.....	5.368
b)	» » maestros.....	29.946
c)	» » alumnos.....	687.681

Para ser completo, debería dar las cifras de las escuelas y cursos de arte preparatorios para los oficios que necesitan el conocimiento de las artes decorativas; pero aparte de que las industrias de arte son actualmente favorecidas, preferimos ocuparnos de las otras que absorben la masa de los *rank and file*.

De los establecimientos ante citados, los que más nos interesan son los *Evening Schools*. Las *Technical Institution*, preparan de una manera general el futuro estado-mayor de la Industria, y las *Day Technical Classes* no reciben sino un pequeño número de alumnos, si se le compara con la totalidad de los estudiantes técnicos.

Estos cursos de día, que el *Board of Education* se esfuerza en desenvolver, están, por lo demás, en progreso. En 1904-05, no existían más que 51 clases subvencionadas, contando 250 maestros y 788 alumnos. En 1905-06 la cifra sube á 109 clases subvencionadas, con 597 maestros y 6239 alumnos. Y en 1906-1907 llega á las cifras consignadas más arriba. Hay en esto una indicación importante. El hecho de que en tres años, el número

de los alumnos en estado de seguir cursos sistemáticos en ciertos días de la semana haya crecido de este modo, importa un progreso considerable. Pero ¿qué vale este número ante los cientos de millares de alumnos de los cursos de noche? (1).

Tales son los resultados. Para que permitan creer que queda resuelto el problema se necesitaría: 1) que esta organización comprenda todos aquellos á quienes debe alcanzar: 2) que la enseñanza dada produzca sus plenos efectos. Vamos á examinar ambos puntos.

§ 3.—¿SE DA LA ENSEÑANZA TÉCNICA Á CUÁNTOS DEBERÍAN RECIBIRLA?

¿Están concurridos los cursos de enseñanza técnica por todos aquéllos que ejercerán un oficio? La respuesta la da Mr. Sadler (2):—«Cada año, dice, dejan las escuelas públicas elementales, medio millón de niños de 13 á 14 años. En este número no hay sino uno por cada tres, que reciba un suplemento de instrucción sistemática bajo el punto de vista de la educación general ó técnica».

Legalmente, un inglés debe quedar en la escuela primaria hasta los 14 años. Pero si tiene un certificado, (poco más ó menos equivalente á nuestro certificado de estudios) puede dejar la escuela á los 12 años (á los 11 en las escuelas rurales).

¿Qué hacen los niños entre 12 y 14 años, que se consideran como definitivamente libres de la escuela regular?

O bien han encontrado uno de los empleos reservados á los niños:—lo desempeñarán hasta los 17 ó 18 años; después serán echados á la calle, y, á menos de mucha suerte ó de

(1) No hablo aquí más que de Inglaterra. En el país de Gales, la organización es análoga, estando la enseñanza bajo la superintendencia del *Board of Education*. Las estadísticas nos dan las cifras siguientes para el año 1906-07:

1) *Technical Institutions*

a) Número de establecimientos	2
b) » » maestros.....	23
c) » » alumnos.....	92

2) *Day Technical Classes*
Existe solamente una establecida en 1906-70, comprendiendo 8 maestros para 136 alumnos.

En Escocia, el estado es floriente.

En Irlanda, en donde se ha hecho un grande esfuerzo después del voto del *Agriculture and Technical Instruction Act*, en 1899, la noticia redactada para el Catálogo de la *British education section* en la exposición de 1906, señalaba la presencia, en 1907, de 25.000 alumnos en las escuelas técnicas y 20.000 en las escuelas rurales.

(2) *Continuation Schools in England*, p. XII.

mucha energía, á menos de haber trabajado en una casa ó en una administración cuidadosa de preparar sus *boys* para una profesión, irán á aumentar el número de los peones, sino caen más bajo.

O bien entrarán en la usina, primeramente á medio jornal, entre los 12 y los 14 años, situación que el atractivo de un salario hace deseable tanto para el niño como para su familia: —lo más frecuentemente no aprenderá el oficio, repetirá sin cesar la misma cosa; no será en toda su vida más que un obrero incompleto, un obrero rebajado (1).

Sin embargo, entre los 12 y 14 años la ley lo protege todavía. A los niños admitidos en la usina con medio jornal, si entre los 12 y 14 años no tienen el certificado de estudios entre los 12 y 13 años, se les provee de él; la ley obliga á los patrones á acordarles algunas horas de libertad. Han de concurrir á la escuela ya sea un día en cada dos, ya sea todos los días, por la mañana ó por la tarde.

No puede imponérseles sino:

- a) 56 horas y media por quincena en las industrias textiles.
- b) 60 » » » no textiles.
- c) 74 » y media » en los talleres domésticos.

El trabajo suplementario (salvo media hora para terminar un trabajo empezado, en ciertas industrias) y el trabajo de noche, estan prohibidos.—Descanso dominical obligatorio (salvo excepción).—Seis días completos de licencia al año, ó su equivalente.

Además, hasta los 14 años, los niños no pueden ser empleados entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana.

Para aquellos que tienen más de 14 años (13 en las condiciones indicadas antes), y hasta los 18 años, la ley limita las horas de trabajo á

a) 60 horas por semana en las industrias textiles (10 horas como maximum por día).

b) 60 horas por semana (10 horas y media como maximum por día) en las industrias no textiles.

c) 60 horas por semana en los talleres domésticos (10 horas como maximum por día).

Horas suplementarias prohibidas, con las mismas reservas indicadas antes. El trabajo de noche está absolutamente pro-

(1) V. la investigación de Sadler en Mánchester, loc. cit. p. 69.

hibido para las niñas, y prohibido, con excepciones, para los varones.—Reposo dominical obligatorio, salvo ciertas industrias: seis días enteros de licencia al año, ó su equivalente (1).

No existe reglamentación impuesta al trabajo de los jóvenes empleados en el comercio.

Entre los 14 años (ó 13) y los 18, los jóvenes se hallan, pues, en la imposibilidad de seguir los cursos diurnos, y son libres de no seguir los nocturnos.

A pesar de las comodidades de su organización, se comprende que haya todavía los dos tercios de jóvenes que no frecuentan las escuelas de continuación. Lo mismo pasa donde quiera que las condiciones del trabajo no concuerdan con las necesidades de la educación técnica. Pueden multiplicarse los establecimientos: á pesar de toda la generosidad, de toda la ingeniosidad deseables, el acceso á ellos quedará impedido para el mayor número, á causa de la fatiga ó la irregularidad de las horas de trabajo. En vez de admirarse de que solamente una tercera parte de los niños salidos de la escuela primaria, reciba un complemento de educación general ó técnica, es de extrañar que haya todavía tantos. Y este resultado tan pobre, considerado de una manera general, es todavía reconfortante, cuando se ven todos los obstáculos que debían impedirlo. Proclama mejor que cualquier otro testimonio, todo el celo, toda la actividad de los hombres de buena voluntad que se han dedicado á la obra de la enseñanza técnica.

§ 4.—¿ES SUFICIENTEMENTE EFICAZ LA ENSEÑANZA TÉCNICA?

Después de haber contestado negativamente la primera pregunta sobre si «la enseñanza técnica se da á todos los que deberían recibirla», pasamos á la segunda cuestión sobre si «en donde se da esta enseñanza, es eficaz».

Para responder á esta segunda pregunta consultamos un documento debido á hombres prácticos, industriales ó comerciantes, ó cuando menos á los inspectores y examinadores escogidos por ellos; el Informe presentado para 1906-07 al *Department of Technology* del *City and Guilds of London Institute*.

El Informe general, los informes particulares sobre los exámenes instituidos para cada industria, reconocen el esfuerzo

(1) Tomo estos datos de un trabajo redactado para una memoria de Mr. Sadler, por encargo del Departamento de Trabajo, del Ministerio de Comercio.

y el progreso realizados. Consignan que en los exámenes superiores, los candidatos están bien preparados; pero en cuanto á los exámenes inferiores, á aquellos de que se contentarán los simples obreros, son demasiado frecuentes las quejas sobre la mala preparación, sobre la falta de conocimientos preliminares, sobre la ausencia de toda educación científica. Los candidatos son á veces incapaces de apreciar el valor de las cosas; lo son también de expresar en términos claros su pensamiento.

Estas quejas las hallamos en casi todos los informes de los Comités de Educación. Todos deploran la preparación insuficiente de los alumnos que siguen los cursos de enseñanza técnica; todos se esfuerzan en remediarla, poniendo un cuidado particular en la organización de la división preparatoria.

¿Cómo pudiera ser de otro modo?

Hemos visto antes, que el término legal para la obligación escolar es 14 años, reducido en ciertas condiciones demasiado frecuentemente llenadas, á los 12 y hasta á los 11 años.

Pues bien para conocer cuantos niños quedan en la escuela después de los 12 años no hay que hacer sino leer las estadísticas.

En 1906-07, en Inglaterra, sobre 2.793,908 niños asistentes á la escuela primaria, se hallan:

entre 3 y 5 años.....	214.035
» 5 » 7 »	600.938
» 7 » 12 »	1.484.195
» 12 » 15 » ..	492.696
» 15 » 16 »	1.966
» 16 y más	78

Sobre 2.745,424 niñas, se hallan

entre 3 y 5 años.....	199.792
» 5 » 7 »	586.105
» 7 » 12 »	1.466.390
» 12 » 15 »	490.111
» 15 » 16 »	2.849
» 16 y más	177

¿Cuál puede ser la preparación científica de un niño salido de la escuela á los 12 años, y cómo puede hallarse en estado de comprender ni aun la enseñanza complementaria muy simple que le es necesario seguir para su profesión? Léanse los programas del *City and Guilds Institute* ó los publicados por los diversos Comités de Educación. Por muy prácticos que

sean, suponen una primera preparación, sin la que todo estudio posterior no es comprendido, y tal vez más nocivo que útil.

Así pues; salida prematura de la escuela, primera causa que explica los desalientos consignados en el Informe antes citado.

La obligación para los medio-jornaleros de seguir en la escuela hasta los 13 ó los 14 años, no permite hacerse ilusiones. Este año, ó estos dos años, durante los cuales el niño llega á casa del institutor, fatigado y distraído para el estudio, no pueden ser asimilados á verdaderos años de instrucción.

Lo que pudiera hacer menos peligrosa esta educación rezagada, sería la asistencia de los niños á los cursos de perfeccionamiento desde su salida de la escuela, antes de haber olvidado lo poco que han aprendido. Pues bien; sólo con mucha pena se logra este resultado. Lo más frecuentemente, transcurren uno ó varios años antes de que el joven emprenda de nuevo el estudio. Se comprende en lo que entonces han parado sus conocimientos. Esta es una de las cuestiones que los Comités de Educación se preocupan con el mayor empeño en resolver, y es una de las de que depende en parte el éxito de la enseñanza técnica. En la hora presente está muy distante de haberse resuelto.

Ahora, al reconocer la grandeza del esfuerzo realizado, he aquí lo que tenemos el deber de consignar:—insuficiencia del número de alumnos que frecuentan las escuelas de perfeccionamiento, comparado con el número total de los jóvenes de 14 á 18 años;—insuficiencia de los resultados dados por la enseñanza allá en donde es recibida.

¿Cómo esperan los ingleses modificar una situación que constituye un peligro público? ¿Existe una opinión partidaria de una reforma y por qué medios se piensa realizarla?

§ 5.—¿HAY OPINIÓN FAVORABLE Á LA REFORMA?

No basta que se plantee una cuestión y que á unos cuantos les parezca necesaria una solución. En un país como la Inglaterra, en que la iniciativa privada es tan poderosa, se necesita que se cree una opinión pública. Lo que la ley impone, es en general lo que la mayoría se ha anticipado á aceptar, ó mejor lo que en su mayor parte estaba ya realizado. La ley no hace más que consagrar una nueva práctica, que admitir en la

categoría de una tradición, y legitimar la incomodidad que de ella resultara para las tradiciones antiguas. Hasta allí, pueden ser considerables los esfuerzos aislados y tener admirables resultados positivos, sin que haya derecho para deducir una generalización de ellos.

A esta pregunta: «¿La opinión pública es actualmente favorable en Inglaterra á la organización integral de la enseñanza técnica?» nadie me ha contestado, nadie podía contestarme de una manera absoluta. Existen opiniones individuales; hay opiniones colectivas que se manifiestan en el esfuerzo intentado en común por patrones, Comités de Educación, asociaciones. No hay una opinión general dominante.

Los institutores, los intelectuales están por una prolongación de los años de escuela. Pero éstos debían estarlo por definición, y, por no ser omisible, su convicción nos interesa menos que la de los patrones y de los obreros, sin las cuales, las ideas más generosas y los planes mejor concertados no tendrán sino un valor teórico.

§ 6.—OPINIÓN DE LOS PATRONES

Recientemente se ha llevado á cabo una investigación para saber los esfuerzos que habían tentado los patrones con mira de asegurar la preparación técnica de sus obreros. Los resultados constan en la obra de Mr. Sadler citada antes.

El reducido número de industriales á quienes se envió el cuestionario, y el número aun más pequeño de contestaciones, no permiten deducir de esta inquisición conclusiones bien precisas. Solamente á título de indicación cito los resultados siguientes, que tienen su valor en cuanto á hechos:

De 17 compañías ferrocarrileras, han contestado 16. Casi todas facilitan á sus empleados la asistencia á los cursos técnicos, mediante procedimientos diversos. La mitad, próximamente, pagan los gastos de escolarización de los aprendices y de los empleados que siguen los cursos; otra parte, paga la mitad; otra, no paga los gastos, pero concede un aumento de salario á los que siguen con regularidad los cursos.

Pero lo más importante está en que muchas contribuyen en proporciones considerables á los gastos ocasionados por la organización de esos cursos. En compensación, sus empleados son admitidos en ellos á precios reducidos.

Algunos de los institutos técnicos han sido fundados por

las compañías de ferrocarriles. El *Mechanic's Institute* de Stratford New Town, ha sido establecido por la *Great Eastern Railway Co* en 1851: se contaban en él 998 alumnos en el año 1905-06, la mayor parte empleados de la Compañía. El *North Eastern Railway Litterary Institute* de Gateshead y el *York Railway Institute* han sido fundados por la *North Eastern Railway Co*. El *Mechanic's Institute* de Crewe es, en muy grande parte, propiedad de la *London and North Western Railway Co*.

Algunas veces, los empleados y los aprendices de una compañía forman la casi totalidad de los alumnos de un establecimiento. Así, de los 2093 alumnos del *Mechanic's Institute and Technical School* de Norwich, 2029 son empleados de la Compañía.

Según su domicilio y según lo que quieren aprender, los alumnos concurren á tal ó cual establecimiento que se haya especializado á causa de su situación y de su adaptación á las necesidades locales. Por esto los aprendices y empleados de la *Great Eastern Railway Co* frecuentan sea el *Mechanic's Institute* de Stratford New Town, sea la *London School of Economic's*; los de la *Lancashire and Yorkshire Railway Co*, el *Mechanic's Institute and Technical School* de Norwich y la *Victoria University* de Mánchester. Está organizado todo un sistema de cursos que puede llevar á los mejor dotados y más trabajadores á una situación superior.

En general, los cursos así frecuentados tienen lugar de noche. Entre las 16 Compañías, hay 7 que permiten á sus aprendices ó á un número limitado de ellos, concurrir á algunas clases de día. Aquí se les concede una tarde; allí se les autoriza á no entrar en la usina hasta las 9'30 ó las 10, dos veces por semana, á condición de que vayan á seguir un curso á las 8 de la mañana; en otras partes se les conceden dos mañanas.

Según las Compañías, esta licencia corresponde á una disminución de salario.

La enseñanza que se da en estos cursos es puramente técnica.

Aparte de las Compañías de Ferrocarriles en las que la organización del aprendizaje parece establecida más sólidamente que en las otras industrias, 195 casas habían recibido el cuestionario, contestando 56 tan solamente. No puede deducirse de esto que las demás se desinteresen en el asunto; sería una conclusión temeraria. Es sin embargo permitido creer que los

industriales mejor dispuestos á favor de la enseñanza técnica, no se encuentran entre los que han guardado silencio.

De las 56 contestaciones anoto las siguientes indicaciones: Los arreglos celebrados para permitir á los jóvenes que asistan á los cursos diurnos aparecen más raramente y casi siempre como excepción. Valen por un día, ó por medio día, ó por dos mañanas, en unas partes con disminución y en otras sin disminución de salario. En cierto número de casos la dispensa de las horas suplementarias, el permiso de dejar el trabajo antes de la noche, ó de venir tarde á la usina por la mañana, facilitan á los aprendices la asistencia á los cursos nocturnos. A menudo el patrón paga por entero, ó en parte, la retribución escolar y, á menudo también, acuerda una prima á los aprendices que han seguido con regularidad y aprovechamiento los cursos de la noche. Algunos llegan, en este caso, á conceder un aumento de salario; y uno de ellos, paga los libros que los aprendices necesitan.

Hay nueve, que no se contentan con dar facilidades á aquellos de sus aprendices que desean concurrir á las clases, y les imponen la obligación de asistir á ellas. Esta es una feliz solución del problema, sobre la que volveremos al ocuparnos de la obligación. En una de las respuestas leo que la Compañía no ha debido dar facilidades á sus aprendices para seguir los cursos, toda vez que tiene la jornada de 8 horas.

Notamos, además, como lo hemos hecho con respecto á las compañías ferrocarrileras, que ciertas jefes de industria han demostrado el interés que sienten por la enseñanza técnica, organizando unos, ó subvencionando otros, institutos técnicos. Muchos de los grandes establecimientos de enseñanza técnica han nacido de estas fundaciones particulares.

Ciertas usinas organizan cursos que no existen en las *Evening Schools*, ni en el instituto técnico. Así, la firma *W. H. Allen and Son and Co.*, de Belford, ha organizado cursos de ciencia durante el invierno. La firma *J. Crosfield and Sons*, de Warrington, sostiene un curso de lavandería, obligatorio para los aprendices menores de 17 años. La fábrica de chocolate *Rowntree and Co.*, de York, ha establecido un curso de economía casera para las jóvenes, al que las aprendizas menores de 17 años deben asistir dos veces por semana. La firma *Johnson Brothers*, de Liverpool, ha creado un curso de química en la usina, por hallar que los cursos de la Escuela Técnica no son bastante prácticos. La casa *Clayton and*

Schuttleworth, de Lincoln, ha establecido todo un sistema de aprendizaje en su usina. El aprendiz es instruído prácticamente en el taller, y al mismo tiempo sigue cursos teóricos en él: además, después de especializarse mientras dura su aprendizaje, se le dan facilidades para conocer el trabajo conexo con el suyo. Todos los aprendices están confiados á un vigilante que dirige y revisa su trabajo. El *Technical Institute*, de Port Sunlight, es la creación de la célebre manufactura de jabones.

En general, la creación y desarrollo de las *Evening Schools* y los institutos técnicos, han permitido á los patrones de desentenderse de la organización de cursos. Así, la firma *Mather and Platt*, de Manchester, que desde 1873 sostenía la *Salford Iron Works Science and Technical School*, resolvió, en 1904, enviar sus aprendices á la *Municipal Technical School*, de Manchester. De igual modo, la firma *Thames*, de Londres, después de haber sostenido cursos para mecánicos, envía sus empleados al *West Ham Municipal Technical Institute*, etc.... La cooperación se ha establecido entre los patrones que subvencionan los Institutos Técnicos de cuyos Comités de Educación forman á veces parte, y estos Institutos, cuya clientela principal está frecuentemente formada por los aprendices ó los empleados de tal ó cual usina, y cuya enseñanza debe por consiguiente adaptarse á necesidades determinadas.

De esta investigación, se desprende netamente, que en cierto número de usinas se ha reconstituído una forma especial de aprendizaje. Los medios son distintos, como no puede ser de otra manera; pero los industriales que subvencionan los cursos técnicos, que pagarán los gastos de escolarización, que consienten en considerar como horas de trabajo las horas pasadas en la escuela, reconocen de este modo,—y esto es lo que importa,—que tales sacrificios son cosa útil. En general, las respuestas hacen constar que se han obtenido resultados; y una de ellas, dice, que este esfuerzo tiende á producir obreros más inteligentes y que se respeten á sí mismos». También esta organización ha permitido hacer salir de las filas algunos individuos particularmente bien dotados, y para estos, ciertas casas han tenido miramientos especiales. Los ha habido que, de los cursos de noche, han pasado al Instituto Técnico, y después á la Universidad, y esto, gracias al apoyo pecuniario del jefe de la industria.

Hay en esto un proceso de selección provechoso para todos. Las contestaciones que dejan ver alguna duda sobre el éxito y las ventajas de esta enseñanza, son muy raras.

Todo cuanto queda dicho, se aplica á la formación de los aprendices; no á la educación de los obreros. Es extremadamente raro que se acuerden á estos, facilidades que les permitan perfeccionarse.

Así, pues, un cierto número de industriales son partidarios de la enseñanza técnica y no reparan en serios sacrificios para permitir que sus aprendices la reciban.

A los resultados de esta investigación, podrían agregarse otros muchos testimonios. Citaré tan solo el considerable esfuerzo realizado por el *City and Guilds of London Institute*. Desde 1878 no ha cesado esta asociación,—que comprende los representantes de los gremios,—de probar cuanto celo saben emplear los comerciantes é industriales en la educación de su personal.

Pero, hay que reconocerlo: por más que sean numerosos, estos patrones no son la mayoría. ¡Cuántos lamentos he oído ó leído, sobre la indiferencia ó la hostilidad patronal en materia de educación! Unos temen las sorpresas que reservan las innovaciones. Otros estiman que, dadas las condiciones actuales del trabajo, no es útil que un simple obrero tenga conocimiento integral del oficio: consideran que solamente el capataz es quien debe tenerlo. Todavía hay otros, que no apreciando sino la ventaja inmediata ó inmediatamente visible, piensan que es una cuestión de especies: que solamente ciertos oficios exigen un aprendizaje: que para otros, basta el peón. A un nivel profesional más elevado del obrero correspondería, además, un aumento de salario. Finalmente, en muchas industrias, es ventajoso el empleo de los niños, pues proporciona una mano de obra más barata. Conviene no reducir el rendimiento, dispensando al obrero una parte de sus horas de trabajo. El mismo argumento que obstaculiza la supresión de la media jornada y la prolongación de la obligación escolar, es el que se opone á la educación del aprendiz.

§ 7.—OPINIÓN DE LOS OBREROS

Tomados los obreros individualmente, no son mucho menos indiferentes á la instrucción; frecuentemente hasta le son hostiles, sin embargo, saben cuan penosa es la situación del peón. Pero con el progreso en el material, que cada día disminuye la mano de obra, la crisis del maquinismo no termina jamás. En muchas industrias, no permite la admisión al apren-

dizaje, de jóvenes que ya no sean conocedores del oficio. Recela la concurrencia de los obreros instruídos, para los que han pasado la edad de instruirse. Teme que el gran número de obreros hábiles haga bajar los jornales. Además de esto, cree que la educación técnica es más provechosa al patrón que al obrero. Por último, no le gusta mucho un régimen cuyo efecto es retardar el momento en que el niño percibe un salario.

Para el examen de este punto recomiendo el estudio de Mr. Arturo Mansbridge, *Working and Continuation Schools*, inserto en la obra de Mr. Sadler (pág. 309). Mr. Mansbridge es secretario de una asociación que tiene por objeto difundir la instrucción entre los obreros y que ha estudiado la materia con un celo igual á la generosidad de sus propósitos.

Por consiguiente, y dejando de lado los obreros que aspiran á ser capataces y de los empleados para quienes es manifiestamente necesario el estudio de la contabilidad, de la máquina de escribir y de los idiomas, los obreros, individualmente comprenden mal la necesidad de la instrucción post-escolar. He dicho *individualmente*. La asociación ha producido un notable cambio en sus ideas. Una vez organizados han oído á hombres ilustrados y prácticos, sostener que convenía á su interés y á la justicia no limitar su instrucción á la edad de 13 ó de 14 años. Impulsados por uno ú otro argumento, interés ó justicia, convencidos de que la instrucción les era necesaria para emanciparse y tener en el Estado el rango á que tienen derecho, han sido á menudo ganados á esta causa. Pero subordinan toda reforma á una modificación introducida en las condiciones de trabajo, y es merced á grandes mayorías, y á veces á la unanimidad, que asociaciones de obreros voten órdenes del día á su favor. No citaré más que el voto de las *Trade Unions* en su último congreso, emitido después del informe de Mr. W. Thorne, miembro del Parlamento (1) y que es como sigue:

«Que la educación secundaria y técnica sea parte esencial de la educación de cada niño, y esté asegurada por una reforma y una extensión del sistema de becas, de manera que una beca de provisión sea puesta á la disposición de cada niño, y que sea además posible á todos los niños seguir cursos en el

(1) Actas del Congreso de 1908, pág. 179.

tiempo completo del día (*to be full time day pupils*) hasta la edad de 16 años». (1)

En el mismo Congreso se emitió el voto de que la enseñanza fuese gratuita desde la escuela primaria á la universidad y se realizara inmediatamente la gratuidad de las escuelas secundarias y colegios técnicos. Pero no nos apresuremos á deducir que la clase obrera inglesa sea en su totalidad favorable á la instrucción general y técnica. No darse cuenta de lo algo artificial que hay en un voto de Congreso, callar las vacilaciones y temores expresados con frecuencia, sería exponerse á serios desengaños. Recomiendo sobre este punto el estudio de la Señora Mary S. Beard, *Results of an Inquiry in to the Working of Schools*, en Sadler. (2)

§ 8.—OBLIGACIÓN

Actualmente, la enseñanza postescolar, general ó técnica, es libre para niños que pasen de los 13 ó de los 14 años. Este régimen ha dado los resultados que hemos visto antes. ¿Bastan éstos para que se espere de aquella, la solución del problema? ¿Puede esperarse que, en un futuro próximo, todos los patrones estén dispuestos á los sacrificios que hemos consignado y que todos los obreros se resuelvan á exigir ó á aceptar esta reforma?

Ciertamente en Inglaterra tiene una gran potencia la iniciativa privada y dirigiéndose á ella se consiguen resultados maravillosos. Pero los obstáculos que encuentra la organización general de la enseñanza profesional son de tal naturaleza, que parecería ser imprudente esperar semejante esfuerzo de los particulares solos. Contra el egoísmo ó el encegamiento nada puede la iniciativa privada. Demasiado lo reconocen los más optimistas: á pesar de una mal disimulada repugnancia á pedir á la ley lo que preferían obtener de la libre voluntad individual, estiman que no puede haber una organización eficaz de la enseñanza post-escolar, fuera del régimen de la obligación.

¿Necesito decir que el ejemplo de Alemania ha contribuido á la difusión de esta idea? Se ha presentado la necesidad de una solución más pronta de lo que se hace esperar el progreso

(1) Leyendo las actas de los sucesivos congresos de las *Trade Unions*, puede seguirse el progreso de esta idea, vaga al principio, y precisándose después, dentro de esta fórmula.

(2) Obra citada, pág. 248

de la enseñanza técnica en el trascurso de los últimos veinte años.

Cierto, que las dificultades son grandes. Sin hablar del sacrificio pecuniario que se exige de los patrones, y, hasta cierta medida, de los aprendices y de sus familias, la obligación costaría al estado, nada más que para la Inglaterra y el País de Gales, unos cuarenta millones. La hacienda inglesa no se halla en tal prosperidad, que permita incluir fácilmente esta suma en el presupuesto.

Este es el gran obstáculo: los argumentos que oponen los adversarios de la reforma,—mala voluntad de los niños llevados á la fuerza, sobrefatiga producida por un aumento de trabajo,—no tienen el valor que él tiene. Por de contado, la obligación supone modificaciones en las condiciones del trabajo.

Por el momento, examino simplemente si la reforma aparece como necesaria á nuestros vecinos.

He recogido cierto número de opiniones instructivas. Por de pronto algunos pareceres de particulares.

Hallo en la colección de Mr. Sadler los resultados de una información sobre las escuelas de continuación (pág. 253 y sig). En el cuestionario figuraba la pregunta siguiente: «¿Sois de opinión de hacer obligatoria la asistencia á los cursos nocturnos de continuación; a) para los niños? b) para las niñas? ¿En qué condiciones, en caso afirmativo?»

El cuestionario fué remitido sobre todo á institutores que, profesando en las escuelas nocturnas, están particularmente habilitados para saber cual es la utilidad y cuales los resultados de esta enseñanza, y si hay interés en extenderla haciéndola obligatoria.

Sobre 75 respuestas, 43 piden la obligación para ambos sexos; 8 la piden para los niños solamente, y 25 se pronuncian contra la obligación. Estos últimos invocan el peligro de la educación impuesta por los padres y los patrones. Piensan también que este régimen llevaría á la escuela una muchedumbre de niños impropios para el estudio y cuya presencia sería un estorbo para los otros.

Los partidarios de la obligación la reclaman para los jóvenes de 15 á 18 años. Según algunos, el número de años en que el niño debiera asistir á la escuela nocturna, sería aumentado para los que hubiesen dejado la escuela antes de los 14 años. Según unos, estos cursos habrían de durar dos horas y tendría lugar dos veces por semana, y según otros, tres veces. Este curso sería gratuito.

En páginas muy nobles, Mr. Sadler ha estudiado la cuestión en forma teórica y ha deducido la necesidad de implantar la obligación, legitimada por el interés general. Hay que esperar los que no vienen voluntariamente á la escuela: pero el quería que este cuidado se confiase á las autoridades locales, las que estarían autorizadas para adoptar un sistema de obligación y á aplicarlo gradualmente, teniendo en cuenta las necesidades locales. Hay en todo esto un compromiso, una combinación que, á nosotros, franceses, nos extraña un tanto, pero que, como veremos más adelante, es habitual en Inglaterra. Compromiso ó no, acción del poder central ó acción local, el patrón no dejaría de estar menos obligado, según Mr. Sadler, á conceder á los jóvenes obreros ó empleados de ambos sexos, hasta la edad de 17 ó de 18 años, el tiempo necesario para seguir los cursos complementarios durante las horas prescritas en los reglamentos establecidos por la autoridad escolar local.

Citemos además el parecer de un hombre competente: Mr. Creasey termina su interesante obra *Technical Education in Evening Schools*, publicada en 1905, declarando también que la asistencia á los cursos técnicos nocturnos no puede asegurarse sino mediante la obligación.

A estas opiniones, deben ser agregadas,—y son las más importantes,—las de los industriales que han afirmado de una manera terminante la necesidad de la obligación, implantándola en sus usinas. Cuando firmas como *Mather and Platt*, de Manchester, *Cadbury Bros*, de Birmingham, *Brunner Moud and Co*, de Northwich, exigen de sus aprendices que sigan cursos nocturnos á los 16, 17, y hastalos 19 años, y hacen de esta asistencia una condición indispensable para contratarlos, ofrecen argumentos de hechos que tienen otro valor que el de no importa que teoría (1).

Hay colectividades que se han pronunciado en el mismo sentido.

En 1904, la Cámara de Comercio de Blackburn, en 1905 el Comité de Educación de Monmonthshire, en 1906 la Asociación de los Comités de Educación reunida en Rochdale, se declara

(1) No se crea que no hayan encontrado dificultades para esto, pero las han vencido fácilmente.—Cuenta Mr. Sadler que los Señores *Brunner Moud and Co*, al notar algunos desórdenes cuando obligaron sus aprendices á seguir los cursos nocturnos, reunieron á los padres y les advirtieron que en adelante no emplearían más niños que no asistieran regularmente á dichas clases, y llamaron su atención sobre el valor y la utilidad de tal medida. Esta conferencia tuvo un éxito completo y cesaron los desórdenes.

raron partidarios de la obligación. Sobre el límite de edad para la obligación y sobre el número de horas en que los jóvenes deberían asistir á la escuela, hubo divergencias; pero, sobre el principio, fué unánime el acuerdo.

Las *Trade Unions*, como se ha dicho antes, reclaman también el acceso de todos los niños á la enseñanza técnica. Si en su voto no hablan más que de extender el procedimiento de las becas y si el voto de obligación no se ha pronunciado, el régimen que reclaman conduciría á la educación obligatoria para todos. Podría citar otras manifestaciones, pero he preferido no incluir sino aquellas cuyo valor me ha sido posible comprobar.

El asunto se ha llevado en distintas ocasiones á la Cámara de los Lores y á los Comunes.

En 1904 el lord obispo de Hereford presentó á la Cámara de los Lores un proyecto imponiendo á los patronos la obligación, bajo pena de multa no mayor de dos libras esterlinas, de dar á los niños, hasta los 16 años, el tiempo necesario para seguir sin fatiga excesiva la enseñanza post-escolar. Los cursos debían ser apropiados á la edad y á las necesidades de los niños y ser subvencionados por el *Board of Education* (1).

Un proyecto análogo fué presentado en 1905 á Cámara de los Comunes, por Mr. Lambert (2), y en 1906 otro, sin mejor éxito por Sir John Brunner (3).

Estos proyectos no fueron presentados sino para la Inglaterra y el País de Gales.

El proyecto de Ley de Enseñanza que se presentó en 1907, para la Escocia, y que consagraba la obligación para la enseñanza de los adultos, debía tener más suerte. Después de algunas enmiendas, fué aprobado á fines de 1908. Considero útil citar sus principales disposiciones, por más que hasta aquí no me he ocupado en este Informe sino de la Inglaterra. El hecho de que la obligación se ha hecho legal en una parte del Reino Unido, es de una importancia capital. Además, nada demostrará mejor la manera como se piensa resolver el problema en el otro lado del estrecho.

La *Educación (Scotland) Act*, 1908, puesta en vijencia el 1º de enero de 1909, autoriza los *School Boards* (4) á no

(1) 1904—Bill 161.

(2) 1905—Bill 168.

(3) 1906—Bill 220.

(4) Suprimidos en Inglaterra y conservados en Escocia.

acordar exenciones de la obligación escolar, sino con la obligación de asistir á una escuela diurna, ó á una de continuación, ó en parte á una y en parte á otra. Esta prescripción se aplica á los adultos hasta los 16 años (Art. 8, 1). El artículo 9 autoriza á los *School Boards* á prolongar la obligación hasta los 17 años.

Se han dictado medidas contra los infractores:—«Si alguien emplea conscientemente un adulto mayor de 14 años, en un momento en que debe encontrarse en la escuela, ó en un curso complementario, ó durante un número de horas que, sumado al tiempo que debe pasarse en el curso complementario, lleguen al número de horas de trabajo y el de estudio, en un día ó en una semana, á una de las horas legales de trabajo, incurrirá en la multa de 30 chelines, y en caso de reincidencia, no pasando de 5 libras esterlinas» (Art. 8, 3).

Esta pena se aplica igualmente al padre ó al responsable del adulto que, voluntariamente ó por negligencia habitual, contribuyan á esta falta al reglamento establecido por el *School Board*. (id. 4).

Se quiere, además, que la enseñanza sea provechosa. La ley provee á esto por medio del art. 9, que incluye entre los deberes de un *School Board* el cuidado de establecer cursos para adultos mayores de 14 años, inspirándose en los oficios, industrias y necesidades agrícolas del cantón. Con la autorización del Departamento de Educación (equivalente al Ministerio de Instrucción Pública, pero especial para Escocia), puede un *School Board* organizar la enseñanza de otros oficios: puede también organizar cursos de lengua y literatura inglesa; y en los distritos de lengua gaélica, cursos de idioma y literatura gaélicos. Además, *debe* hacer ordenar la enseñanza de la higiene y facilitar los ejercicios físicos. (id. 9, 2).

Pero ¿y si los *School Boards* permanecen insensibles á este llamamiento?

En este caso los contribuyentes deben quejarse. Cuando diez de éstos eleven una petición al Departamento de Educación, se procederá á una información. Se invitará al *School Board* á establecer las clases reconocidas útiles por el Departamento, pudiendo este reducir y hasta suprimir las subvenciones que se hayan acordado. (id. id.)

¿Y si los contribuyentes se callan? La ley nada dice á este respecto.

Sea cual fuere la latitud dejada á los poderes locales, siem-

pre llega el momento en que parece que el Estado está obligado á intervenir, á menos de resignarse á ver ineficaz la reforma emprendida sobre una gran parte del territorio. Más adelante volveremos sobre este método. Por el momento, basta haber demostrado que, en la Gran Bretaña, al menos para Escocia, mejor que proyectos, mejor que teorías, se ha encontrado una mayoría para hacer obligatoria la enseñanza de los adultos hasta los 16 años, y si las autoridades quieren, hasta los 17.

Es cierto que la reforma era más fácil de realizar en Escocia, por razones que sería muy largo analizar en este lugar; y no debe deducirse que este voto sea el prelude de un voto análogo para la Inglaterra. Sin embargo hay en esto un hecho concreto en el que no dejarán de fundarse los partidarios de la obligación en ese país. (1)

§ 9.—MEDIOS PARA QUE LA ENSEÑANZA SEA MÁS EFICAZ

La obligación: he aquí el medio que aparece á los promotores de la enseñanza postescolar, como el sólo capaz de llevar á la escuela los millares de jóvenes de la que ni el camino conocen, ó que no van á ella inmediatamente de salir de la escuela primaria.

Queda por remediar el segundo de los males señalados: la insuficiencia de los resultados. Con ó sin obligación, se necesita un esfuerzo para mejorarlos.

Hemos indicado á qué se atribuía la debilidad en los exámenes comprobada por el *Department of Technology* del *City and Guilds of London Institute*. Los informes señalan la insuficiencia de la educación preparatoria de los alumnos; y además, la mala preparación de los maestros.

Los programas son buenos, pero, por otra parte, nada hay más fácil que mejorarlos y ponerlos al día. La formación de un personal docente y á la vez instruído, que no sacrifique la práctica á la teoría y sabiendo demostrar con claridad, es cosa difícil.

Los informes están unánimes en consignarlo (2). Donde quiera se descubre esta preocupación y casi diré esta inquietud;

(1) Véase al final de este Informe la nota relativa á una investigación realizada por el *Board of Education*.

(2) Las *Trade Unions*, en el Congreso de 1908, emitieron un voto para la formación de maestros capaces de dar «la mejor enseñanza intelectual y técnica».

sin embargo, es una empresa que no parece imposible llevar á cabo

El *Board of Education*, los *Guilds*, los Comités de Educación, todos, se ocupan en la formación de maestros; pero ¡cuán difícil es, á menos de un esfuerzo sobrehumano, conseguir que todos los niños reciban, en la escuela primaria, una preparación que les permita seguir con fruto el programa de las clases técnicas!

Para obviar la imposibilidad de haber primeramente abor-
dado y comprendido de 13 ó de 14 años ciertos estudios científicos, se ha propuesto extender la obligación escolar (en la escuela diurna) hasta los 15 y aun hasta los 16 años, estando en su mayor parte, los tres últimos, consagrados al trabajo manual.

Pero esto es una reforma considerable, costosa y, como en el voto de las *Trade Unions* citado antes, sin grandes probabilidades de realizarse muy pronto.

A veces, los Comités de Educación han asegurado con admirable tenacidad, al menos para una grande proporción de niños, el paso á la escuela nocturna, inmediatamente después de salir de la primaria. Han organizado con particular esmero los cursos preparatorios, y detenido en la puerta de los cursos, á los niños que no habían aprovechado de éstos. Pero es opinión corriente entre nuestros vecinos, la de que nada puede conseguirse, sin una adaptación mejor de la escuela primaria á las necesidades actuales; es decir, á las necesidades á que tendrán que hacer frente el obrero y el empleado futuros.

§ 10.—MEJOR ADAPTACIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA Á LAS NECESIDADES DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA.

Esta idea de la adaptación de la escuela primaria á la enseñanza técnica, no es nueva. Ha aparecido desde que se inició un movimiento en favor de esta enseñanza. La encuentro,—y sería fácil remontarse más atrás,—en el informe de un hombre eminente, sir Ph. Magnus, en la Conferencia Internacional de la Educación, celebrado en 1884 (1). «La enseñanza técnica, decía, no puede tener grande utilidad, si la instrucción primaria ha sido descuidada». En la escuela primaria no debe aprenderse tan sólo á leer, escribir y contar. Es necesario aprender también

(1) Proceedings, II, pág. 3.

todo lo que necesitará el obrero y por consiguiente: 1º el dibujo, 2º los principios de las ciencias adquiridas desde los primeros años en el Jardín de Infantes, «familiarizando al niño con las formas y las propiedades de las cosas, más tarde enseñándole en el laboratorio las causas de los fenómenos conocidos y los resultados de nuevas aplicaciones de las leyes conocidas». Para la mayor parte de los niños destinados á trabajar manualmente, no conviene la educación literaria. La educación científica es preferible, pero á condición de ser práctica. «El alumno debe ser puesto cara á cara con la naturaleza, pero en contacto directo con sus procedimientos; en lugar de recibir datos y constancias por las investigaciones matemáticas, tales datos y constancias deben ser determinadas por él mismo, en el curso de su trabajo ordinario». Y es también colocándose en el punto de vista práctico, que debe introducirse en la escuela el estudio de las lenguas extranjeras, enseñadas, no como lenguas muertas, sino adoptando un método moderno.

En cuanto al trabajo manual, sir Ph. Magnus deseaba que, si se le introducía en la escuela primaria, no fuese antes de 5ª clase.

Esta idea de una reforma de la escuela primaria en el sentido práctico, fué la idea de todos los congresistas. A veinte años de distancia la volvemos á encontrar en casi todos los programas, proyectados ó aplicados. El sentido práctico manda preparar hombres sanos, que tengan el sentido de la vida inglesa, que conozcan sus deberes de ciudadanos y padres de familia, prontos, en una palabra, á ganarse la vida. Manda también enseñar á las mujeres, al mismo tiempo que un oficio, la cocina, la costura, los conocimientos en suma, de una buena ama de casa.

Léase la página preliminar del reglamento de las escuelas primarias publicado por el *Board of Education* (edición de 1908) y los programas que siguen.

Se propone en ellos, para la escuela primaria, el ideal más elevado y á la vez más práctico, y el niño que sea instruído conforme con esas miras, estará preparado para el cumplimiento de todos sus deberes. Se dice allí, que la escuela debe formar el carácter, desarrollar la inteligencia, preparar para la vida; debe dar buenos hábitos de observación y de razonamiento; debe familiarizar al niño con la literatura y la historia de su país, enseñar á expresarse, ponerle en estado de desenvolver su instrucción por su propio esfuerzo; debe desarrollar en

él la habilidad de la mano, la exactitud de la visión por la enseñanza manual, al mismo tiempo que asegure su evolución física etc...

Es esto un admirable programa, pero no todo es en él de cómoda enseñanza, ni está todo considerado de igual utilidad.

Leámos las páginas que siguen. Para los más jóvenes, se recomienda estimularlos en el ejercicio de los ojos y de los dedos; en los que son un poco mayores, deben cultivarse las facultades de observación; debe hacérseles hacer objetos pequeños y pequeños dibujos. Un poco más tarde, vienen el dibujo y las lecciones de cosas, y, para las niñas, la enseñanza casera. Bien se ve que entre las materias de enseñanza, serán éstas, ó deberán serlo, objeto de cuidados especiales.

La Exposición de Londres de 1908 ha permitido darse cuenta de que tales miras han sido comprendidas, habiéndose ya comprobado sus resultados.

Recorriendo la hermosa sección de la Educación Británica, organizada por sir W. Mather, uno se veía forzosamente sorprendido de la insistencia con que los institutores se esfuerzan en desarrollar el sentido de la observación en sus alumnos. Desde la más tierna edad, se quiere que los niños se ejerciten en descubrir por sí mismos el sentido y la naturaleza de cuanto vean. He revisado muchos de los cuadernos de ciencias, y todo está hecho en ellos bajo un punto de vista práctico. Si á esto se agrega el esmero y la variedad de los dibujos expuestos, y la abundancia de los trabajos manuales, desde la humilde construcción de los juegos Froebel, hasta los trabajos de carpintería y de costura, no se podrá extrañar que hayamos tenido la impresión de que la escuela se halla en vías de reorganizarse, y de que los que salían de ella debían hallarse más aptos para aprovechar la enseñanza post-escolar.

Me inclinaría, además, á creer que si todavía en muchos lugares, los tres ejercicios esenciales de la escuela nueva, á saber: lección de cosas, dibujo y trabajo manual, no se practican con éxito, en otros lo son con alguna ostentación. En los trabajos expuestos he encontrado también, á veces, un abuso de la ciencia *aplicada*, del cálculo *experimental*, de la física *experimental*.

So capa de hacer práctica la enseñanza, no debiera estrechar ni abandonar en la memoria del niño, el recuerdo de una ley, allí en donde no hay más que una aplicación. Queriendo especializar demasiado pronto, se corre el riesgo de comprometer

el porvenir, y, ante todo, esta enseñanza general á la que muchos ingleses atribuyen una legítima importancia.

Pero no insisto, ya que mi misión no es criticar, sino exponer. Y lo que yo consigno es que, en esta concepción, la escuela primaria no constituye un todo en sí misma: los hábitos de espíritu que da la habilidad manual y la educación del ojo que proporciona, los conocimientos que procura, son considerados como preparación para un segundo período de educación; aquella en que poniendo en ejercicio esos hábitos, esa habilidad, y esos conocimientos, el adulto aprenderá su oficio de hombre al mismo tiempo que una profesión. Encontrar un modo de cultura general en un método que prepara el niño para las necesidades de la vida práctica, es la idea que domina la nueva orientación de la enseñanza primaria (1).

§ 11.—COORDINACIÓN DE TODOS LOS GRADOS DE LA ENSEÑANZA.

La necesidad de adaptar la enseñanza á las necesidades, ha tenido por resultado hacer aparecer un carácter conocido hasta hace poco en la instrucción pública en Inglaterra; el esfuerzo de coordinación, el espíritu de síntesis. No se debe exagerar, ciertamente: no esperemos ver substituir al desorden una organización integralmente ordenada, integralmente nueva.

Los ingleses jamás han llegado á coordinar su legislación: una ley nueva, en su aplicación, puede ser puesta en jaque por las sobrevivencias de las leyes viejas. Sería extraño que las leyes escolares fueran la excepción y que, á despecho de las tradiciones, de las creencias, de los hábitos, de los intereses, se hiciese tabla rasa, y edificase un sistema establecido *á priori*. Cuando se habla aquí de síntesis, no debe tomarse la palabra en su sentido absoluto: hasta valdría más tal vez, no pronunciarlo, y decir intención de síntesis: de este modo se evitarían desmentidos, opuestos demasiado manifiestamente por la práctica, á la teoría.

En todo caso, no es posible negar esta intención. La ley de 1902 no ha podido tener los resultados con que se había

(1) Una tendencia análoga se ha presentado en la enseñanza secundaria. En cuanto á las escuelas primarias superiores (*Higher Elementary Schools*), hállanse en plena crisis. El año último se decidió una reorganización de esas escuelas en Londres, y en seis de ellas va á ensayarse un nuevo programa. Además, volverán á ser escuelas primarias, lo cual permite mayor libertad á las autoridades locales para su reorganización. Se había propuesto en Londres, asimilar las Escuelas primarias superiores á los colegios en que los alumnos quedan hasta los 16 años; pero esta reforma fué rechazada.

contado. No es menos verdadero, que al reunir la ley todos los poderes escolares entre las manos de los Comités de Educación, el legislador manifestaba una firme voluntad de substituir el orden al desorden. Y allí en donde los Comités de Educación han podido obrar sin oponérseles muchos obstáculos, han hecho un esfuerzo real para plantear la coordinación de la enseñanza en cada escuela, en el conjunto de las escuelas, de la escuela primaria á la Universidad.

Esta preocupación no aparece tan sólo en los cuadros expuestos por los diversos Comités, particularmente por el Comité de Educación de Manchester. Resalta también en los reglamentos del *Board of Education*, en los informes de sus inspectores, en los de los Comités de Educación, en los del *City and Guilds Institute*, en los votos de las asociaciones, etc. Donde quierá se ve proclamar la necesidad de la organización. Se necesita sistematizar, es necesario trazar vías que se crucen, atraviesen encrucijadas, se junten, se separen, y conduzcan á todas las carreras y á todas las etapas de cada carrera.

En lo tocante á Educación técnica, la ruta está solidamente construída. Parte de la escuela primaria, para acabar en la Universidad. No la recorren todos por completo; pero la enseñanza está organizada de tal manera, que cada uno, según sus medios y su inteligencia, puede emplear utilmente su actividad para sí y para los demás. Y para que la ciencia técnica no parezca aislada de las otras ciencias, habrá Facultades de Tecnología (1). Puede serse Bachiller ó Maestro en ciencias técnicas, (*B. Sc. Tech.*; *M. Sc. Tech.*) como se es Bachiller ó Maestro en artes ó en ciencias.

Pero decir coordinación ó síntesis, no es decir unidad. Y nunca ha sido intención de nadie al otro lado de la Mancha, reducir todas las escuelas y todos los estudiantes á un tipo único. En las páginas siguientes veremos como los diversos poderes y las diversas organizaciones hacen un llamamiento constante á la iniciativa de los comités. Cada ciudad, cada región se organiza, pero según sus necesidades particulares. Al introducir el gobierno actual un nuevo elemento en la historia de la educación inglesa, no ha tocado este rasgo esencial de carácter inglés: el individualismo. Coordinar, no dejar perdida ninguna fuerza, inspirarse en las necesidades comunes de la

(1) En realidad ciertas universidades sólo valen por sus facultades de Tecnología, como Leeds, Sheffield, Birmingham.

nación, de las necesidades presentes, sea: pero es preciso llegar á este resultado sin restringir la importancia del individuo; al mismo tiempo, —tomando las últimas palabras de Mr. Sadler,— «esforzarse en individualizar cada escuela en el sistema de educación, é individualizar cada niño en cada escuela.»

II

Como contribuye el Estado á la organización de la enseñanza técnica y qué parte se ha dejado á la iniciativa privada.

§ 1. Como ejerce el Estado su acción.

§ 2. El Estado concede subvenciones.

§ 3. El Estado impone condiciones para su ayuda pecuniaria.

§ 4. El Estado redacta programas, establece exámenes, paga inspectores, publica informes.

§ 5. El Estado y los poderes locales.

§ 6. El Estado y las organizaciones privadas. El *Department of Technology* del *City and Guilds of London Institute*.

§ 7. Si el regimen actual permitirá resolver el problema de la enseñanza técnica.

Es conocido el poder de la iniciativa privada en Inglaterra; pero es sabido también, de qué modo, con el progreso de las ideas sociales, se ha hecho frecuente la intervención de los poderes públicos, hasta en los países en que el Estatismo no se ha erigido en dogma. En un informe que he tenido el honor de dirigir á vuestro eminente antecesor, tuve ocasión, Señor Ministro, de señalar el crecimiento del papel del Estado en un país justamente célebre, como tierra clásica de iniciativa privada: la Italia. He indicado el modo como los servicios públicos se habían constituido ó estaban en vías de constitución, y allí en donde antes no había lugar más que para el esfuerzo de los particulares ó de los poderes locales. La inteligencia más clara del interés social, impone el sacrificio de los intereses particulares, ó, mejor, del egoismo de los individuos. Allí en donde se comprueba un mal que, los particulares, las ciudades, ó las provincias no tienen voluntad ó medios de hacer desaparecer, es bién necesaria la intervención del Estado. En cuanto á Italia he oído á Mr. Luzzatti, uno de los más decididos partidarios de la iniciativa privada, reconocer públicamente que és-

ta no podía asegurar el desenvolvimiento de las instituciones sociales, sin que los particulares hicieran un llamamiento al Estado. «Todo consiste, decía, en saber guardar la justa medida.» Los italianos no tienen el monopolio de las *combinaciones*. En las páginas siguientes, quisiera yo demostrar de qué modo, bajo el punto de vista de la enseñanza técnica, han sabido los ingleses conciliar los derechos del Estado y los de la iniciativa privada.

§ 1.—CÓMO EJERCE EL ESTADO SU ACCIÓN

Es incontestable que los ingleses de hoy temen tanto como sus abuelos, la supremacía del Estado. Aun cuando están prontos para aceptar una disciplina considerada necesaria al interés general, repugnan la disminución de sus derechos individuales, y no se resignan á ello sino en caso de necesidad. La *Steaming Act* no es votada en 1889, la *Factory Act* en 1897, nada más que porque el respeto de la libertad individual favorecía un abuso insoportable á la conciencia pública

Pero allí mismo en donde el Estado ejerce su acción, no obra generalmente con el absolutismo de la ley francesa. Cierta que las leyes inglesas no se pronuncian siempre en una forma atenuada, y el imperativo es en ellas frecuentemente categórico. Pero siempre que es posible, se concilia la autoridad legal con el respecto á la iniciativa, para el mismo objeto que motiva la ley. Hemos ya citado la *Education (Scotland Act)*, 1908, y dicho como se expresa el legislador. Hemos visto además por que medio entendía Mr. Sadler que se declaraba obligatoria la enseñanza de los adultos. En la *Technical Education Act*, 1889 que es la constitución de la enseñanza técnica, se lee:.....«una autoridad local puede subvencionar de vez en cuando.» El Estado no ejercerá por sí mismo el poder; lo delegará en la autoridad local, le permitirá ejercer cierta acción, emplear el producto de impuestos determinados en cierto objeto. La autoridad local es la que está detentando el poder y si hay que ejercer algún apremio, será la autoridad local la encargada de ello. Y si se considera que la ley de educación que rige en Inglaterra no es la misma que rige en Escocia, ni la que rige en Irlanda, hay que reconocer una real flexibilidad en la legislación británica. Entre el Estado y el particular, son intermediarios los poderes locales, á los que la ley impone graves responsabilidades. El derecho del particular está restringido,

pero en provecho de los poderes locales, próximos á él, que él conoce, que él ha podido elegir y de los cuales puede participar.

Para que el método que consiste en proponer, antes que imponer una reforma, tenga alguna probabilidad de éxito, es necesario que semejante llamamiento sea oído. Confesaré que es una causa de extrañeza, eso de que un poderlocal invitado á establecer un servicio costoso, y por consiguiente á imponer una nueva carga á los contribuyentes, se resuelva á ello, cuando nada le obliga á hacerlo. He preguntado á muchas personas, si bastaba esta invitación. Todas me han contestado que las más de las veces era atendida; pero se referirían sin duda á las regiones ricas é ilustradas, en donde los hechos confirman sus respuestas. Hay otras, sin embargo, en las que, sea por mala voluntad ú otras razones, la ley ha resultado impotente. De otro modo ¿cómo podría ser que veinte años después de votada la *Technical Act*, no se haya generalizado la organización de la Enseñanza técnica?

El primer medio, pues, por el cual se ejerció la acción del Estado en la cuestión que nos ocupa, fué permitir á las autoridades locales el sostenimiento pecuniario de la Enseñanza técnica. Tal permiso era indispensable, para que pudieran disponer de los fondos necesarios. Toda creación de impuestos, todo empleo de rentas públicas para la enseñanza técnica era ilegal antes de esa ley, y los contribuyentes podían negarse al pago de su parte en un tributo así gastado ilegalmente. El famoso proceso Cockerton, en 1898, enseñó hasta que extremo debe serse prudente en semejante materia.

El *School Board* de Londres promovió las reclamaciones de los contribuyentes, por haber aplicado á la enseñanza técnica los fondos destinados á la instrucción elemental. El inspector del Estado les dió la razón; el *School Board* lo demandó, y el litigio terminó en 1901 por desistimiento de la demanda; pero el verdadero fin del asunto fué la *Education Act* de 1902 (hecha extensiva á Londres en 1903), que regularizó la situación suprimiendo en Inglaterra los *School Boards* y dando á los Comités de Educación poderes regulares en lo concerniente á la inversión de impuestos.

En lo sucesivo y puestas en igualdad de condiciones, la *Higher Education*, las *Evening Schools* y las *Technical Schools* pudieron ser subvencionadas con los fondos destinados á este grado de la enseñanza.

§ 2.—EL ESTADO CONCEDE SUBVENCIONES

El Estado no se contenta con autorizar gastos con la mira de asegurar una reforma. Contribuye á su planteamiento del modo más práctico: acordando subvenciones y creando becas; publicando programas, é instituyendo inspecciones y exámenes.

Vamos á examinar estos diversos puntos y á determinar como, por estos procedimientos, ejerce su acción. Sin reproducir en todas sus partes un sistema extremadamente meticuloso, importa entrar bastante á fondo en el detalle. El lujo de precauciones y de particularidades que aparecen en él, es demasiado característico para que se le pueda omitir.

La subvención (*grant*) es el principal medio de acción del Estado; por él se ejerce esta acción de la manera más precisa. Es en efecto un principio que á nadie se le ocurre contestar en Inglaterra, y puede formularse de este modo: «Quien paga, vigila». El Estado acuerda subvención cuya concesión ha discutido, una vez por todas, y dejando á los subvencionados el derecho de utilizarla conforme con una intención una vez expresada y una vez admitida. El Estado inglés, en la especie *Board of Education*, instituido para hacer observar las leyes sobre enseñanza, vigila constantemente el empleo de los fondos que ha acordado.

En primer lugar, y por la misma naturaleza de sus compromisos, el Estado no paga adelantado: liquida, por ejemplo, el *grant* para 1908, en el año 1909, después de asegurarse de que se han llenado las condiciones exigidas. De este modo se evitan los disgustos retrospectivos sobre un mal empleo de fondos. Esto no quiere decir que cada año se entable la cuestión de si tal ó cual establecimiento tendrá derecho al *grant*. Como esta subvención es, lo más frecuentemente, indispensable, sería imposible una buena organización con semejante azar; y las condiciones son á veces estipuladas por algunos años. Los cursos é institutos saben que pueden contar con una subvención; toca á los organizadores no disminuir ó agotar este recurso á causa de su negligencia. Por lo demás, pueden de antemano y á corta diferencia, conocer lo que recibirán: al efecto está establecida y publicada una tarifa. (1)

(1) Los detalles que siguen están tomados de las *Regulations for Technical Schools of Art and other forms of Provision for further Education in England and Wales*, para 1908-09.

Para la división preparatoria, es de 2 chelines y 6 peniques á 3 chelines y 6 peniques por alumno; en la primera división (literaria y comercial) de 2 s., 6 d. á 3 s., 6d. (en ciertas condiciones puede subir á 8 s. 6 d.);

en la segunda división (arte) : de 2 s., 6 d. á 3 s., 6d. (en ciertos casos puede llegar á 15 s.);

en la tercera división (enseñanza manual en madera, metal ú otras materias): 2s., 6 d á 3 s., 6 d. (en caso de instalación costosa puede ser de 5 s.);

en la cuarta división (ciencias): de 2 s., 6 d. á 3 s., 6 d. (en ciertas condiciones, puede llegar á 15 s.)

en la quinta división (ocupaciones é industrias caseras): de 2 s., 6 d. á 3 s., 6 d. (cuando la enseñanza es experimental, y en caso de instalación costosa puede ascender hasta 5 s., 6 d.);

en la sexta división (educación física); 1 s., 6 d. (pudiendo disminuirse si la clase comprende más de 20 alumnos.)

Para los Institutos técnicos, rige otra tarifa. La subvención no excede de 10 libras esterlinas por año en el 1^{er} año, 12 para el 2^o, y 15 para los siguientes.

Para las clases técnicas diurnas (*Day Technical Classes*), el *grant* no puede exceder de 40 chelines, y en ciertos casos de 60. (El *Board* es quien resuelve después del examen.) (1)

El total de las sumas así pagadas, es considerable.

Las estadísticas (*Statistics of Public Education in England and Wales 1906-7-8*) indican que para el año 1906-07, el *grant* se pagó en Inglaterra, sin comprender el país de Gales, ni el Monmouthshire:

- a) para 515.897 alumnos en la enseñanza post-escolar.
- b) para 2.075 en los Institutos técnicos.
- c) para 7.682 en las *Day Technical Classes*.

En el mismo año, y en el País de Gales y el Monmouthshire se pagó el *grant*:

- a) para 36.071 alumnos en la enseñanza post-escolar.
- b) para 68 en los Institutos técnicos.
- c) para 111 en las *Day Technical Classes*.

Si se considera el número de los alumnos para quienes se ha acordado una subvención proporcional al conjunto, resulta que el *grant* se ha pagado:

(1) Omitimos las escuelas de Arte, porque nos sería imposible separar lo referente á la enseñanza profesional y lo que concierne especialmente á la enseñanza de las Bellas Artes.

- a) en la enseñanza post-escolar en Inglaterra; para 515.897 alumnos sobre 687.681: y en el País de Gales, para 36.071 sobre 48.831.
- b) en los Institutos técnicos en Inglaterra, para 2.075 sobre 2.655: y en el País de Gales, para 68 sobre 92.
- c) en las *Day Technical Classes* en Inglaterra, para 7.682 sobre 8.538: y en el País de Gales, para 111 sobre 136.

Si se examina ahora el total de la subvención, hallaremos en las estadísticas publicadas en febrero de 1909, las cifras siguientes.

El Estado ha pagado durante el año económico 1906-07 para las diferentes escuelas enumeradas más arriba (las estadísticas no separan la Inglaterra y el País de Gales) la suma, de 365.581 libras esterlinas, descomponiéndose en esta forma:

Institutos técnicos.....	11.905 £
Clases técnicas diurnas.....	10.801 »
Otras clases, etc.....	442.875 »

y en el año siguiente, 1907-08, el total de 391.866 libras esterlinas, se descompone así:

Institutos técnicos.....	14.250 £
Clases técnicas diurnas.....	16.020 »
Otras clases, etc.....	361.596 »

ha habido, pues, de un año para otro, un aumento de 26.285 libras esterlinas.

Se ve la clase de apoyo que pueden constituir los subsidios del Estado, leyendo en las Estadísticas, que para 1906-07 el *Board of Education* ha pagado al Comité de Educación de Manchester un *grant* de 21.133 £ á título de clases de enseñanza post-escolar (*Other Schools and Classes for Further Education*); al de Liverpool, por 13.439 £; y al de Birmingham por 9.055 £.

§ 3—EL ESTADO IMPONE CONDICIONES PARA SU AYUDA PECUNIARIA

El *grant* se concede bajo diversas condiciones, que forman un reglamento de conjunto bastante complicado, hasta bastante preciso en muchos puntos, mucho más preciso que la dirección de nuestro Estado-tirano, ó que, por lo menos, tiende á conservar la apariencia de tal.

Es así que existe una definición legal de las expresiones

Enseñanza técnica y Enseñanza manual, que transcribo literalmente:

«La expresión *Technical Instruction* significará la enseñanza de los principios de ciencia y de arte aplicables á las industrias y de la aplicación de las ramas especiales de la ciencia y del arte á industrias y empleos particulares. No comprenderá la enseñanza de la práctica de un oficio, de una industria ó de un empleo cualquiera, sino dentro de las reservas precedentes, comprenderá la enseñanza de las ramas de la ciencia y del arte, por razón de la cual se han acordado actualmente subvenciones por el Departamento de Ciencias y Artes ⁽¹⁾ y toda otra forma de enseñanza (inclusive las lenguas modernas, las materias comerciales y agrícolas), que pueda actualmente autorizar el Departamento de acuerdo con un programa (*minute*) depositado ante el Parlamento y establecido por el hecho de declarar, una autoridad local, que tal forma de enseñanza se necesita por las circunstancias propias de su distrito».

«La expresión *Manual Instruction* significará la enseñanza del uso de los instrumentos, de los procedimientos agrícolas, del modelage de la arcilla, del trabajo en madera ú otra materia.»⁽²⁾

La *Technical Instruction Act* de 1891, que ha introducido algunos complementos á la ley de 1889, ha especificado que la expresión *Technical Education* debía comprender la enseñanza manual (art. 3).

La ley consagra así el principio de que el oficio no puede aprenderse exclusivamente ni en el taller, ni en la escuela. Es una definición admitida en Inglaterra y la ley no hace innovación alguna; no es menos verdadero, que esta definición está ya fuera de toda objeción. Se hace una tradición, y es cosa por demás sabido lo que esta palabra representa en Inglaterra.

El *Board of Education* ha definido con igual precisión y para los mismos fines, lo que es un «Instituto Técnico» y lo que son las «Clases Técnicas diurnas». Ha definido lo que es un curso nocturno; curso dado después de las 4 de la tarde en los cinco primeros días de la semana, y después de la una, los sábados.

Son éstas, condiciones generales; y los establecimientos, los cursos, deben responder á estas definiciones, para tener dere-

(1) Desde el año 1902, el *Education Department*, del que formaba parte el *Department of Science and Art*, se ha transformado en el *Board of Education*

(2) *Technical Instruction Act*, 1889, art. 8.

cho al *grant*. Pero existen además, condiciones especiales que en el Reglamento, ocupan varias páginas. De esta suerte, el *Board of Education*, ó el Estado, resulta ejercer una acción á la vez sobre la administración, sobre la instalación, sobre la enseñanza, sobre el personal docente, y sobre los alumnos.

Administración.—Después de la *Technical Instruction Act* 1889, el *Board* impone la responsabilidad del cuerpo de administradores ó de directores. Físcaliza la retribución escolar, variable según las localidades y cuyas tasas le deben ser sometidas.

Instalación.—Debe sêr higiénica y adaptada á las necesidades de la enseñanza. Los planos de nuevas construcciones ó de ampliaciones, deben ser sometidos á la aprobación del *Board*.

Enseñanza.—En este punto, es múltiple la acción del *Board*; no se contenta con decir (art. 16), «La escuela debe ser eficaz, y los progresos de los alumnos deben ser satisfactorios». Dice también: «El método de instrucción debe ser adaptado á las circunstancias de la localidad y aprobado por el *Board*», y agrega que los cursos no deben ser conferencias, sino comprender ejercicios de clase. El programa para cada materia, también debe ser aprobado por él. Deja toda libertad para la organización en divisiones; pero fija el *mínimum* y el *máximum* de las horas de curso que los alumnos deben seguir anualmente; fija el *mínimum* de las horas que ha de comprender un curso; fija la duración mínima de cada lección según las divisiones y las materias: una hora, media hora, cuarenta minutos. Para la enseñanza manual, especifica que debe enseñarse simultáneamente la práctica de las máquinas-instrumentos y la de los instrumentos á mano.

Personal docente.—El personal debe estar á la altura de su misión y allí en donde el *Board* lo considere necesario, debe haber un director. Los maestros deben, por regla general, percibir un sueldo fijo; y no deben tener ocupaciones que les impidieran cumplir convenientemente sus deberes (art. 19).

Alumnos.—En esta enseñanza no se paga el *grant* á los alumnos menores de 12 años. Para ser admitido en un Instituto Técnico ó en las *Day Technical Classes* es necesario, ó haber concurrido cuando menos tres años en una escuela secundaria reconocida por el *Board*, ó bien ser mayor de 16 años y ser apto para la enseñanza que allí se da. Esta preocupación de no admitir en los cursos, sino alumnos que puedan aprovechar los mismos, se consigna en diversos artículos. Previo in-

forme del Inspector, puede denegarse el *grant* para los alumnos reconocidos incapaces de seguir los cursos. En cambio, no puede negarse la admisión de un alumno sin justificar la negativa.

Si el Estado sostiene los Institutos técnicos por el *grant*, como los cursos no son gratuitos, sostiene á los alumnos, ya sea concediéndoles becas, ó ya contribuyendo á las becas que acuerda la autoridad local. Esto tiene efecto bajo diversas condiciones, con el fin de garantizar la utilidad del gasto.

(Continuará en el número siguiente)

Bibliografía

ETUDE CRITIQUE SUR LES RELATIONS D'ERASME ET DE LUTHER.—Por el Prof. A. MEYER, con prefacio de Ch. Andler.—1 vol. in 8º con retrato del autor.—París, Alcán, 1009.

Este libro que acaba de aparecer, es la obra póstuma de un joven de 23 años que había ganado brillantemente el concepto y calificativo de *sabio*. A su respecto ha dicho la prensa de París, que Mr. André Meyer deja un sensible vacío en la ciencia francesa, verdad demostrada por este libro que deja y que han publicado sus amigos: libro atrayente, sencillo, claro y científicamente impecable. Por este libro, la disputa de Erasmo y de Lutero (1519-1535) se presenta viva ante nosotros. No es la disputa entre un sabio cascarrabias y un monje rebelde. Son dos fuerzas sociales en lucha. Erasmo es el catolicismo racionalista transformado en su esencia por la cultura greco-latina y dispuesto á las reformas tolerantes: la aristocracia del pensamiento que habría evolucionado por sí misma hacia el libre pensamiento. Lutero es la sublevación plebeya en nombre de un principio moral, la desorganización revolucionaria del poder de la Iglesia, pero á la vez la vuelta al texto de un libro y á una fe mas primitiva.

El autor ha expuesto la lucha en sus detalles de cada día con una copiosa documentación que permite en seguida formar concepto de la parcialidad con que hasta ahora han procedido los historiadores. En segundo término se presentan numerosas figuras, Enrique VIII de Inglaterra, Carlos V, los papas Clemente VII y Pablo III, Jorge de Sajonia del lado de Erasmo; y todo un cortejo de humanistas, Sadolet, Vives, Willibald,

Pirekheimer, Justo Jonas, Gobano Hesus, Cholerns, etc. En cambio Lutero no está apoyado por tan poderosos monarcas. No puede contar más que con algunos principillos alemanes. Pero Hutten, Mélanchton, Bucer, Spalatin, saben detrás de él hablar al pueblo, y conservarle la simpatía de algunos sabios. Hombres esclarecidos como Zwinglio, Glareano y sus amigos tratan inútilmente de impedir un conflicto entre el pensamiento humanista y la fe popular. Mr. Meyer pone en evidencia lo que hizo inevitable y mortal el conflicto; todo lo hubo de malas inteligencias y de dobles intenciones, de habilidad y de brutalidad en una polémica al parecer literaria, y que no obstante tenía pendiente la vida de los hombres y los destinos de Alemania. Ha sabido determinar, además, las responsabilidades de cada uno y hacer ver las consecuencias lejanas que no supieron presentir los contemporáneos.

FÉNELON.—ETUDES CRITIQUES.—Por el Doctor MOISÉS CAGNAC.—Un vol. in. 18.—París, Lecene, Oudin, 1909.

Esta obra es un hermoso trabajo de análisis de trabajos del gran obispo de Cambrai. Es indudable que un volumen no sería suficiente para cada parte de obra tan considerable: Pedagogía, Literatura, Política, Ascetismo, Controversia jansenista, Misticismo, etc.; pero Mr. Cagnac ha tenido que encerrar en diez capítulos la materia de numerosos tomos. Síntesis difícilísima que ya antes había tentado Mr. Lanson para Bossuet. Mr. Cagnac ha seguido el mismo plan de éste y ha logrado así levantar un notable monumento á Fenelón.

La crítica que ha hecho es franca y leal. La gloria de Fenelón, tan brillante en el siglo XVIII, ha palidecido mucho en el XIX, pero está renaciendo en nuestros días y el libro de Mr. Cagnac ha venido á tiempo para establecer las causas de tal renacimiento, analizando las causas de todo orden que despiertan la admiración por el sabio prelado.

N. H. ABEL.—SA VIE ET SON CEUVRE.—Por LUCAS DE PESTAÜAN.—1 vol. de 23×15 cm.—París, Gautier-Villars.

El autor ha escrito no sólo un relato de la existencia de Abel, sino además un análisis de su obra. Ha tratado de exponer el orden con que ésta se ha creado y de determinar qué relaciones puede haber habido entre su creación y las circunstancias que la han acompañado.

No debe creerse que lo que se halle en el libro debe considerarse como un fragmento de la historia de las Matemáticas, porque no es justo pensar que para escribir tal historia basta poner uno tras otro los estudios sobre las obras de los matemáticos célebres. Procediendo de este modo no se tendría sino una serie discontinua de descubrimientos heterogéneos. Esto basta para que se forme idea de la verdadera índole de este libro. Es ante todo la vida de un hombre de tan profundo saber y tan especiales conocimientos que han exigido mezclar las cosas matemáticas con las cosas de orden personal.

CAMPAÑA ANTICLERICAL.—Por L. ABELEDO.—Un vol. de 389 pág. en 8º.—La Plata, 1909.

Contiene todos los trabajos de propaganda de este infatigable ministro protestante en Jujuy, Córdoba, Paraná, Rosario, Concordia, La Plata y la Capital Federal.

LES PLUS BELLES PAGES D'HELVÉTIUS.—Con retrato por Vanloo y noticias por ALBERTO KEIM.—1 vol. in 18.—París, 1909.

Comprende esta colección los siguientes escritos del famoso filósofo: *De l'Esprit*.—*De l'Homme*.—*Notes, Maximes et Pensées*.—*Le Bonheur*.—*Lettres*.—*Appendice: documents, anecdotes, bibliographie*.

Fué Helvétius un personaje y pensador característico del siglo XVIII. Comprendido y estimado en su verdadero mérito no tan sólo por un Bentham y un Beccaria, sino además por un Stendhal y un Schopenhauer, se le coloca en muchas colecciones junto precisamente á este mismo Schopenhauer, á Chamfort y á Rivarol.

Alberto Keim, á quien se debe sobre Helvétius una obra, que ha sido favorablemente acogida por los más diferentes espíritus, ha compuesto este volumen como persona familiar del filósofo. Al igual que Montesquieu, que Diderot y que Rousseau, tenía Helvétius mucho que decir, y que probar, luchando contra los prejuicios al afirmar un nuevo ideal de libre examen y de justicia social. Libres de la balumba enciclopédica y de las copiosas digresiones, el análisis seco del moralista y la tentativa generosa del filósofo político, serán apreciadas con mayor facilidad. En el apéndice del libro se ha puesto un interesante conjunto en que figuran el «Ensayo sobre la vida y las Obras

de Helvecio» por Saint-Lambert, las «Anécdotas y Ocurrencias», las «Opiniones de los contemporáneos y de los modernos» y finalmente una completa «Bibliografía» helveciana.

ANALES DE LA ACADEMIA DE CIENCIAS MÉDICAS FÍSICAS Y NATURALES DE LA HABANA.—Núm. de Julio.—Habana, 1909.

Colección de notables trabajos de los doctores Gastón Alonso Cuadrado, Carlos de la Torre, Manuel Gómez de la Maza, y Sr. Alejandro M. Macías.

LES PENSÉES DE MARC AURÉLE.—Traducidas por A. P. LEMERCIER.—Un vol. en 16° París, 1909.

Esta traducción de los *Pensamientos* de Marco Aurelio, el más virtuoso estoico de la antigüedad, ha sido conpuesta sobre el texto publicado por el filólogo alemán J. Stich. El trabajo de Mr. Lemercier es recomendable sin duda alguna y llevado á cabo con el mayor esmero: pero trás la traducción hecha y publicada en 1902 por el profesor de la Universidad de Friburgo, Mr. G. Michaut, poco ha podido hacerse más perfecto. La edición del profesor suizo esta valorada sobre todo por la erudita y sensata *Note Preliminnaire* que presenta en toda su hermosa realidad la figura más *humana* del viejo mundo latino.

La nueva traducción debida á Mr. Lemercier está seguida de un apéndice con los nombres propios que se hallan en los *Pensamientos* y que han sido mal identificados hasta ahora. En otro apéndice el traductor ha reunido cierto número de conjeturas, algunas de ellas muy aventuradas, sobre el hombre mejor y sobre todo verdadero *hombre* que la antigüedad ha conocido.

THE JOURNAL OF EDUCATION. N° 485—Londres, Diciembre, 1909.

Despues de los habituales *Occasional notes* de la Redacción y de los datos sobre las autoridades locales, contiene este número dos trabajos dignos de particular mención. Uno es referente á una *Escuela quakera antigua* transcripto del libro de Francisco A. Knight «A History of Sidcot School»; el otro es un concienzudo estudio de autor anónimo que firma con el pseudónimo *un instructor en geografía* y que se ocupa de los más adecuados procedimientos para la enseñanza de la Geografía á niños menores de 15 años.

ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA. Año VII, Tom. VI, Núm. 1 á 6.—Montevideo, Enero á Junio, 1909.

Esta publicación oficial de la Inspección Nacional de Instrucción Primaria de la República O. del Uruguay, está dirigida por el Inspector Nacional Dr. Abel J. Pérez y forma un volumen de 720 págs. correspondientes á los números del primer semestre de 1909. Además de los documentos oficiales, datos bibliográficos, contiene trabajos doctrinales y didácticos, traducidos unos y originales otros, del referido Dr. Pérez, y de los señores Ambrosio L. Ramosso, J. Becerro de Bengoa, Pedro Stagnero, Orestes Araujo, Washington Paullier, Joaquín R. Sánchez, Eduardo Rogé, Alfredo Samonati y Horacio Durá.

L' EDUCAZIONE DEI BAMBINI.—Año XXI, N° 19—Roma, Noviembre, 1909.

Este número corresponde al interés y utilidad de esta publicación, tan hábilmente dirigida por los profesores Eugenio P. Paoletti y G. Pilotti y redactado concienzudamente por la Sra. María Aragona, cuyos escritos revelan tanto conocimiento práctico de la enseñanza. En este n° 19 se destacan trabajos del Prof. Paoletti sobre programa práctico de la instrucción.

La segunda parte de esta utilísima revista está exclusivamente dedicada á la estadística para escuelas elementales, redactada por los profesores Francisco Balducci y Vicente de Rosa.

BULLETIN DE L' ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.—Núm. 17 y 18—París, Noviembre, 1909.

Inserta el extenso informe de Mr. Roger al Ministro de Comercio de la República Francesa sobre la enseñanza técnica en Inglaterra. Publica también, entre los documentos oficiales sobre la misma enseñanza los resultados y divisiones del último concurso general de dibujo en las escuelas prácticas de comercio é industria de señoritas.

MEMORIA ANUAL DEL INSTITUTO DE SEGUNDA ENSEÑANZA DE LA HABANA.—Un vol. de 220+V págs. en 8°—Habana, 1909.

Esta *Memoria* elegantemente impresa é ilustrada con numerosos fotgrabados, corresponde al concurso académico de 1907 á 1908 y acusa los notables progresos de la enseñanza secundaria en la Isla de Cuba.

BOLETÍN DE EDUCACIÓN.—Núm. 180—Santa Fe, Septiembre y Octubre, 1909.

Han aparecido en un sólo cuaderno los dos últimos números de esta publicación órgano del Consejo General de Educación de la Provincia de Santa Fe, conteniendo las materias del siguiente sumario:

La nueva orientación pedagógica en la enseñanza elemental y secundaria, por Luis Gerónimo Frumento.—La Escuela y los Maestros del porvenir según Elslander, por L. R. F.—Metodología de la lectura en la didáctica argentina, por el doctor Juan Pastracoin.—Escuelas nacionales (H. Senado nacional).—Sobre escalafón del personal docente, por Salvador C. Vigo.—Sobre trabajo manual, por Luis Borruat.—La copa de leche y otras fundaciones humanitarias y progresistas en el Rosario, por el señor Luis Borruat.—La Argentina monumental.—Sesiones del H. Consejo General de Educación.

REVISTA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA.—Núm. 11 y 12.—Asunción del Paraguay, Noviembre y Diciembre, 1909.

Contienen estos dos números las materias siguientes:

Aniversario patrio.—Villa Rica.—Lo que debe hacer un director de escuela (conclusión).—Enseñanza de la lectura.—El arte de interrogar.—Biografía del mayor José de la C. Martínez.—Fábulas.—Elementos de Moral.—Nuevos maestros—En la escuela Normal (Discurso pronunciado por el Director de Escuelas en el acto de la colación de grados)—Biografía del general Vicente Barrios—Los ramos instrumentales—El arte de interrogar (Continuación)—Lecciones de cosas—Fábulas—Elementos de Moral—Sección Oficial.

EL PROGRAMA DE LA CUARTA CONFERENCIA PANAMERICANA.—POR JUAN BAUTISTA DE LAVALLE.—Un fol. de 7 + 34 pág.—Lima, 1909.

El autor se ocupa de los temas de la 4ª conferencia, relacionándolos con los de las anteriores y con los trabajos de la última conferencia de la Paz en La Haya. El criterio general de este trabajo es pesimista en cuanto á la eficacia práctica de los congresos panamericanos, sin exceptuar el que va á celebrarse en Buenos Aires.

Sin embargo de esto en todas las páginas del opúsculo del señor Lavalle palpitan los sentimientos más generosos y elevados,

y se hacen votos por la humanización y concordia en las relaciones internacionales, bajo la base del arbitraje verdadero y eficaz, sin reatos ni reservas mentales, que han sido hasta ahora los que hasta hoy han neutralizado las iniciativas y trabajos de los hombres y corporaciones preconizadoras de la paz.

EVOLUTION DU MONDE MODERNE.—*Histoire politique et sociale* (1815-1909).—Por E. DRIAULD y G. MONOD.—Un vol. in. 18—París, Alcan, 1909.

Síntesis de este libro es el hecho de que el mundo moderno pasa actualmente por una evolución, cuya importancia no es difícil calcular; evolución política en el gobierno interior de los Estados hacia la democracia cada vez más absoluta, en las relaciones entre los Estados con tendencia á la organización de la paz; evolución económica y social hacia la explotación total y una equitativa repartición de las riquezas de la tierra; introducción de todas las naciones del globo, del Extremo Occidente al Extremo Oriente, en un mismo estado de civilización; evolución intelectual y moral en una fiebre de actividad científica.

Ha parecido que para comprender todo el interés de este estado general del mundo, era útil encontrar sus orígenes, porque el pasado es la explicación del presente y la luz del porvenir. En este libro de los señores Driault y Monod, se hallan en forma sencilla y clara, los elementos esenciales de lo que puede con toda propiedad llamarse los orígenes y las causas de la situación en que actualmente se hallan el universo y, en consecuencia, la civilización moderna.

L'ESSOR ETERNEL.—Por HENRI ALLORGE.—Un vol. de 177 pág. de 19 × 12 cm.—París, Plon, 1909.

Por desgracia no abundan hoy en Francia los poetas que cantan lo elevado, puro y digno del espíritu, con preferencia á los sensualismos y culto de la materia y sobre todo á las rudezas repugnantes de un mal llamado naturalismo. El señor Enrique Allorge, el delicado autor del *Vuelo Eterno*, el respetable tesorero de la «*Société des Poètes Français*» ha demostrado que el naturalismo verdadero, el de buena ley, no es incompatible con los vuelos más delicados y nobles del espíritu ni con las bellezas del arte poético. Bastaría para probarlo la lectura de las deliciosas y frescas estancias de *Les voix des fenilles* en las que los ayes de un alma dolorida se expresan

entre los detalles bellísimos de descripción de las más sencillas pequeñeces de la Naturaleza. Como ésta podrían citarse todas las poesías de la parte del libro que el autor titula *Nature*. Y en cuanto á idealismo á la parte lánguidamente subjetiva de la obra, nunca se ensalzarán bastante las punzantes composiciones reunidas en la sección que tiene por título *Douleur et Transfiguration*.

En suma, *L'Essor Eternel* es un libro que revela un alma bondadosa y abierta á todas las finezas del arte y á todas las concepciones elevadas y generosas.

EDUCATION ET POSITIVISME.—Por R. THAMIN.—Un vol. in. 16—París, 1909.

Este libro tiende á demostrar dos proposiciones. La primera es que existe una filosofía en todo sistema de educación, ó más simplemente, en toda educación aun cuando ésta sea dada por el menos filósofo de los hombres. La segunda es que tal filosofía no podría ser el positivismo, sin hacer correr á las generaciones salidas de ella, y que con ella se contentasen, el peligro de un rebajamiento moral más ó menos próximo. El positivismo, dice el autor, no ha sido siempre la filosofía que ahora se designa con este nombre y que se resume en unas cuantas negaciones; sino que ha fundado siempre la moral y la educación en la ciencia con completa exclusión de la conciencia. Así, pues, el autor estima, por el contrario, que, moralmente hablando, vivimos de lo inconocible; y que la educación que nutriría con él al niño, haría violencia sobre una naturaleza que debería, por el contrario, ayudar á desenvolverse. En otros términos: los positivistas emprenden la tarea de mantener á las conciencias alejadas de Dios, sin el cual no puede haber conciencia. Fácilmente se comprende que un disentimiento á este respecto prima sobre todos los demás, cuando no los explica. Esta obra del Rector de la Academia de Burdeos, ofrece un gran interés bajo el punto de vista pedagógico y moral; y será consultada con provecho no solamente por los maestros, sino también por los jefes de familia.

REVUE UNIVERSITAIRE.—Núm. 9—París, noviembre, 1909

Los trabajos más importantes de este número son el *Informe* del profesor Ch. V. Langlois sobre el concurso de 1909 para la «agregación de historia y geografía» observaciones sobre las

modificaciones en el horario de la enseñanza del francés, por Mr. Hubert Bourgin: la especialización de los profesores de historia y de los profesores de letras en los liceos de señoritas: la reforma de los exámenes de pase, por Mr. Julio Wogue.

EL HERALDO, Semanario de Política y Variedades.—Núms. 9 y 10.—Guatemala, Noviembre, 1909.

Esta publicación guatemalteca cuya parte material honra sobre manera los talleres de la Imprenta Nacional de aquella progresista República centro-americana, dedica el primero de los números mencionados á celebrar el natalicio del Presidente señor Estrada Cabrera, cuyas iniciativas y esfuerzos en pro de la instrucción pública le han hecho uno de los más ilustres hijos de Guatemala. El hermoso retrato de este magistrado en excelente lito-cromografía aparece entre excelentes trabajos de redacción política, científica, artística y literaria.