

Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

PROBLEMAS URGENTES
DE LA
PRIMERA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

DISCURSO LEÍDO EN EL ACTO DE SU RECEPCION

POR EL EXCMO. SEÑOR

DON RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA

Y CONTESTACIÓN DEL EXCMO. SEÑOR

D. AMÓS SALVADOR Y RODRIGÁNEZ

ACADÉMICO DE NÚMERO

EL DÍA 3 DE MARZO DE 1912



MADRID

IMP. DEL ASILO DE HUÉRFANOS DEL S. C. DE JESÚS
Calle de Juan Bravo, 5.— Teléfono 2.198.

1912

K. 502057

BAC P

018

DISCURSO
DEL
EXCMO. SR. D. RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA

Problemas urgentes de la Primera enseñanza en España.

Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

PROBLEMAS URGENTES
DE LA
PRIMERA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

DISCURSO LEÍDO EN EL ACTO DE SU RECEPCION

POR EL EXCMO. SEÑOR

DON RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA

Y CONTESTACIÓN DEL EXCMO. SEÑOR

D. AMÓS SALVADOR Y RODRIGÁNEZ

ACADÉMICO DE NÚMERO

EL DÍA 3 DE MARZO DE 1912



MADRID

IMP. DEL ASILO DE HUÉRFANOS DEL S. C. DE JESÚS
Calle de Juan Bravo, 5.— Teléfono 2.198.

1912

SEÑORES ACADÉMICOS:

Todo sentimiento tiene su pudor propio, pero á muchos les es común el de no manifestarse con frecuencia, ó con abundancia de palabras, ante aquellos que los inspiraron. De éstos es la gratitud, cuando menos para mí. Me parece —y aunque esté equivocado, no es menos propulsora de conducta esa creencia, como todas lo son—, que insistir en mostrarnos agradecidos ante el acreedor á nuestra gratitud tiene que ser molesto para éste, porque á todo espíritu (y cuanto más elevado y fino, en mayor medida) sonroja que le recuerden las acciones buenas por él realizadas; y aparte ese peligro, puede haber también el de que nuestra insistencia —por aquella desconfianza que los desengaños de la vida ponen en los más nobles y confiados— incite al recelo de si el exceso de palabras no encubrirá ausencia ó parvedad de fondo. No creo yo esto último de vosotros, pero sinceramente quiero evitaros lo primero; que sería mala manera de comenzar á pagar una deuda, causar y prolongar un desasosiego. Vosotros sabéis, en gran parte, lo que habéis puesto de benevolencia en mi elección; pero más lo sé yo, porque he procurado siempre —en aquella parte de auto-

educación que todos cumplimos— que el amor propio, quizá irrestañable en nuestra alma, no me ofuscara la visión de mis deficiencias y el sentido de las jerarquías espirituales. Estoy, pues, perfectamente advertido de aquello á que vengo obligado para con vosotros, y pondré todo mi empeño en demostrároslo con hechos en la mayor medida de mis fuerzas, mientras tenga la suerte de ser un colaborador de los altos fines científicos de esta Academia, que con tanto prestigio representáis.

Y dicho esto, os libro ya del penoso y obligado trance, y acometo el que también es apurado para mí, de explicar el tema escogido para este discurso.

Pero no será sin que antes dedique un recuerdo al insigne escritor á quien sucedo en la Academia: el Ilmo. Sr. D. José Salamero y Martínez. Una sola vez nos vimos, en años juveniles de mi formación espiritual; y, sin embargo, la memoria de aquel hombre perduró y perdura en mí de un modo singular. Y es que, aparte sus propios méritos, yo vine á conocerlo y á ser su amigo —aunque con amistad poco frecuentada— por conducto de otro hombre, también colega vuestro, á quien quiero rendir una vez más el homenaje que todo discípulo debe á quien fué para él, en muchas partes de su actividad intelectual, lo que Virgilio para el Dante: *duca e maestro*. Ese maestro mío era Joaquín Costa, unido por estrechos lazos de parentesco con Salamero. Y lo fué de una manera más directa y marcada en el campo de los estudios jurídicos é históricos, precisamente cuando —en uno de los amargos retraimientos de su vida, que por la inefable conversión y enlace de los estados del espíritu tanto sirvieron para

caldear su verbo y para darle soberana experiencia de los hombres— escribía, oculto por un seudónimo ó por iniciales, en la revista *La Controversia*, fundada y dirigida por mi antecesor en este sitio. Fácilmente habéis de representaros el mundo de recuerdos que esto trae á quien vivió con Costa algunos años, y había de mirar con cariño todo lo que dijera relación al maestro, tan dulce en el fondo y sólo áspero en la forma para quien no pasara de ella. Comencé entonces á leer *La Controversia*, y tras esta publicación, otras de D. José Salamero, y pude advertir bien pronto las excelentes cualidades de aquella inteligencia de amplio criterio, que se hacía interesante y amable en seguida, y de aquel corazón atento siempre á los dolores del prójimo.

No he de repetir ahora lo que ya dijo aquí una voz tan autorizada como la de D. Vicente de la Fuente al contestar, en nombre de la Academia, al discurso de recepción de D. José Salamero, y lo que á la muerte del ilustre académico expresaron tantas gentes de las que lo conocían y trataban ó estaban familiarizados con sus escritos y con sus actos de caridad; pero he querido, al propio tiempo que cumplía esta piadosa y sana costumbre vuestra, ofrecer á la memoria del académico á quien inmerecidamente habéis querido que suceda, el testimonio de mi sincera estimación y de mi respeto. Yo no podría, por otra parte, entrar, ni con sombra de competencia, en el orden de estudios que cultivó preferentemente el Sr. Salamero; y me parecería una profanación simular un juicio—aunque éste hubiera de ser por todos extremos laudatorio— con elementos prestados por la crítica ajena. El mayor signo

de respeto me ha parecido siempre, con relación á los escritores que cultivan materias en que somos simples aficionados (y á este título, alumnos en todo momento), confesar esta posición y no pretender la que autoriza á un análisis cuya flaqueza no podría ocultarse á los ojos del observador menos perspicaz.

El tema de mi discurso ha surgido espontáneamente de las condiciones de mi vida actual. Creo tener cierta obligación, en los momentos presentes, de hablar de la enseñanza primaria en todas las ocasiones en que se me depare un público; mucho más ante vosotros, que repetidas veces os habéis ocupado con el estudio de esa materia, dando á entender la importancia con que la consideraréis. La inclinación á tratarla, diría que es ya vieja en mí, si no temiese que os pareciera un poco pedante sacar á plaza cronologías. Propiamente, quiero expresar que no es de ahora mi interés por los problemas que á la enseñanza se refieren; y así como ha movido mi pluma en otras ocasiones, á nadie extrañará que la mueva ahora, sobre todo sabiendo que esa inclinación no es puramente intelectual, sino que tiene también su raíz en el sentimiento, y no es sólo profesional, sino que se enlaza con el interés patriótico, en el más sano y alto significado de la palabra; es decir, que, en mí, el problema no es sólo una cosa pensada, sino sentida honda y calurosamente, y enlazada, en lo más íntimo de mi espíritu, con la preocupación nacional, patriótica, que cada día lo invade más y se hace más consciente y clara. Con sólo esto, tendría sobradas razones para escoger el tema que he escogi-

do. Pero, además, él me solicita con otras voces y exigencias que bien comprenderéis, y que piden, cuando menos, un esfuerzo constante para agitar la opinión y convertirla al examen de una de las cosas más vitales, á mi parecer, con relación á nuestro presente y á nuestro porvenir, y que no se resolverá —¿qué digo resolver?— que ni aun caminará derechamente hacia su realización, si no se apodera de ella la opinión pública, hasta que llegemos á sentirla como una obra de todos, en que todos hemos de poner nuestra parte de amor y de acción.

Y como entiendo que una de las razones de no haber llegado aún á eso, está en lo obscuramente con que todavía se ven muchos problemas de nuestra enseñanza primaria —en lo que tienen de especialmente *nuestros*— y en la confusión entre lo que hay en ellos de inmediato y de mediato, con lo que se aumentan sus exigencias, mi punto de vista se ha definido y concretado también en ese aspecto del tema, y con él, como guía, comienzo á explanarlo.

I

Tratar los problemas desde el punto de vista del más alto ideal, es cosa útil, más que útil, necesaria y digna de todo estímulo.

Lo que llaman «soñar» las gentes que á sí propias se califican de «prácticas» (aunque la mayoría de las veces no pasen de la categoría de «vulgares») es, sencillamente, aparte su función de ennoblecimiento del espíritu, un servicio de higiene mental y de propedéutica indispensable en la vida, ya que cuanto más alto se apunte, menor será el efecto de desviación hacia abajo producido por el inevitable peso de las dificultades que la acción encuentra siempre, y más corta la distancia entre lo realizado y lo pretendido. Cuando las exigencias y las pretensiones son pocas y recortadas, pronto se camina á ras de tierra y más nos ensucia el polvo del camino.

Pero hay dos especies de ideal; uno que, prescindiendo de las circunstancias de tiempo y de sujeto, dibuja á nuestros ojos la perfección apetecible, en lo humano, de la institución ó del orden de vida sobre el que discurrimos, y por esto se coloca en la esfera de lo simplemente deseable, de aquello que quisiéramos

que fuese posible, reconociendo que su realidad pertenece, por lo menos, á un futuro remoto.

Formular ese ideal, acariciarlo, inspirarse en él, aunque sólo sea como acicate para el descontento de lo conseguido, como condición para no dormirse en los laureles y seguir apeteciendo más cada día, es tener encendido el faro del mejoramiento y de la rectificación de las obras humanas, y á ese título será recomendable no despreciarlo ni condenarlo por inútil con argumentos ó flaquezas de escepticismo, de desfallecimiento ó de cobardía de ánimo; pero sería igualmente irrazonable empeñarse en que fuese molde rígido é insustituible de nuestra acción presente, con negativa de nuestro concurso á todo lo que no se ajuste á él de un modo absoluto. Los que así procedieran, merecerían el dictado de «soñadores» con que despectivamente se moteja, sin la debida distinción, á éstos y á los que guardan la justa medida en cuanto á las relaciones entre lo perfecto y lo asequible.

El otro ideal es el que se pliega á las condiciones de cada tiempo y sujeto, para formularse como mejora adecuada á ellas. Este es el propio de los verdaderos hombres de acción, entre los que deben contarse los hombres de gobierno.

Y hombres de gobierno son muchos más de lo que suele pensarse cuando se emplea este calificativo. En cierta medida, lo somos todos alguna vez, porque raro será quien no haya tenido que organizar algo, que dirigir, que aconsejar conducta (es decir, gobierno) á otros, pocos ó muchos. Extendida así hasta sus límites más modestos la categoría de los gobernantes, puedo atreverme á hablar de estas cosas, y en esa intelligen-

cia acometo su examen. Pero será conveniente que, volviendo á la calificación del ideal de que ahora se trata, insista en llamarlo «ideal», para separarlo de aquellas posiciones erróneas que la distinción entre lo apetecible y lo posible suele acarrear; porque la apreciación de las circunstancias que en cada momento limitan el hacer, se exagera á veces, trocándola en valla infranqueable, en resignación al *statu quo* ó en creencia de que no es conveniente ni viable la menor modificación de lo establecido, puesto que el ideal perfecto es manifiestamente impracticable. Por el contrario, cada momento en la vida, como tiene sus problemas, tiene sus soluciones, que exceden de la realidad presente y en relación con ella son *ideales*, porque suponen lo más adecuado y lo mejor posible que entonces cabe acometer é implantar. En ver esto, determinarlo y dirigirse á su realización por el camino más libre de obstáculos, está el ojo profesional y el acierto del que gobierna; y claro es que para ello hace falta estar sobre lo presente en horizonte y en aspiraciones, porque, si no, la vista única de lo inmediato cerraría el camino de todo esfuerzo para remontarse sobre aquél.

Todas estas consideraciones, que parecerán abstractas á primera vista, no lo son en manera alguna, ni me alejan del propósito de este discurso; antes bien, sirven para poder decir ahora, sobre base de ideas generales (que en esta Casa, claro es, no son más que un recuerdo de las atesoradas por vuestra cultura), que en materia de educación nacional y, más concretamente, de enseñanza primaria, hay dos ideales, y que considerando yo muy necesario no perder de vista el remoto, por todos los títulos que en él insiden y de que

antes hablaba, por hoy prescindo de él, para tratar exclusivamente de otro ideal inmediato, de aquellas soluciones posibles en el presente ó en un mañana muy próximo. Naturalmente, ese ideal proporcionado á nuestros medios (y ya diré después lo que entiendo por medios en este caso) corresponde á los problemas que unen, á su necesidad real, la madurez necesaria en la conciencia pública ó en una parte de ella; pues si fuesen solamente necesarios en el sentido objetivo, y no, también, en el sentir de las gentes, saldrían fuera del campo de lo factible; por lo menos, de lo que puede asentarse sólidamente y arraigar en el ambiente social. Conviene hacer esta aclaración para que no se echen de menos, en el cuadro que trazaré, cosas que un educador, que un pedagogo, ó simplemente un patriota interesado por estas cuestiones, incluiría desde luego en la lista de los *desiderata* para la educación nacional. Conviene no perder de vista que el ideal último, el programa máximo, que diríamos, lo reducen las condiciones de cada pueblo y tiempo de dos maneras simultáneas; una, que suprime materia realizable (nuevas instituciones que sería apetecible crear y añadir á las existentes, pero que de momento no es posible ni aun acometer, en bien de ellas mismas), para no distraer fuerzas necesarias á las urgentes; y otra, que limita el mejoramiento de las comprendidas en el programa mínimo así resultante, á lo que es, moral y racionalmente, posible y de efecto aprovechable.

La reducción del programa responde, en primer término, á la urgencia de las diferentes cuestiones que integran el problema general considerado, y esa urgencia estriba en una de estas dos causas: ó en que las

cuestiones así calificadas responden á un defecto substancial vivamente sentido, y sin cuyo remedio se hace imposible todo lo demás de un orden de la vida, ó en apremios de circunstancias que colocan en primera línea, momentáneamente, una cuestión, aunque sea substancialmente secundaria, convirtiéndola en obstáculo, mientras no sea resuelta, para proseguir la reforma.

De una y otra clase de urgencias tenemos ahora ejemplos en materia de enseñanza, y de todas ellas, en ese concepto, voy á ocuparme para exponer mi opinión y para dejar bien establecido el porqué ellas y no otras son las que deben ahora preocuparnos y de un modo casi exclusivo solicitar nuestro esfuerzo, si queremos edificar en firme la obra de la educación primaria.

La primera cuestión urgente es la del sueldo de los Maestros, que contiene estas otras tres: la del sueldo mínimo, la de la escala y la de los ascensos.

La del sueldo mínimo es —con todas las reservas que apuntaré luego en punto á la existencia de una opinión verdad en materia de enseñanza— pleito ganado en la opinión pública, y casi ganado en la realidad financiera y administrativa de nuestro país. No hay nadie, en efecto, que discuta (menos aun, que niegue) la necesidad imperiosa de llegar en España al mínimo de 1.000 pesetas como sueldo para los maestros propietarios, y cesar con esto de ser una vergonzosa excepción en el mundo civilizado. La convicción de esa necesidad pasó ya de los técnicos y profesionales, únicos que primitivamente la tuvieron y la defendían,

á los Gobiernos, y su declaración como promesa que envuelve un compromiso ante el país se ha hecho por primera vez, según sabéis todos, en un artículo de la vigente ley de Presupuestos, cuya iniciativa se debe al Sr. Burell.

Las primeras bases de esta mejora están en el avance al mínimo de 500 pesetas, obra del Ministro señor Bugallal en 1903, y en la incorporación de los haberes de los Maestros á las atenciones generales del Estado, ó, mejor dicho, el pago directo por éste, obra del señor Conde de Romanones. Todo el que posea alguna experiencia de nuestra administración y de nuestros hábitos políticos, reconocerá que, sin estos dos precedentes, el empuje final en que estamos hubiese sido difícilísimo, porque el Sr. Bugallal, acortando en la mitad el esfuerzo económico necesario, facilitó la consecución de la otra mitad, puesto que siempre ha de ser más hacedero subir de 500 á 1.000 pesetas que de 200, y aun menos, á la última cantidad; y el Conde de Romanones, llevando el sueldo de los Maestros al presupuesto general, hizo posible lo que, de pesar directamente sobre los municipales, quizá no se hubiese conseguido nunca. ¿Qué falta para conseguir la efectividad de la mejora? Simplemente, continuar el esfuerzo puramente económico. Y digo continuar, porque la promesa de la disposición especial 17 de los Presupuestos ha empezado á cumplirse. No era cosa llana hacerlo, puesto que la condición de que ella depende —la existencia de créditos bastantes— no quedaba ciertamente cumplida en los votados para el ejercicio de 1911; pero cuando las cosas se quieren con empeño, y el espíritu siente con fuerza la necesidad de

que se realicen, halla en la más modesta realidad medio de iniciarlas, é iniciar reformas como ésta, que crean inmediatamente intereses y quebrantan la situación anterior, es el más seguro camino para que se impongan totalmente á corto plazo.

Por eso tiene una significación tan grande que, dentro del año 1911, pueda ya haber en España un número mayor ó menor de Maestros de sueldo inferior á 1.000 pesetas que asciendan á éste. La esperanza se trueca en realidad; se rompe la muralla de hielo que media siempre entre la aspiración y el hecho efectivo, y la cuestión se plantea en muy otro terreno que cuando sólo cabe preguntar: ¿Cuándo y por dónde empezaremos? Porque todo compele á proseguir la marcha una vez aceptado el principio y comenzada su realización.

¿Qué falta ahora? La ratificación y la continuación por las Cortes de la iniciativa del Ministerio. ¿En qué medida? La medida la darán, de una parte, y principalmente, la mayor ó menor fuerza de la convicción en punto á la necesidad del sueldo mínimo de 1.000 pesetas; de otra, los recursos que el Tesoro pueda aplicar al aumento de este gasto. Y digo que principalmente la medida responderá á la convicción, porque, aun dentro de las más modestas posibilidades financieras, cada país da más dinero á lo que cree más importante, ó, en otros términos, á lo que dispone, para imponerse en el presupuesto, de una opinión más fuerte, más irresistible, en los elementos que forman las leyes económicas del Estado.

Pero yo no quiero separarme un ápice de la posibilidad, y estoy pronto á reconocer que todavía no es

bastante fuerte la opinión general de los políticos para aumentar de golpe, en los créditos ordinarios, los seis ó siete millones (con ser cifra tan modesta) que harían falta para ascender de una vez á todos los Maestros de sueldo inferior á 1.000 pesetas; pero no creo imposible que ese esfuerzo se escalone en varios presupuestos, aumentando en cada uno una parte de aquella cifra, para llegar en plazo breve á la total. Y creo también que si esa opinión á que aludía —con ser aún débil— no flaquea en el momento crítico, podría hallarse en nuevas fuentes de ingreso para la enseñanza pública, distintas del crédito tomado de los tributos generales (verbigracia, la que deriva de las herencias vacantes y las fundaciones), sumas de importancia que, sin abrumar al contribuyente ni cabalgar sobre otros gastos, proporcionarían á la reforma escolar todos los medios necesarios para cumplirse. Lo interesante es que España se convenza de que sólo necesitamos *continuar*, seguir avanzando, y que esa cuestión es ya puramente cuestión de dinero, y de muy poco dinero, no cuestión de principios ni de organización.

Pero no se me oculta que todavía es preciso —con ser todo esto tan claro— apoyar la solución en razones justificantes y desvanecer algunos argumentos en contra. No desconozco (y como en estas cosas hay que hablar claro, preciso es decirlo, y aun aquellos á quienes lastime en el primer momento me lo agradecerán) la existencia de personas que sinceramente dudan de que nuestro profesorado primario, tomado en bloque, merezca esa mejora. No he de discutir la justicia ó injusticia de la duda; pero diré que no puede

plantearse así la cuestión, ni país alguno la ha planteado de ese modo cuando trató de mejorar la situación económica de cualquiera de sus cuerpos profesionales. Las razones que abonan esta del Magisterio son más hondas y graves, y en ellas hay que pensar sin cicatería.

En primer término, hay una poderosísima razón pedagógica, y es ésta: que no tendremos nunca Maestros mejores, ni será posible la selección natural en el reclutamiento del personal docente, mientras el ejercicio de esa profesión no ofrezca, por lo menos, una defensa contra la miseria, mientras no pongamos en ella un acicate, un incentivo económico. La explicación es sencilla, y de manera elocuente nos la dan las naciones más adelantadas del mundo, donde los Maestros, mejor pagados que aquí, escasean, sin embargo, porque las gentes (y sobre todo las dotadas de no comunes condiciones intelectuales) que en el Magisterio son precisas, hallan en otras ocupaciones de la vida mayor remuneración para sus esfuerzos.

Este hecho bastaría para la demostración; pero como podría objetárseme que la modestia de los sueldos —sobre todo, de los inferiores— no ha sido obstáculo para que en todo tiempo, y ahora, hubiese y haya buenos Maestros, quiero invitar á los que esto arguyen á que consideren la proporción de los buenos con los que no lo son en las profesiones mal retribuídas, y en todo caso, á pensar que el calor de vocación que lleva al sacrificio de lo personal, al abandono de los provechos materiales, es heroísmo que no se puede pedir sino á muy pocos, y sobre el que no cabe fundar nada estable, mucho menos cuando se opera sobre

miles de hombres, no sobre un grupo reducido (1).

No, señores: hay que pagar bien á los Maestros para que acudan á la profesión hombres que en ella valdrían y que de ella se apartan porque no le ven porvenir económico, y que con su concurrencia eliminarían á los que sólo entran porque no hay mejores que les disputen el puesto. Y se les debe pagar bien, además, porque ni el Estado ni nadie tiene derecho á exigir que se entreguen las mejores fuerzas de la vida, los mejores arrostos de la inteligencia, á una función que no da de comer, ó no permite formar familia, ó resta la satisfacción de necesidades imperiosas, cuya falta supone un sacrificio. Cuando un hombre á quien se le exige el cumplimiento de su deber puede contestar que si no lo cumple es porque las exigencias de la vida le imponen emplear una gran parte de su tiempo y de sus fuerzas en buscar medios económicos que la profesión no le da, se carece de valor para ser riguroso con él y exigirle que cumpla á costa de vivir miserablemente él y los suyos. La misma severidad implacable que hace falta para que los desaprensivos (que en todas las profesiones los hay) no eludan sus deberes, escu-

(1) El exceso de defensa suele ser perjudicial á las mejores causas. Digo esto porque alguien ha querido probar — suponiendo con ello favorecer á los Maestros— que el sueldo de 1.000 pesetas, en vez de beneficiar, perjudica á los que vienen cobrando 500 y 625 (en algunos casos, todavía menos), porque esta alegación no puede servir sino de arma para los enemigos de la reforma, quienes bien podrían deducir de ella que las tradicionales quejas de los Maestros que cobran aparentemente 500 y 625 pesetas, no son justas, puesto que al hallar perjuicio en venir á cobrar 1.000, implícitamente afirman que las Escuelas de aquellos sueldos dan en rigor mucho más de las referidas 1.000 pesetas. Afortunadamente, no es ésta la opinión ni el argumento de la mayoría de los Maestros públicos.

dándose en argumentos como el que acabo de formular, pide que desaparezca hasta la posibilidad de esgrimirlos.

Cuando esto suceda, podremos ser totalmente exigentes y podremos llegar á imponer en todos los grados la incompatibilidad con la enseñanza de otras ocupaciones que distraen de ella, y que en los sueldos superiores debiera existir ya legalmente.

Hay otra razón psicológica de extraordinaria fuerza, y es que, mientras los espíritus se hallen preocupados con la cuestión económica, será imposible obtener de ellos una atención sostenida para otras cuestiones. A los Maestros de España se les ha censurado porque durante mucho tiempo sólo han pedido provechos materiales y sólo por móviles de este género se han movido y se han organizado. El hecho es cierto, y ellos mismos lo reconocen; pero seamos justos nosotros, reconociendo también que constantemente, en la vida, la preocupación económica en las posiciones modestas, que difícilmente consiguen satisfacer las necesidades urgentes, tiene el poder de obsesionar los espíritus y dejar tras sí, aun después que las circunstancias han mejorado algo, una tendencia consuetudinaria que sólo los muy elevados consiguen suprimir; y convengamos en que la preocupación es lógico que subsista en los de sueldo inferior á 1.000 pesetas —también en otros de sueldo superior, pero aún modesto—, y que mientras subsista será un obstáculo poderoso que nos cerrará el espíritu para pensar en las cosas internas y substanciales de la enseñanza. Hay que desbrozar el camino de esa maleza que hoy lo obstruye y que nos quita la visión de horizontes más amplios.

Por último, existe una razón social y jurídica que abona la mejora de sueldo en general, y es la que se refiere á las retribuciones escolares, ya se reciban directamente de los alumnos, ya por intermedio de los Municipios ó del Estado.

Las que se reciben directamente de los alumnos, molestas para la dignidad de los Maestros, atentatorias al principio de la gratuidad de la enseñanza y peligrosas para el verdadero reinado de la igualdad en la Escuela, no están, afortunadamente, muy extendidas en España (1) y tienen en contra suya, salvo ligeras excepciones, la opinión misma del Magisterio. En todo caso, es indudable que deberían desaparecer, con sólo que adoleciesen de uno cualquiera de los defectos apuntados. Sumando los tres, con mayor razón todavía; y aun pudiera añadirse el de que quizá fuesen obstáculo alguna vez á la reducción del número de alumnos en cada Escuela hasta el máximo tolerable en buena pedagogía, puesto que disminución de alumnos supone disminución de emolumentos. Substituir este factor variable por el fijo de un sueldo determinado, será siempre eliminar posibles resistencias para aquella aspiración de todo sistema educativo racional.

Se argüirá á todo lo dicho que hay comarcas en que las gentes creen necesario retribuir directamente al Maestro y lo hacen espontáneamente, incluso con insistencia, sin consideración al mayor ó menor sueldo

(1) Su foco principal está en Cataluña, con proyecciones hacia Valencia, Baleares, Murcia, León, Santander, Oviedo y algunas otras provincias. Pero ya se inicia la tendencia á substituir las por retribuciones convenidas paulatinamente. Del Ayuntamiento de Barcelona, verbigracia, han salido indicaciones de este género, con aplicación á las nuevas Escuelas graduadas.

de aquél. Pero la existencia de esa costumbre y de la creencia en que se basa no son argumentos bastantes para deshacer los inconvenientes de tales retribuciones.

Sin duda, la ley no puede impedir á nadie que haga una donación; pero cuando la donación puede ser perturbadora, se impone el corregirla ó, cuando menos, no sancionarla y difundir sus defectos. A mi juicio, además, las gentes que tal hacen demuestran carecer del concepto del Estado, grande ó chico. El Estado tiene el deber de pagar la escuela pública, y el ciudadano, de cuyas aportaciones tributarias se paga, el derecho de obtener la enseñanza gratis, sin que deba abonar dos veces un servicio, porque holgaría una de las dos. É igualmente demuestran carecer de todo sentimiento democrático, porque creer que habrá ambiente de igualdad en una escuela cuyos alumnos pagan diferentemente —según el poder económico de los padres— es desconocer la naturaleza humana, que desde bien temprano, en los niños, establece jerarquías según la riqueza aparente; y esto va, precisamente en uno de los servicios de carácter oficial, contra todos los principios en que se basa el Estado moderno.

Las retribuciones pagadas por el Estado ó por los Municipios no tienen esos inconvenientes, pero son una traba para la regularidad administrativa y una fuente de cuestiones molestas. Puesto que siempre se ha considerado que representaban un suplemento de sueldo, necesario dada la cortedad de los que han regido hasta ahora, ¿qué utilidad tiene pagar ese sueldo en dos partes: una, que lleva su verdadero nombre, y otra, el de retribución? Sería preferible unir las y acre-

ditar el sueldo completo conforme á ciertas regías que solucionasen en la práctica las diferencias existentes, evitasen perjuicios á los Maestros actuales é hiciesen imposible para los venideros ese régimen que pudo tener razón antes y puede dejar de tenerla ahora. Los aumentos de sueldo procurarán este cambio, aplicando las cantidades que ahora se pagan por retribuciones al robustecimiento del crédito que á la nueva plantilla correspondiese.

Esto nos lleva como por la mano á la consideración del segundo punto, que comprende la reforma de los sueldos. No cabe dudar que ésta no será completa si se limita al aumento en el mínimo. Es preciso, además, reformar la escala que ahora rige, reduciendo las categorías, con supresión de sueldos intermedios—ya se han suprimido algunos en el año corriente— y haciendo más rápidos y remuneratorios los ascensos. Existen hoy, *de hecho*, trece categorías: de 500, 625, 825, 1.000, 1.100, 1.375, 1.650, 2.000, 2.500, 2.750, 3.000, 3.500 y 4.000 (1). Aun contando con la desaparición de las inferiores á 1.000, son demasiadas, y muy leve la mejora entre algunas de ellas.

Debemos aspirar á una distribución más regular y á un aumento en ciertas categorías, hoy muy reducidas; pero ésto es indudable que urge menos y que puede clasificarse, en la jerarquía de las reformas exigidas, en un escalón posterior á la del sueldo mínimo, ya que de una vez no podemos conseguirlo todo. In-

(1) Por el Real decreto de 25 de Febrero han desaparecido totalmente las de 2.275, 2.250, 1.900, 1.625, 1.500, 1.350, 1.250 y 1.075 que antes existían. De la de 825 quedan ya muy pocos Maestros, pues la mayoría ascendió á 1.100.

cluyo aquí, no obstante, esta aspiración, porque la considero de ideal inmediato, es decir, factible en plazo breve (1) y preparada ya en la opinión; y creo respecto de ella que, aunque en menor medida que la del sueldo mínimo, es, como ésta, mientras no se cumpla, un obstáculo psicológico para la atención á otras empresas más íntimas.

Por último, la cuestión del sistema de ascensos es de las que (siempre en el cuadro de las urgentes) se halla en más fácil camino para realizarse.

Hasta ahora, los Maestros se veían obligados, para ascender, á cambiar de escuela, porque la escuela era la poseedora del sueldo. Lo que esto significaba en la enseñanza, todo el mundo lo sabe: trasiego continuo de maestros; escuelas mal servidas, porque se pensaba en el próximo concurso para abandonarlas, y la condena perpetua de la población rural á maestros de sueldo *pequeño*, principiantes, desalentados ó indiferentes en los más de los casos. Ahora bien; aparte de los primeros inconvenientes —que no eran de escasa entidad— y de los perjuicios y molestias de orden económico y de orden familiar y social que se causaban á los Maestros con los obligados cambios de residencia, lo indudable es que el nervio de todo país está en la aldea, no en la ciudad, y que en aquélla y no en ésta, se da lo más intenso del problema educativo: primero, porque la aldea es la masa, es la mayoría; segundo

(1) El proyecto de presupuesto para 1912 empieza á cumplir esta aspiración, á la vez que la del aumento del sueldo mínimo, mediante una proporcional distribución de créditos que se piden á las Cortes; pero claro es que el mayor esfuerzo se dirige á remediar la escasez de los sueldos inferiores.

porque la ciudad tiene muchos medios supletorios, substitutivos de la escuela pública, y la aldea carece de otro factor de cultura que no sea aquélla, y, en fin, porque el contrarresto del medio social tiene que ser mucho más poderoso en la aldea, y la labor del Maestro rural exige, por lo tanto, mayores cualidades y esfuerzos.

¿Cómo puede proveerse á la solución de todos esos problemas? Sólo mediante el sueldo personal, lo que los franceses han llamado *l'avancement sur place*, es decir, sin cambiar de escuela, y, por tanto, la posibilidad de enviar á los últimos rincones del país maestros con sueldo que hasta hoy sólo podrían disfrutar las grandes capitales.

Pues bien, aunque esta última consecuencia no se haya sacado aún del principio ya establecido, el sueldo personal es un hecho en nuestra legislación á partir de las reformas del presente año (1), y la opinión unánime del Magisterio lo ha recibido con aplauso. Y es que, además de sus positivas ventajas personales y funcionales, el sueldo personal hace posible otra novedad, por la que los profesionales vienen clamando hace ya muchísimos años y que se habían acostumbrado á ver como un sueño de casi imposible realización: el escalafón general del Magisterio.

Y el escalafón va á ser un hecho en breve, un hecho que permitirá el ascenso claro, metódico, seguro, á cubierto de favoritismos y de sorpresas, y que igualará á los maestros con los demás grados del perso-

(1) En el proyecto de presupuesto de Instrucción pública que en 1903 elaboró el Sr. La Cierva, figuró ya la iniciativa de esta reforma.

nal docente. Ved ahí otro caso del ideal próximo, del factible, que la tenacidad de los que creían en él traerá en cortísimo plazo —en un plazo de muy pocos meses— y que revolucionará la enseñanza en algo muy principal para ella.

Apuntaré tan sólo, para terminar con este grupo de cuestiones urgentes, una que, por la escasa cuantía del esfuerzo económico que exige, puede bien simultanear su solución con la de los Maestros primarios, y á favor de la cual existen las mismas razones, casi, que para la del sueldo de aquéllos se aducen, á saber: la unificación (quizá también, en alguna medida, la mejora en los tipos superiores) del sueldo en el Profesorado normal, hoy dividido en categorías que producen, dentro de cada escuela, una heterogeneidad, á mi juicio, muy perturbadora.

II

La segunda cuestión urgente, inaplazable, es la de creación de escuelas en suficiente número para nuestra población escolar, exigencia que está substancialmente ligada con la de los edificios escolares.

Claro es que esta relación íntima en que se hallan ambas cosas —toda escuela requiere un local, mayor ó menor, con parte edificada más ó menos espaciosa—, no excluye la distinción interior de ellas, ó sea del puro problema numérico de crear *unidades* de enseñanza primaria, y el técnico del *local*, que comprende en sí la edificación. Pero reservando para luego el análisis de uno y otro separadamente, estimémoslos ahora en su forzosa unidad, puesto que, al fin y al cabo, el uno es consecuencia del otro, aunque tenga cada uno sus condiciones especiales y el del edificio se pueda plantear —y se plantea realmente entre nosotros— sin salir del número de Escuelas que hoy tenemos, ni modificar su organización.

¿Qué número de Escuelas hay en España? Nuestra última Estadística es de 1908, fecha un poco atrasada si se tiene en cuenta que con posterioridad á ella ha comenzado entre nosotros la doble corriente de gra-

duación y de *desdoblamiento* (ó conversión de las Auxiliares en Escuelas independientes) y se ha reforzado algo el movimiento en pro de la creación de Escuelas voluntarias.

Pero tal como es hemos de tomarla por base de cálculo, aunque siempre con la reserva de su imperfección en cuanto al momento presente, quizá también—por obstáculos entonces invencibles— en el momento de cerrarse la Estadística.

Según ella, pues, había en fin de 1908: 24.861 Escuelas públicas, de las cuales 7.663 eran de niños, 7.303 de niñas, 516 de párvulos y 9.041 incompletas ó mixtas (1). Si la conversión de las Auxiliares en Escuelas independientes se hubiera hecho en toda España conforme á la aspiración del Real decreto de 23 de Febrero úl-

(1) En las 24.861 se incluyen las subvencionadas y las de patronato, contadas allí como públicas. De estas últimas no dice la Estadística cuáles son de niños y cuáles de niñas, etc. De ahí la diferencia entre los sumandos que se analizan y la suma. Esta es algo deficiente en el dato que, con relación al año 1909, da la Estadística en su tomo III (pág. 396), pues la eleva á 24.915. Pero obsérvese, para dar á esas cifras el valor que realmente tienen: 1.º Que el cálculo de las Escuelas se hace contando las de párvulos, siendo así que la base de población escolar que adopta la Estadística es la correspondiente á los niños de seis á doce años, es decir, cuando ya han dejado de ser párvulos, por lo que las Escuelas de éstos no pueden ser sumadas con las llamadas primarias de niños y niñas; 2.º Que el concepto de *subvencionadas* es equívoco, puesto que no equivale á «computada como pública», necesariamente. Cabe lo uno sin lo otro, como lo demuestra la Estadística hecha en Diciembre último (1911) por la Dirección general de Primera enseñanza, según la cual (datos enviados por los Inspectores y las Juntas provinciales) hay en toda España 958 Escuelas subvencionadas y 1.025 computadas. Sólo, pues, por una amplitud grande de concepto se puede incluir entre las Escuelas públicas todas las subvencionadas, como en 1908 se hizo. La cifra de las subvencionadas se descompone así: 510 lo son por el Estado, 25 por las Diputaciones y 603 por los Municipios.

timo, á ese número podríamos añadir seguramente unas 2.000 (1) más, fruto de aquella innovación, así como 412 secciones de Escuelas graduadas establecidas por las concesiones hechas según el Real decreto de 6 de Mayo de 1910 y por resultado de lo que al efecto dispone el citado de 25 de Febrero; pero la conversión de Auxiliarias no se ha realizado verdaderamente más que en algunas poblaciones (2), porque, sujeta á tres condiciones, la buena voluntad de los Ayuntamientos, la posibilidad de encontrar locales y la de sufragar los gastos que la modificación imponía, no siempre ha tenido la suerte de encontrar, cuando menos, una de ellas que la hicieran posible. Atengámonos, pues, á la cifra de 1909, con el aumento, muy aproximado á la exactitud, de 922, cuyo origen explica la nota anterior.

¿En qué relación se halla esta cifra con el número de niños y niñas en edad escolar que tiene España? Apresurémonos á decir que el criterio para establecer esa relación no es todavía el que debiera haber entre nosotros. La Ley de 1857 adoptó uno que no es directamente el escolar, sino el del número total de habitantes; y aun ése no es uniforme en todos los casos, puesto que unas veces el denominador es 500 (art. 100

(1) En 1909 había 1.852 auxiliares. Con los aumentos desde entonces, bien puede calcularse la cifra de los 2.000.

(2) De los datos pedidos por la Dirección general de Primera Enseñanza á los Inspectores provinciales, y enviados por éstos en Noviembre último, resulta que el *desdoble* se ha efectuado en 510 Escuelas, es decir, que se ha aumentado en 510 el número de las que había en 25 de Febrero y se han creado, como hemos dicho, unas 412 Secciones de graduadas. En total, 922 Escuelas nuevas. No afirmamos resueltamente ese número — que quizá es algo mayor — porque algunos de los datos recibidos hasta la fecha no son absolutamente precisos.

y párrafo 1.º del 101); otras, 2.000 (párrafo 2.º del 101); otras, un poco más de 1.000 (el mismo párrafo, cuando pide para 4.000 habitantes tres Escuelas), y, en fin, en los pueblos inferiores á 500 habitantes, una cifra indeterminada. Esto en cuanto á las Escuelas primarias, pues el criterio en cuanto á las de párvulos es en la Ley absolutamente vago, sin más base numérica concreta que la de tomar como mínimo de población el de 10.000 habitantes para establecer Escuelas de aquel género (no dice cuántas). El Real decreto de 26 de Octubre de 1901 pareció quebrantar esa doctrina de la Ley, ampliándola al establecer, para lo que luego se llamó *arreglo escolar*, cuatro reglas, de las que una se refiere al censo general de población (punto de vista de 1857); otra, al de la población escolar de seis á doce años (en la Ley, sabido es que la edad escolar llegaba sólo á los nueve), y las cuatro juntas forman un complejo de factores para llegar á una resultante común, verdadero criterio para la determinación del número de Escuelas. Parecía natural que estas instrucciones, perfectamente concretas, se hubieran dado en el Real decreto de 31 de Diciembre de 1902 (que es el llamado de *arreglo escolar*) para guía de los Ayuntamientos, de las Secciones de Instrucción pública, de los Inspectores y, en fin, de los funcionarios del Ministerio que habían de dictaminar en definitiva; pero no se dieron entonces, y el Real decreto de 19 de Febrero de 1904, que le sucedió, restaura, en absoluto, el criterio de la Ley de 1857, volviendo la espalda al más amplio de 1901.

Por eso el arreglo escolar provisional de España (único de datos fijos que poseemos), que reposa sobre

los resultados de la Estadística de 1908, sigue orientado según el censo de población, no el de niños en edad escolar, incluso en la computación de Escuelas de párvulos por primarias; cosa que me parece llevar á una confusión peligrosa de los dos períodos de escolaridad —tres á cinco y seis á doce años—, que responden á necesidades distintas (1).

La necesidad de distinguirlos, y también la de considerarlos como único criterio, tendría otra consecuencia importantísima: la de fijar el número de Escuelas necesarias con arreglo al tipo escolar aconsejado por la Pedagogía. Si al criterio de la Ley de 1857 aplicamos los datos de la Estadística general de población, resultaría lo siguiente: suponiendo que á cada 500 habitantes corresponden 110 niños en edad escolar (de tres á doce años) (2), se deduciría que cada escuela, en las poblaciones donde la ley establece aquella cifra como denominador (parte primera del artículo 101 y

(1) El arreglo escolar definitivo no está aún terminado. Se forma con las reclamaciones hechas contra el provisional, las cuales han producido unos 750 expedientes, que se comenzaron á tramitar á fines de 1910 y que en su inmensa mayoría se han resuelto en 1911. Cabe, pues, asegurar que dentro de muy pocos meses sabremos el número de Escuelas que (siempre conforme al criterio de la Ley de 1857, modificado en algunas localidades por peticiones justificadas de inclusión y exclusión) deberían crearse.

(2) Comparando los datos de los tres censos últimos (1877, 1887 y 1900), cuya proporción de niños de tres á doce años es, respectivamente, por cada 1.000 habitantes, de 209, 219 y 227, cabe tomar el promedio general de 220 por 1.000, y, por tanto, su mitad (110) por 500. Pero considérese que la proporción ha ido aumentando, y es verosímil que haya continuado así desde 1900 á la fecha, puesto que el avance del nuevo censo (1910) arroja una población de hecho de 19.562.563 habitantes, frente á la de 18.607.674, de 1900. El cálculo, pues, que hacemos, peca de modesto.

el 100), recibiría la mitad, ó sea 55 (1); en las poblaciones donde el denominador es 2.000 (el mismo artículo 101), 220, etc.

Si comparamos estas cifras con la de 40 alumnos como máximo —mejor aún 30, como aspiración racional— por Maestro, resultará que aun con todas las Escuelas que el arreglo escolar (ó el criterio de 1857) exige, no tendríamos las bastantes para que nuestra enseñanza se moviese dentro de las condiciones abonadas para dar fruto (2).

Pero, aun ateniéndose á lo menos favorable y más modesto, vemos que haría falta crear en España más de 9.000 Escuelas, que suponen otros tantos Maestros y locales (3).

Aunque se hayan repetido muchas veces las razones que aconsejan esa creación —algo más hondas que el

(1) En abstracto, 55 niños y 55 niñas para cada una de las Escuelas que á 500 habitantes asigna la ley. Sabido es que ésta no concede párvulos á esas poblaciones. Adviértase, por otra parte, la diferencia que hay entre la edad escolar que se fijaba en 1857 (seis á nueve años) y la que nosotros computamos (de tres á doce, incluyendo los párvulos). Pero ésta es hoy la legal y la que necesita ser considerada en los cálculos.

(2) Calculando con los datos fijos más recientes, tendríamos la siguiente proporción: Siendo 4.219,822 los niños de tres á doce años que en 1900 existían en España, y 54.566 las Escuelas de todos grados que, según la estadística escolar de 1903, debe haber, conforme á la Ley de 1857, cada Escuela debería albergar algo más de 122 niños (la división da un cociente de 122, más un resto indivisible de 27.170 niños). Y como, además, es preciso tener en cuenta los mayores de doce años que asisten á las Escuelas públicas (181.694 en 1908), es bien claro que la proporción por cada una de éstas excedería en muchísimo al máximo tolerable en pedagogía, si no creásemos más Escuelas que las requeridas por la Ley de 1857, según los cálculos de la estadística.

(3) Exactamente, 9.451; pero como desde 1909 se han creado algunas (en 1910 y 1911, por resultado de las reformas, como ya se dijo antes), el número se ha reducido, aun descontando las de párvulos.

puro cumplimiento de lo que mandó una ley hace más de medio siglo—, creo útil recordarlas brevemente, incluso para completarlas.

Es clarísimo que si hoy pretendieran de golpe ingresar en las Escuelas públicas—incluyendo en ellas las privadas ó voluntarias que se computan á tenor de la Ley de 1857— todos los niños españoles que se hallan en edad escolar, no habría dónde colocarlos; y eso que, prácticamente, la mayoría de nuestras Escuelas tienen (no siempre por fuerza) una matrícula excesiva para el Maestro y perjudicialísima para la higiene. Aun sin llegar á ese caso, no podemos atender á las peticiones normales de admisión, es decir, á las que espontáneamente, y de un modo regular, hacen los padres. Es decir: que, aun fuera de toda imposición legal de asistencia, no tenemos Escuelas para todos los niños cuyos padres piden el ingreso; y quedan por fuera de esto todos los que no lo piden.

Ahora bien; en primer término, se comprende que, mientras no tengamos todas las Escuelas necesarias, la obligación escolar será un precepto baldío, aun en el orden externo. Obligar á los padres á que envíen á sus hijos á las Escuelas, y no tener dónde colocar á esos mismos niños, es una contradicción que en sí misma quita fuerza y autoridad á la sanción penal que la acompaña, salvo rarísimos casos (1). Ciertamente, internamente, aunque poseamos todas las Escuelas necesarias, no tendríamos con ello sólo resuelto el pro-

(1) Según la Estadística de 1908, sólo cuatro provincias en aquel tiempo (Alava, Burgos, Soria y Teruel) tenían más Escuelas que las prescritas como obligatorias por la Ley de 1857. Pero ya hemos visto que aun el cupo de ésta sería insuficiente.

blema de la asistencia, porque éste, en rigor, depende de otros factores: unos, que radican en la conciencia, mayor ó menor, que la masa tenga de la importancia y utilidad de la cultura; otros, que están subordinados á las condiciones de la Escuela misma (que si es lugar de tristeza, de tortura espiritual ó de aburrimiento, será lógicamente repugnada y huída por el niño) y á la gratuidad completa de la enseñanza; y otros, en fin, que derivan de la adaptación de la ley, en el almanaque y horario escolar, á las atenciones económicas de las regiones en que el niño es utilizado para la vida industrial ó agrícola, y á las costumbres arraigadas, que no siempre convendría destruir. Pero aunque todo esto deba tenerse muy en cuenta, es claro que, por lo menos, el precepto ha de estar de acuerdo con la posibilidad de ser cumplido, y no lo será, aunque los ciudadanos lo deseen por su parte, mientras carezcamos de Escuelas en suficiente número.

Pero el problema es más hondo, como ya apuntábamos antes. No sólo para ese efecto de que acabamos de hablar —ó sea para que juntamente se cumpla la ley de la obligación escolar (1) y puedan ser

(1) De los datos históricos que hoy poseemos, resulta que España ha sido el primer país del mundo que ha consignado en sus leyes el precepto de la obligación escolar. Las informaciones históricas de otras naciones remontan el hecho, cuando más, al siglo XVIII (Decreto del 29 de Frimario del año II), aparte la afirmación que de aquel principio hizo la nobleza francesa en los Estados generales de Orleáns en 1563, y la aspiración igual, francamente declarada en Alemania, en tiempos de la Reforma, por boca de algunos de sus hombres notables.

Respecto de España constan datos, que arrancan de los comienzos del siglo XVI, demostrativos de la existencia de preceptos legales que imponían la obligación escolar y la sancionaban con penas de multa, destierro y otras (Ordenanzas de Madrid, 1512, y de Mondoñe-

educados en nuestras Escuelas todos los niños españoles— es necesario aumentar el número de aquéllas. Se necesitan también —y con todo rigor pedagógico— para que disminuya el tanto por ciento de los alumnos que corresponden á cada Maestro, ya sea unitario ó de sección graduada. Lo fundamental de esta medida es tá ya reconocido por todos. Los Maestros saben bien que no pueden realizar una labor fructífera con grupos numerosos de discípulos, y, salvo algún extraviado por el interés de las retribuciones (que, naturalmente, crecen á medida que aumenta la asistencia), ninguno deja de pedir que se reduzca su personal de educandos á lo que puede manejar, pedagógicamente, una persona; los padres de familia lo reconocen igualmente, porque ven cuánto padece la formación espiritual y moral de sus hijos en rebaño; y la esencialidad de la exigencia es tal, que hoy constituye el problema palpitante, la más grave preocupación, en los países donde, resueltos otros que aquí aun no hemos resuelto, puede atenderse á lo más íntimo de la Escuela.

Así en Inglaterra, donde la cuestión se ha planteado en sus verdaderos términos, haciendo depender de ella —es decir, de la disminución á un número muy reducido de los alumnos correspondientes á cada

do, 1542, entre otras.) Una ley general para toda Navarra fué establecida en 1780-81 por las Cortes del Reino. La obligación, según esta ley, comprendía de los cinco á los doce años. Si investigaciones futuras no añaden nuevas noticias á lo que hoy se sabe respecto de otras naciones, la prioridad de España quedaría afirmada. Lo que España no ha hecho aún es facilitar el cumplimiento de la obligación con todas aquellas medidas que la hacen posible. En esto la llevan ventaja las demás naciones.

maestro— el porvenir intelectual y físico de la raza. Es preciso —se ha dicho en la School Board de Londres— que decidamos de una vez si nuestros hijos han de saber pensar y ser fuertes; y corremos peligro de que no logren ni lo uno ni lo otro si continuamos con los grandes grupos de alumnos. Por de contado, cada cual llama «grande» á un número distinto, en correspondencia con lo que el espíritu nacional ha profundizado el problema y con las posibilidades de resolverlo más ó menos ampliamente. Para los ingleses, hoy (á lo menos para los que ven con aquella gravedad el peligro) es grande todo grupo que exceda de veinticinco (1). Nosotros solemos colocar idealmente (es la cifra consagrada, por lo general, como práctica) el máximo en el doble, es decir, cincuenta. Tomándola como expresión del programa mínimo en las secciones ó grupos que más alumnos consienten (pues, como veremos en seguida, no puede darse una cifra uniforme para todos los momentos de la edad escolar), no es dudoso que representa un avance enorme sobre nuestras actuales Escuelas de sesenta, ochenta, cien y más niños ó niñas (2).

(1) Como se dice en el texto, la cifra del máximo varía en cada país, y á veces en cada comarca. En Copenhague es de 30; en la Escuela modelo del gran *Pedagogium*, de Jena, de 40. En Inglaterra hay ya Escuelas donde el número de niños que corresponde á cada Maestro es inferior á 25; por ejemplo, una mixta graduada con 60 matriculados para tres educadores. (Seascale.—Cumberland.)

(2) Los datos de Madrid, según reciente información, acusan la existencia de Escuelas con matrícula de 100 niños y un solo Maestro-Inferiores á 50 matriculados sólo hay 35. De 50, únicamente tres. Lo mismo pasa en la mayoría de las demás localidades.

En las Instrucciones que acompañan al R. D. de 28 de Abril de 1905, que refrendó el Sr. Cortezo, se fija como máximo, en las Escuelas uni-

De modo que nuestra exigencia en punto á creación de Escuelas nuevas podría seguir, en cuanto á su realización —dado que las dos cosas no pueden lograrse de una vez,— estas dos etapas: creación de todas las Escuelas que pide la Ley de 1857 y establece el Arreglo escolar, ó, mejor, de las necesarias para que toda nuestra población escolar, de tres á doce años, pueda entrar en ellas según los tipos corrientes; creación de las indispensables para rebajar á cuarenta ó cincuenta, como máximo, el número de niños ó niñas que cada maestro (unitario ó de sección) haya de dirigir. Y téngase en cuenta, como ya apuntábamos más arriba, que, contra lo vulgarmente supuesto, los grupos necesitan ser más reducidos á medida que la edad es menor; es decir, que no pueden ser uniformes para todos los grados de las Escuelas de párvulos y de las primarias. Cuanto más en comienzo se halla la educación de un espíritu, tanta más atención exige y tanto más se ha de individualizar á cada momento la obra del educador; y así, éste podrá dirigir más fácilmente cuarenta niños del último grado que treinta del primero.

Todo esto, como se ve, es factible, es práctico, y sólo es variable la celeridad en conseguirlo á través de varios presupuestos, según los medios económicos disponibles que nos permitan tener, en un plazo dado, más ó menos edificios escolares y Maestros.

La primera etapa (que comprende, según la Estadística de 1909, más los aumentos posteriores ya señala-

tarias, el número de 60 alumnos; en las graduadas, 40 ó 45, y su mínimo, 25.

dos, unas 9.000 Escuelas sobre las existentes hoy; y cuando digo Escuelas, claro es que digo también Secciones de graduadas (1), preferibles éstas á las Escuelas unitarias si la graduación es lo que debe ser), supondría un gasto inicial de 10.500.000 pesetas (á 1.000 pesetas cada Maestro, más el material de enseñanza correspondiente que hoy se paga), y otro de edificios que no es posible calcular todavía, porque no poseemos más que modelos de Escuelas graduadas de gran coste (para 6 y 12 secciones, cuyo precio oscila de 71.000 á 119.000 pesetas), inaplicable á la mayoría de nuestros pueblos que necesitan (y les basta) un tipo mucho más modesto. Aun con los modelos referidos y tomando el precio medio de 80.000 pesetas para cada edificio de seis Escuelas ó Secciones, con todos sus servicios anejos, bastaría con 120 millones para construir los que requieren las 9.000 Escuelas. Escalonados en cinco años, esos 120 millones (suponiendo toda carencia de auxilio municipal) supondrían un gasto de 24 por año. Pero repito que el cálculo es exageradísimo, porque la mayoría de nuestras Escuelas deben y

(1) El no tener en cuenta que el verdadero denominador del número de Escuelas es el de *Maestros*, y que el nombre de «escuela» no corresponde al de edificio, ni al de una categoría determinada de maestro (director, propietario, etc.), sino á la existencia de un educador que tiene á su cargo, independientemente (aunque articulado en forma orgánica con otros), un grupo de educandos —que es el caso de las secciones de graduadas, y por eso ya nuestra legislación y la estadística las computan como Escuelas—, ha hecho incurrir en gravísimos errores á muchas gentes, al apreciar la estadística de naciones extranjeras comparada con la nuestra. Nosotros hemos contado, hasta hoy, por Escuelas unitarias, mientras que Alemania, Inglaterra, Francia, Bélgica, etc., cuentan por graduadas, cada una de las cuales tiene interiormente muchas secciones, es decir, Escuelas.

pueden ser de coste mucho más modesto, y por tanto, la cantidad necesaria sería también mucho menos alta. Por otra parte, no sería difícil probar que esos grandes gastos, como los análogos de otros Ministerios, más bien que en los Presupuestos ordinarios deben figurar en créditos aparte, puesto que no responden á necesidades permanentes (como los del personal y material), sino á necesidades que se satisfacen de una vez y no se reproducen sino después de mucho tiempo y parcialmente.

Dejando ahora esto, sobre lo que más adelante hemos de volver, terminemos la cuestión del número de Escuelas con otra condición importante, y es que, aun cumplidas las dos etapas, no quedaría (á mi juicio y al de muchos) resuelto el punto si lo juzgamos con un criterio que llamaré político por referirse al Estado, ó sea á la relación de éste con la enseñanza.

Sabido es que ahora computamos como públicas muchas Escuelas que no son tales, sino Escuelas privadas, y que pueden llegar en la computación á las dos terceras partes de las que corresponden como públicas á una localidad (art. 101 de la Ley de 1857). Ciertamente se exigen á tales Escuelas condiciones que las acercan á las públicas (1); pero, á más de que si las *acercan*, no las *igualan*, por definición, lo privado siempre tendrá alguna esfera que escape á la jurisdicción de lo público, algo privativo de imposible absorción, y, en suma, que el Estado no podrá nunca disponer de ellas con la misma libertad que dispone de

(1) Real orden de 27 de Abril de 1882, confirmada por la de 12 de Noviembre de 1888 y Orden de 6 de Octubre de 1895.

las que son real y totalmente suyas. La experiencia administrativa nos confirma esto que *à priori* cabe afirmar, presentándonos conflictos en casos de reformas generales (como el que ahora motiva la subida de sueldos y el principio del sueldo personal en Escuelas de patronato computadas, que dentro de la fundación tienen un sueldo fijo) y en el permanente de la cualidad de los Maestros, que á veces —cuando se trata, verbi-gracia, de personas de carácter religioso— han promovido serias dificultades ó, por lo menos, contradicción de intereses (1). No cabe, pues, duda que, de una parte, el interés, que el Estado no podrá abandonar ni ver nunca con indiferencia, de tener bajo su mano todas las Escuelas que lleven calificación de *públicas*, y que la ley obliga á poner á disposición de los ciudadanos, y, de otra, la necesidad de que toda reforma vea libre de obstáculos el camino de su implantación, nos impondrá, en plazo más ó menos largo, el rescate de aquellas Escuelas ó su substitución por otras que totalmente sean públicas. Y como la Estadística señala la existencia de 405 Escuelas computadas, una tercera y última etapa en la creación de las indispensables para la población española será añadir á las que ya fueren del Estado esas 405 (2).

Finalmente, y para que nuestros cálculos no pequen de imprevisión, será preciso contar, de una parte, con los errores ineludibles de la estadística, provocados

(1) Lo mismo, en cuanto á los sueldos, han planteado la reforma en las escalas, el principio del sueldo personal y el escalafón en las Escuelas de Beneficencia costeadas por las Diputaciones provinciales.

(2) Á ellas deberían sumarse las 333 de patronato, ó las que, de esta cifra, se cuentan como públicas.

por la ocultación que diferentes causas producen en los padrones municipales, y de otra, con el aumento futuro de la población de España, para que el movimiento de ésta no nos vuelva á colocar, pasado algún tiempo, en la misma situación de *déficit* de Escuelas que ahora nos agobia.

III

Hay un problema común á las tres etapas, es decir, inherente á todo aumento de Escuelas, y es el del modo de realizar ese aumento. No lo habría si pudiéramos, y pudiendo quisiéramos —es decir, si á ello se decidiese la opinión gobernante—, disponer de todo el dinero que haría falta para cumplir de una vez el ideal; porque ése está bien claro, y consistiría en convertir en graduadas todas las Escuelas existentes, hasta que, con las secciones á cada una aumentadas, hubiera en todas las localidades el número suficiente de Escuelas (1). Á primera vista, cabe decir que tanto vale, en el criterio económico, aumentar Escuelas como aumentar Secciones, ya que cada una de éstas supone un Maestro más, como aquéllas. Así es; pero no supone lo mismo en cuanto al local. Una Escuela graduada perfecta requiere un edificio con seis salas independientes (para las seis secciones), y de edificio así carecemos, con excepciones rarísimas, y construirlos representa un gasto considerable, porque en alquiler

(1) En ese sentido iban orientadas las reformas planeadas por el señor Conde de Romanones en 1910, así como el Proyecto de ley del señor Cortezo (1905).

(aun suponiendo que se continuase con ese sistema vicioso y sólo aparentemente más barato que la construcción) es difícil hallarlos. El caso, pues, sería de verdadera construcción de planta. Apresurémonos á decir que la dificultad no es privativa de España; se ha dado en todas las naciones, aun las que más dinero dedican á estas atenciones, y sigue dándose en algunas. De aquí que se haya acudido en muchos casos á soluciones provisionales y de transición ante el conflicto más urgente, que es dar enseñanza á todos los niños que la necesitan, y el pedagógico de reducir su número y homogeneizar las clases. Esas soluciones provisionales han variado según los dos factores que á cada momento en esta disertación he de recordar: los medios económicos del país y su verdadero interés por la cultura. De ellas son: el sistema llamado de Copenhague y el de las graduadas de secciones dobles (ó sea de dos secciones por Maestro, con horario distinto ó simultáneas en punto á la escolaridad).

El sistema de Copenhague resuelve á la vez dos partes del problema, ó, mejor dicho, se refiere á la segunda parte de él, la que llamaríamos de perfección en la medida, pues no se inventó para que hallasen entrada en las Escuelas públicas todos los niños en edad escolar que, por el escaso número de aquéllas ó lo reducido de su capacidad, fuese imposible recibir, sino para que el número de alumnos en cada clase, grupo ó sección (propriadamente en cada Escuela, según el concepto expresado), no pase de 30.

Para ello, en vez de aumentar el número de locales, se aumentó el de Maestros, que trabajan sucesivamente en la misma sala con secciones distintas: uno

por la mañana, y otro por la tarde, cinco horas de cada vez (de siete á doce y de doce á cinco, ó de ocho á una y de una á seis, según las estaciones). En Copenhague, el sistema ha sido perfectamente acogido y da excelentes resultados. En España, donde el hecho general es que los adultos trabajen poco, la mayoría de la opinión casi seguramente encontraría intolerable que los niños no fuesen á la Escuela la mitad del día, porque una de las cosas que aquí no sabemos es qué hacer con los niños cuando no los encerramos en la clase á cargo de un Maestro, en quien descansamos todos nuestros deberes de educación infantil. Por eso el Real decreto de 25 de Febrero se limitó á indicar como posible —y desde luego como absolutamente voluntaria— la adopción de ese sistema en las localidades donde sólo hubiese una Escuela y un Maestro (1).

El sistema de las graduadas de secciones dobles es el que se aplica en varios países á las Escuelas rurales, es decir, al tipo de Escuelas pequeñas, que no consienten mucho gasto, pero en las que pedagógicamente siempre debe mantenerse la clasificación de los alumnos en los grados correspondientes á los años (ordinariamente son los seis que se dijo) de la edad escolar y al desarrollo intelectual de los alumnos. Sea ejemplo Inglaterra, donde conozco el caso de la graduada de tres secciones ó Escuelas articuladas, con tres Maestros (á veces, un Maestro y dos Maestras), cada uno de los cuales dirige á la vez dos grados, de los que uno hace el trabajo que se le acaba de enco-

(1) El Proyecto de ley del Sr. Cortezo aceptaba ya este sistema en ciertos casos (art. 18).

mendar (escritura, ejercicio de mapas, problemas de aritmética, etc.), mientras el Maestro pregunta y conversa con el otro. Este sistema es, sin duda, aplicable á España en mayor medida que en Inglaterra; porque, siendo nuestros medios económicos menores, la mayoría de las veces habremos de contentarnos con tres Maestros y tres salas independientes por edificio escolar (1).

Lo que no puede permitirse es la ficción de graduadas con dos secciones, que suponen para cada Maestro tres grupos de niños, imposibles de combinar dentro del verdadero régimen de graduación, y que repetidas veces funcionan dentro de un local utilizado antes para una Escuela unitaria y ensanchado después en medida escasa y sin la necesaria independencia muchas veces; como debe rechazarse, en general, el empeño pueril de graduar Escuelas en el papel sin disponer de los locales necesarios para que el sistema sea un hecho.

Por esto es por lo que nosotros no podemos plantear de golpe el aumento de Escuelas en forma graduada, si queremos hacer las cosas sólidamente, á lo menos, en el aspecto formal de ellas. Sin el requisito previo del edificio, ¿qué garantía puede tener una graduación? Y dentro de las condiciones actuales de los que poseemos —alquilados en su mayoría— y de los que (entre Ayuntamientos y Estado) permite construir ahora

(1) Lo que no he podido comprender nunca es el tipo intermedio de graduadas de cuatro secciones, que en España tenemos todavía, nada menos que para las anejas á las Normales, que, por servir de práctica á los futuros Maestros, debieran ser modelos en todo. Su conversión en graduadas perfectas, de seis grados, es absolutamente precisa.

anualmente nuestro crédito de 400.000 pesetas para toda España, ¿cómo pensar en una rápida graduación? Cierto es que algunos Ayuntamientos, favorecidos con la concesión de Escuelas graduadas como consecuencia del Real decreto de 10 de Mayo de 1910, han hecho esfuerzos considerables y han construído ó adaptado edificios donde pueden alojarse ampliamente las seis secciones ó tres dobles; pero su número es insuficiente, aun comparado con el de las graduadas concedidas, y en los más de los casos la graduada tiene sólo dos grados, ó trabaja en locales que un criterio de rigor hubiera rechazado de plano. Tal es la verdad lisa y llana.

Necesitamos, pues, adoptar soluciones provisionales compatibles con nuestros presupuestos, mientras un fuerte empuje dado á éstos no nos permita caminar con mayor celeridad y desembarazo. Esas soluciones las intentó un Real decreto de 25 de Febrero del año último, en estas tres formas: conversión de Auxilia-rías en Escuelas independientes, ó «desdoble» de Es-cuelas unitarias con auxiliar (1); graduación á distan-

(1) En España somos todos muy puristas cuando se trata de censurar á un tercero porque usa un neologismo ó cualquier otra forma de corrupción del lenguaje; pero á diario incurrimos todos en tales defec-tos, porque la corriente del idioma vivo arrastra con sus apremios, hasta que, pasada la ocasión, rectificamos reflexivamente. Así ha ocu-rrido con esa palabra de «desdoble» ó «desdoblamiento». A sabiendas de su incorrección la usó el Real decreto citado, porque la hallaba ya recibida en el lenguaje administrativo y profesional con relación al mismo hecho que ya se había ensayado; y lo que al legislador le im-portaba en aquel momento era ser entendido rápidamente sobre la base de voces que para todos tenían una significación clara, no expli-cable de otro modo sino mediante un rodeo ó frase larga. Por fortuna, ya es posible volver por los fueros del idioma y usar el giro «conver-sión de Auxilia-rías», de modo que todos sepan á qué hecho se refiere.

cia; graduación con horario distinto en una misma Escuela de un solo Maestro.

Ninguna de estas soluciones era fantástica. La primera se había aplicado ya en algunas ciudades—Barcelona y Málaga entre ellas— y tenía por objeto duplicar las Escuelas allá donde fuera posible por existir personal, permitiendo que duplicase también la asistencia de niños. Mientras esa reforma fué concedida á petición de los Ayuntamientos, se pudo creer que éstos la harían efectiva y útil, dotando á cada Maestro de local que le permitiera una nueva matrícula, ó sea, la admisión de más niños, porque sin eso la conversión no cumplía su principal fin; y así ocurrió en muchos casos. Pero cuando se quiso dar á la medida un carácter general y obligatorio, hubo que contar con la voluntad de los Ayuntamientos para los gastos que suponía la habilitación de nuevos locales, que el Estado no podía dar. Entregada así la reforma á aquellas Corporaciones, no ha dado todo el fruto que de ella podía esperarse y que era lógico desear. De las 1.832 Auxiliarias que, según el censo de 1908, existen en España (véase la pág. 29), sólo 510 han sido «desdobladas». La reforma, pues, no se ha realizado hasta ahora más que en una mínima parte; pero la culpa no es del Estado, como se ve.

La segunda solución también tenía precedentes: en el extranjero, muchos; en España, algunos, y muy honrosos por su espontaneidad, para los Maestros. Con satisfacción cito el caso de La Carolina, verdaderamente ejemplar. Esta solución (cuyo precedente era en parte el hecho de la conversión de las Auxiliarias en Escuelas) quedaba, sobre todo, pendiente de dos

condiciones muy variables; una, la buena voluntad de los Maestros y su estado de opinión respecto de la reforma; otra, la colocación actual estratégica, que diríamos, de las Escuelas unitarias, con relación á los grupos de población escolar de los sitios en que fuese aplicable, y la estimación de las distancias. Esta segunda condición estaba ya prevista en el Real decreto. La otra no podía preverse, pero se consideró que, aun en el caso más desfavorable, valía la pena adquirir el dato de experiencia que arrojaría. Y, en efecto, se ha visto que donde ese factor era favorable (aun no siéndolo mucho el segundo), la reforma se ha efectuado, y la graduación á distancia es un hecho, como ya lo era en La Carolina. Sirva de ejemplo la ciudad de Zaragoza, donde la buena voluntad combinada del Ayuntamiento, la Delegación Regia y los Maestros, consintió que, á los pocos meses de dictado el Real decreto referido, la distribución graduada de los niños y niñas entre las Escuelas de las dos grandes secciones en que la población puede considerarse dividida —con excepción de los arrabales— fuese una realidad, en que todos los elementos disponibles se aprovecharon del modo más amplio posible. En cambio, el sistema ha encontrado inconvenientes graves de opinión, parapetada tras de otros inconvenientes materiales que se alegan, y la reforma no se ha hecho en la mayoría de las provincias. Pero la experiencia ha tenido dos importantes resultados: uno, revelarnos las diferentes posiciones del espíritu público (ó á lo menos, del profesional) respecto de la medida, y los motivos de todo orden que la repugnan ó la traban, y otro, promover un mayor interés hacia la solución superior de la Escuela gra-

duada en un solo edificio. Y como el efecto útil de una ley no está siempre en que se cumpla á rajatabla, sino en que acuse los problemas que están latentes ó son poco conocidos, y en que promueva corrientes de opinión que sirven por otro camino al mismo fin, el Ministro que refrendó aquel Real decreto puede estar satisfecho de su obra. Después de todo —y muy iluso será el legislador que de otra manera piense—, la ley es, en la mayoría de los casos y por la fuerza de las cosas, un tanteo, y en otros casos debe ser, reflexivamente, una experiencia social, cuyas enseñanzas sirven para adoptar nuevas orientaciones, que ya tendrán la base firme de lo contrastado, de lo real y vivo en el pueblo.

La conversión de las Auxiliares —medio rápido de aumentar Escuelas— y la graduación á distancia dentro de cada población, eran medidas articuladas, no sueltas y sin relación, pero siempre medidas provisionales, mientras no se lograsen los edificios y otras condiciones menos externas que hiciesen posible el organismo de secciones en la unidad de edificio y de dirección. Pensándolo así, sabiendo que ese tránsito sería lento (á menos que de repente se elevase el presupuesto de la primera enseñanza cifra muy por encima de las existentes), el Real decreto dejaba abierta la puerta para la creación de nuevas graduadas y sugería los modos de establecerlas. Era, pues, por todo esto —y sigue siéndolo— un jalón en el camino. Gran suerte sería que, como jalón, pronto fuese rebasado y hasta inutilizado por medidas de mayor amplitud y desahogo, cuya base sería siempre el local.

Pero el local no sólo envuelve el problema de su número, sino también, y en primer término —una vez sea posible construirlo—, el de sus condiciones. Y el fijarlas racionalmente —para que no sea un desengaño ó una pérdida de energías— requiere la tarea previa de educar la opinión y de establecer garantías para el buen uso del dinero disponible. Atendiendo á todo esto, podrían señalarse tres grandes dificultades, que será preciso vencer: una es la del dinero, y ya hemos dicho en dónde reside y cómo se vencería. Grato es decir aquí que, salvando la distancia mediadora entre el intento y la realidad, el proyecto y la disposición efectiva del crédito, estamos ya en el principio de la victoria, merced á la iniciativa del actual Ministro de Instrucción pública y la buena acogida de ella por todo el Gobierno: de lo cual hablaremos nuevamente más adelante.

La segunda dificultad reside en las falsas ideas que la mayoría tiene acerca del edificio escolar. Esas falsas ideas son: unas, substanciales y persistentes; otras, circunstanciales y de forma. Las primeras consisten, sobre todo, en confundir el *local* de la escuela con el *edificio* y creer que toda la escuela, ó lo más en ella, debe ser espacio cubierto; en rendir excesivo tributo á la fastuosidad y lujo, y en no acabar de comprender la necesidad de la absoluta independencia entre el local-escuela y el local-habitación del maestro.

La concepción del edificio como lo único ó como lo principal, responde á toda una concepción pedagógica que van rectificando (en los mismos tipos de escuelas que en este sentido llamaríamos *viejos*) las frecuentes salidas del local para excursiones, paseos, juegos, etcétera; pero éstos no son más que remedios muy rela-

tivos á un mal existente. Racionalmente, el espacio cubierto debe limitarse á lo necesario para aquellos ejercicios y trabajos que piden lugar cerrado y al abrigo de la intemperie, cuando el mal tiempo obliga á ello. Este factor es, ciertamente, variable según las regiones; pero en los climas meridionales, por lo general, no tiene gran fuerza en la mayor parte del año.

En cambio, podría decirse que, en su relación con la edad escolar, se nos ofrece el *espacio cubierto* como una necesidad mínima en los años primeros, y que poco á poco va aumentando, sin absorber nunca la actividad completa del alumno. Una Escuela ideal de párvulos sería un gran jardín con un pequeño barracón donde entrasen los niños para guarecerse y para algún menester de la enseñanza.

Se comprende con esto cuánto se simplificaría el problema en los pueblos rurales —que son la mayoría de la nación— y aun en muchas agrupaciones urbanas donde el suelo es barato. El solar, convertido en lo principal, costaría poco, y la parte edificada, reducida, disminuiría el presupuesto. En las grandes ciudades, el valor de los terrenos complica la cuestión; pero, aparte de ser las menos, en ellas los recursos son mucho mayores, y los substitutivos muy variados y posibles de hallar. De todos modos, aun descartando el elemento económico —y no es poca su importancia, como va indicado—, siempre sería de una exigencia grandísima propagar aquellas ideas y orientar la adopción de nuevos locales hacia esa nueva forma esencialmente educativa (1).

(1) Avances de ella son las llamadas Escuelas del Bosque, iniciadas ahora en Barcelona.

La preocupación referente á las condiciones externas y aparatosas del edificio ha sido causa de infinidad de equivocaciones, traducidas en mal empleo del dinero ó en renuncia á la construcción por el gasto que representa. Ciertamente, la esplendidez, la riqueza en el edificio destinado á una función social, revela —puede revelar, más bien, porque á veces es efecto de otras causas— un elevado concepto de la función misma. Damos ostentación á lo que creemos que la merece. Pero, además de no ser necesaria para la obra educativa de la escuela (quizá, á veces, la contradice en ciertas finuras morales de ella), es imposible de lograr en todos los edificios escolares, que son miles en un país. Aun siendo, pues, tolerable en algunos casos, sería locura adoptarla como programa general. Y, sin embargo, en muchos de los edificios de Escuelas modernamente construídos en España por Ayuntamientos y particulares —también por el Estado, en más ó menos concomitancia con otros elementos—, se ha caído en aquel error y se han gastado sumas que hubieran servido para doble número de Escuelas. Hay que evitar esto á todo trance (1), y el Estado puede contribuir á ello eficazmente con una reforma administrativa de que se hablará luego.

La colocación de la casa para el Maestro en el mismo edificio de la Escuela —aunque combatida ya entre nosotros por todos los tratadistas— sigue practicándose en casi todos los edificios alquilados y en muchos de los construídos de nueva planta. La legislación vi-

(1) Para ir formando atmósfera en este sentido, dictó la Dirección general de primera enseñanza su Circular de 14 de Junio último.

gente lo prohíbe (1), no obstante, y es de esperar que un completo vigor en su aplicación acabe por evitar ese error funestísimo.

En cuanto á las falsas ideas circunstanciales y de forma á que aludíamos antes, son muchas, aunque de menos importancia que las ya referidas. Citaremos la que persiste en tomar como tipo el llamado «grupo escolar» (formado por una Escuela unitaria de niños, otra igual de niñas y, á veces, una tercera de párvulos), y no comprende la diferencia entre ese tipo y el de una graduada (2).

Como la experiencia de todos los días enseña que ese error es aún muy general, conviene apuntarlo como uno de los objetivos de la propaganda educativa de la opinión en cuanto al edificio de la escuela.

La tercera dificultad estriba en que, fundamentalmente, la obligación de la casa-escuela sigue siendo municipal y no del Estado. Depende, pues, casi en absoluto, de la buena voluntad de los Ayuntamientos, de su amor á la enseñanza y, también, de los recursos de su erario. Ahora bien; prescindiendo de todo juicio ó explicación de los hechos que pudieran causar molestia, los hechos dicen con la fuerza de lo que todos vemos y oímos decir á cada paso (3), que los Municipi-

(1) Véase el Real decreto de 23 de Abril de 1905, contenido, con otros documentos útiles para el conocimiento de este asunto, en el folleto sobre *Subvenciones para la construcción de edificios escolares*, que en 1909 publicó el Ministerio de Instrucción pública.

(2) Véase sobre esto la citada circular de la Dirección general.

(3) Véase, como información reciente y que presenta una gran masa de datos, la hecha á este respecto en la Asamblea de Inspectores de primera enseñanza reunida por el señor Conde de Romanones en 1910. Excuso repetir lo que allí se dijo y todos saben. Parte de los datos pueden verse en la repetida Memoria, cap. II. Respecto de las Escuelas

pios (incluso los de las grandes ciudades, con rarísimas excepciones, que tampoco abrazan ni aun la mayoría de las Escuelas de la población en que se han producido), no pueden ó no quieren atender á ese servicio. El fracaso de la gestión municipal es indudable en este respecto, y lo ponen aún más de relieve los limitados casos en que los Ayuntamientos han atendido á la necesidad aquélla sin subvención del Ministerio. Esto quiere decir que mientras continuemos con el sistema actual no tendremos Escuelas como las requiere la higiene y la enseñanza, porque, en la hipótesis más favorable, es evidente que los Municipios no pueden con sus solos recursos atender á la referida necesidad.

Ni aun elevando considerablemente el crédito para las subvenciones se lograría, porque el sistema es equivocado en todas sus partes. Lo es desde su primer paso (1); y en cuanto á los efectos, ¿quién no ignora que la subvención sirve á veces para cubrir otras atenciones municipales, muy necesarias, sin duda, pero que no son las de la enseñanza? Bastaría citar el hecho de las caducidades que se producen anualmente por incumplimiento de condiciones (2), para juzgar del sistema, si no fuera ya opinión corriente en la Adminis-

de Barcelona, léase un artículo de J. Folch y Torres, *Un viatge à travers de les Escoles públiques municipals*, publicado en *La Veu de Catalunya* (28 Septiembre 1911.)

(1) El proyecto que se obliga á presentar al Ayuntamiento (imponiéndole un gasto inicial que no siempre le es posible hacer), y que va y viene varias veces del Municipio al Ministerio y de éste al Municipio, hasta que se corrigen todos sus defectos y queda ajustado á la ley, con grave pérdida de tiempo y trabajo.

(2) En 1908 —primer año en que se declararon las caducidades por Real orden— hubo 12. En el presente año hay también bastantes, entre ellas la de Barcelona.

tración que la concurrencia del Ayuntamiento y el Estado á la obra, aportando cada uno el 50 por 100 de su coste, no responde casi nunca á la realidad, y en la práctica el Estado paga el coste total de la obra.

Hay, pues, que abandonar el sistema é invertir completamente los términos. El Estado dejará de subvencionar la construcción de Escuelas; será él quien las construya, fijando el plano y el presupuesto, sobre la base de los solares y de los precios de construcción corrientes en la localidad. Esto trae consigo la seguridad en las obras, la adaptación constante, desde el primer momento, á las reglas generales higiénicas y pedagógicas, la rapidez en la ejecución y lo que políticamente significa mucho: que el edificio sea propiedad del Estado (1), como es función suya la enseñanza primaria y como está en su mano el pago del Magisterio. Muchas de las enojosas cuestiones de competencia que ahora ocurren entre los Ayuntamientos y la Administración central, así como otras que á cada paso se producen entre aquellas Corporaciones y los Maestros con ocasión de la casa-escuela, desaparecerían así, con gran beneficio para la enseñanza.

Claro es que esto pide, con la supresión del crédito actual para subvenciones (salvo en lo que se refiere al cumplimiento de los compromisos existentes), ú otro crédito mucho mayor para la construcción por el Estado en los presupuestos ordinarios y durante varios

(1) En 1903 sólo eran del Estado 262 edificios de Escuelas. En alquileres se gastan 2.109.276,57 pesetas. En el proyecto de ley de Bases de la enseñanza, presentado en 1905 por el Sr. Allendesalazar, se iniciaba ya (art. 16, núm. II) el sistema de construcción directa por el Estado y reintegro de una parte del coste de la obra por el Ayuntamiento.

de éstos, ó un crédito extraordinario, ya para ser invertido directamente, ya para asegurar una operación, á que aquél respondería en calidad de amortización é intereses. Pero no hay otro camino si se quiere remediar la actual miseria en número y en condiciones de los locales; y es absolutamente necesario decirlo así, con toda crudeza, para que nadie ignore que la negativa es la renuncia á salir de la situación presente y la confesión implícita de que el problema no llega al alma de la opinión, ni le interesa más que de palabra. Y la ocasión va á presentarse ahora, con motivo de aquella iniciativa de que os hablaba antes, tan honrosa para el Ministro y para el Gobierno, y de cuya suerte decidirán las Cortes. Veremos cuál es la sentencia que éstas pronuncian, expresiva de su verdadero estado de opinión en cuanto al problema.

Por de contado, el nuevo crédito deberá sujetarse á condiciones que hagan fructífera su aplicación. Considero que sería un peligro no hacerlo así, y que á la Administración pública, más que á nadie, le conviene que no quede la fijación de los locales posibles de construir cada año á la pura merced de la mayor presión política, como ocurre con las subvenciones. A mi juicio, debería establecerse en la concesión de nuevos edificios escolares un orden de preferencia perfectamente acotado, en el que se estimasen, de una parte, las necesidades preferentes de los pueblos, y de otra, las facilidades ó auxilios dados por éstos: solares gratis, cantidades en metálico ingresadas en el Ministerio, etc.

Con esas garantías, aquellos que con justa apreciación estiman que cuando se da dinero para servicios

públicos importa asegurarse bien de que se gasta útilmente, quedarían satisfechos y carecerían de razones para oponerse á la concesión de los recursos extraordinarios.

IV

Pagar bien á los Maestros, asegurarles su porvenir y la regularidad en la marcha de su carrera y tener edificios escolares suficientes, con ser condiciones de tanta importancia, no agotan las que en el orden instrumental son indispensables y, por indispensables, urgentes para la enseñanza. Hay otra que constituye —en la medida discreta que tantas veces se ha dicho— (1) una base imprescindible para la Escuela: el material escolar, tanto el llamado fijo (mesas, bancos, pizarras, aparatos de gimnasia, muebles de taller en los trabajos manuales, etc.), como el no fijo (mapas, cuadros murales, vaciados, herramientas, aparatos de física y química, piezas anatómicas, colecciones zoológicas, herbarios, libros y demás de este orden).

(1) Ved la hermosa conferencia del Sr. Cossío sobre «El Maestro, la Escuela y el material de enseñanza», dada en la Exposición Pedagógica de Bilbao de 1906. Se publicó en el *Boletín de la Institución libre de enseñanza* (Septiembre y Octubre de 1906). El mismo tema, en el capítulo «Profesores y material de enseñanza» de mi libro *España en América*.

Entiéndase que todo lo que se dice aquí del material de enseñanza está sujeto á las reservas que en esos dos trabajos, y en lo que con motivo de la Oficina de decoración escolar de Buenos Aires hube de escribir, se consignan.

Ahora bien; el material de una y otra clase, salvo pocas excepciones, corre en España parejas con los locales. Es, en su inmensa mayoría, viejo, sucio, absolutamente antihigiénico unas veces, antipedagógico otras y, por de contado, insuficiente. Una parte de ese material corre á cargo de los Ayuntamientos, otra la provee el Estado, por intermedio de los Maestros, en el crédito que se llama de *material*, y que se concede á cada Escuela en la proporción de un sexto del sueldo del profesor. Ya puede colegirse lo que esa parte alcuota dará de sí en sueldos pequeños. Aun suponiendo la más íntegra, rigurosa y hábil aplicación de la cantidad que arroja en cada caso, la lentitud con que se podría renovar el material que ahora existe sería extraordinaria.

En cuanto á los Ayuntamientos, triste es decir que proceden, en la parte que les corresponde —hablo siempre de la mayoría—, del mismo modo que en punto á los edificios; sin que el corto crédito que en los presupuestos generales consta para auxilios extraordinarios á las Escuelas (del cual puede decirse todo lo que se ha dicho en punto á las subvenciones para construcción de edificios) baste, ni con mucho, á dar celeridad suficiente á ese proceso de renovación.

Se necesita, pues, realizar para esto un esfuerzo análogo al que se proyecta para los edificios escolares, y ese esfuerzo, que *debe* hacer el Estado, sólo él lo *puede* cumplir.

No lo habrá de hacer, claro es, sin garantía, y esa garantía creo yo que está en la adopción del procedimiento que he visto usado, con éxito admirable, en Sudamérica; y cito este ejemplo para que no se me

replique que arguyo con la experiencia de *otras razas*. El procedimiento consiste en substituir la entrega de cantidades en metálico por la de especies, previa la formación de un catálogo modelo que contenga todo lo preciso (sin lujos, pero con rigurosa selección) para la enseñanza, de modo que á todas las Escuelas se provea uniformemente del mínimo imprescindible para su buen funcionamiento, escogido entre lo mejor y económico. Este servicio —me refiero al de adquisición y distribución del material, sobre la base del conocimiento exacto de las necesidades de cada Escuela, contrastado mediante el inventario de lo que hoy poseen, las visitas de inspección y las peticiones de los Maestros—, podría desempeñarlo el Instituto de Material Científico, aumentado con una Sección de primera enseñanza; y en la parte técnica de él podría ayudar eficazmente, en cumplimiento de uno de sus fines propios, el Museo Pedagógico Nacional.

Así se evitaría la heterogeneidad y desorientación que á este propósito se advierte en muchas de nuestras Escuelas, á merced de los irregulares y espasmódicos impulsos de una pasajera buena voluntad de Ayuntamientos ó de donantes particulares, muy meritoria y plausible, pero á la que suele faltar el debido conocimiento (ó la previa información de quien puede darlo) de las verdaderas necesidades que la enseñanza tiene y del material, español ó extranjero, más recomendable. ¡Cuántas veces decide de la forma de las mesas-bancos un modesto carpintero, conocedor de su oficio, sin duda, pero ignorante de lo que pedagógica é higiénicamente significa aquel mueble! ¡Y qué á menudo hemos podido ver todos un mobiliario recién he-

cho, en el que se han gastado á veces cantidades considerables, y que sería preciso rechazar al par del antiguo, porque, ó repite los defectos de éste —distancia positiva grandísima, falta de respaldo, asiento estrecho, inclinación viciosa, etc.—, ó remeda, estropeándolo, un tipo moderno del que sólo le queda la pura apariencia! Y esto que digo del mobiliario, y en especial de la mesa escolar, pudiera decirse, con ligera variación de términos, de los mapas, los cuadros históricos, los aparatos de experimentación, etc., adquiridos, ¡cuántas veces!, á capricho, ó por una ligera impresión de lectura en un catálogo, ó de oídas en una conversación apresurada. Los Maestros son los primeros víctimas de esa forma de adquisición, y con toda justicia reclaman una sistematización del servicio que sólo el Estado puede dar.

Encomendarlo á un organismo central, que luego podría y debería tener sus delegaciones ó sucursales en provincias, haría posible también la realización de otro hecho indispensable, á saber: la producción de modelos españoles que substituyan á los extranjeros en ramas de nuestra industria de esta clase todavía siervas de los constructores y editores franceses y alemanes. Siempre habrá, además, una parte considerable del material de enseñanza en que los extranjeros no podrán satisfacer nuestras necesidades, porque ellos fabrican desde un punto de vista nacional, y sus productos flaquean y están llenos de vacíos para nuestras exigencias. Sirva de ejemplo el material de enseñanza de la Historia, del Arte y aun la misma cartografía puramente geográfica. Todo eso, que ha de ser exclusivo para nosotros, nosotros mismos he-

mos de hacerlo; y el Instituto de Material Científico y Pedagógico podría ir estimulando la producción de este género, mediante concursos unas veces, y organización otras de talleres, como el iniciado para material de cierta clase por la Asociación de Laboratorios que depende de la Junta para ampliación de estudios é investigaciones científicas (1).

El Instituto de Material Científico y Pedagógico podría aprovechar —ó asociar á su obra en este respecto— los trabajos de esa Asociación de Laboratorios, los del Museo Pedagógico, los de la Junta encargada de formar la Galería Iconográfica Nacional, los del Museo de Reproducciones Artísticas (al que nuestro presupuesto encarga la formación de colecciones con destino á los centros de enseñanza), los de la Estación de Biología Marítima de Santander y el Laboratorio de Biología Marina de Baleares, etc., y lograr así rápidamente, con el concurso de todos estos núcleos ya especializados, y con el estímulo que seguramente producirían en los editores y constructores nacionales los concursos para diferentes géneros de material científico, un contingente numeroso de tipos nuevos que modificarían profundamente los medios instrumentales de la enseñanza.

El solo ejemplo de lo que ha hecho ya en Buenos Aires la Oficina de Decoración Escolar, no sólo para este fin artístico, sino también para el histórico (reproducciones fotográficas de retratos, de estampas antiguas, de monumentos nacionales, de sitios céle-

(1) Ver el reciente folleto publicado por la Junta (1911), en que se detallan todos sus servicios, pág. 61-2.

bres en la historia patria), prueba lo muchísimo que puede conseguir una acción concertada y un entusiasmo verdadero por la cultura nacional. Ni aun el recelo del gasto —si es que ese recelo puede legítimamente sostenerse cuando se trata de la enseñanza— sería obstáculo para este fin, pues aparte de que lo fundamental y más caro de este servicio (que es la producción del modelo) cuenta ya con dotación en los créditos propios de algunos de los Centros indicados, existen en nuestros presupuestos generales sumas que, concentradas en una sola (puesto que el fin á que se destinan es el mismo), formarían un núcleo al que bastaría un aumento constante en varios años económicos, ó un crédito extraordinario, también repartido en varias anualidades, para que el propósito se consiguiera.

Por de contado, hay una parte de lo que se llama «material» financieramente (comprensivo no sólo de lo que técnicamente designa la palabra, sino también de los gastos de aseo, sostenimiento y conservación de locales, luz, etc.), que convendría continuar entregando á los Maestros, por, referirse á conceptos que son en realidad heterogéneos con el que nos ocupa, ó bien á especies de material fungible que es preciso reponer en el acto, y según denominadores muy variables, para cada Escuela y momento; pero aun desglosando esta parte, ó sea lo que importa el sexto del sueldo á que antes me refería (1), quedarían en el presupuesto (y notad que razono con cifras ya existen-

(1) Y la cuarta parte del de adultos que cobran los Maestros encargados de esta enseñanza y para el material que ella requiere.

tes), de una parte, las 25.000 pesetas que hoy se destinan á material pedagógico (art. 3.º, «Fomento de la educación nacional»), y lo que á ese mismo material, naturalmente, corresponde de las 53.000 y las 19.600 pesetas que para ello y para gastos de sostenimiento y conservación de las Escuelas normales se consigna (art. 4.º del mismo capítulo), es decir, una cifra inicial quizá de más de 60.000 pesetas, muy pequeña por sí sola, pero no insignificante como punto de partida del nuevo crédito, ó como economía en el presupuesto general, que argumentase en pro del crédito extraordinario.

Dotadas en poco tiempo todas las Escuelas del mobiliario y del material de enseñanza propiamente dicho, las sumas que la conservación y reparación de uno y otro requirieren serían pequeñas y compensarían en parte, durante años, el esfuerzo hecho de una vez, sobre todo si se suprimen dos de las grandes causas de deterioro para el material de Escuelas en nuestra España: la celebración de las elecciones en los lugares destinados á la enseñanza, y la instalación de las clases de adultos en los mismos sitios y con el mismo mobiliario que las de niños (1).

No abandonaré esta parte de mi discurso sin tratar nuevamente, y en vista de todas las urgentes novedades propuestas, la cuestión de su carga económica.

(1) Naturalmente, cada una obra de modo distinto. Las elecciones producen destrozos y suciedad, que tarda mucho en repararse. Los adultos, aunque sean muy respetuosos con la Escuela, forzosamente han de deteriorar mesas y bancos, harto pequeños para gente que ha pasado de la niñez. La primera causa es fácil de suprimir. La segunda requiere nuevos gastos de local y material. No alimento esperanzas de que se logre en breve, pero hay que pensar en ello.

Repito que ésta á nadie puede ni debe corresponder más que al Estado. La incorporación á sus presupuestos generales de los créditos relativos al personal inició la sanción legal de esa doctrina en 1901, y una Real orden, ya famosa, del Ministerio de Hacienda (30 de Marzo del año corriente) ha venido á remacharla. La cuestión no está, pues, en lograr que el Estado reconozca y prohíje el principio, sino en completar sus consecuencias.

Se me dirá que por esto mismo, por ser el Estado quien ha de satisfacer todos los aumentos hechos desde 1902, hay que ir con prudencia para no excederse en la carga. Pero hablemos de una vez con toda franqueza, ó, mejor, digamos en voz alta lo que mucha gente dice y reconoce en voz baja, y lo que desconoce una parte considerable de la opinión, á saber: cuanto realmente gasta el Estado en primera enseñanza.

Si ligeramente miramos el presupuesto, apuntaremos la cifra de 31.661.746 pesetas, en que van incluidos los gastos de las Escuelas normales, de la de Sordomudos, de las Secciones provinciales, de la Junta de derechos pasivos, del llamado «Fomento de la educación nacional», etc. (los capítulos 5.º y 6.º del presupuesto vigente). De esas 31.661.746 pesetas, propiamente, en personal y material de Escuelas primarias se gastan sólo 28.291.000; pero aceptemos la cifra total, puesto que toda ella se refiere á centros y servicios de primera enseñanza, y añadámosla todavía las 380.850 pesetas que cuesta la Inspección (personal y material). ¿Paga el Estado todos los 32.042.596 pesetas que arroja la suma? No. De ellos la Hacienda municipal,

aporta nada menos que 25.229.880,15 ptas. (1), cantidad que el Estado toma con una mano de los Ayuntamientos para darla con otra á las Escuelas; de donde resulta que aquél no paga propiamente por la enseñanza primaria, en el más amplio sentido administrativo, y sacándola de los ingresos ordinarios, más que *la diferencia* entre las dos sumas indicadas, ó sea pesetas 6.812.615,85.

No me parece que asustará á nadie esa cifra, ni aun en el caso de compararla con las que corresponden á los servicios que se pagan en los demás Ministerios; y visto eso, ¿quién creará que es gollería y exigencia desmesurada pedir que el Estado contribuya, no digo ya con lo mismo, con la mitad de lo que pagan los Ayuntamientos por razón de personal y material? Y cuenta que la comparación de los presupuestos españoles en los últimos cinco años (1906-1910) demuestra de una manera palmaria que todos los créditos han aumentado extraordinariamente, menos el de Instrucción pública (tomado en su totalidad, de la que es una parte lo correspondiente á primera enseñanza) (2), el cual aparece entre los más retrasados. En efecto, ocupa durante aquel período, constantemente, el *sexto lugar* entre todos los Ministerios (anterior sólo á los de Marina y Estado y á la Presidencia), y no se dirá que es muy

(1) Esta es la cifra que pagaba en 1901, año en que se votó la ley de Presupuestos para 1902, en virtud de la cual se establecía la incorporación al Estado, y año también á que se refiere la Real orden de Hacienda antes aludida.

(2) El presupuesto actual (1911) es de 58.524.586 pesetas, que se descompone así: 52.042.596 para primera enseñanza, incluso Normales, y 26.481.990 para los demás servicios.

privilegiado para el orden vital de funciones que representa la Instrucción pública. En los mismos cinco años sólo aumentó 5.936.121,40 pesetas, mientras Gobernación subió 16; Fomento, 13; Marina, 15, y Guerra, 10. Pero aun es mayor la diferencia que se advierte comparando los créditos supletorios y extraordinarios que en ese mismo tiempo se concedieron, puesto que esa comparación sólo arroja un promedio anual de 899.833 pesetas con 15 céntimos, mientras que ha sido de 31.480.022 con 25 céntimos para Guerra, de 13.318.673 con 45 para Fomento, de 6.488.127 con 15 para Marina, de 2.928.500 con 40 para Gobernación, de 1.944.700 con 15 para Contribuciones y Rentas, etc. Sólo figuran con menor aumento que Instrucción pública los créditos votados para la Presidencia y para Gracia y Justicia (1), pues aunque también lo parece el de Hacienda (191.199,40), como hay que añadirle en buena lógica el ya citado de Contribuciones y Rentas, es indudable que excede en mucho á las 899,835 pesetas con 15 céntimos (2).

(1) Adviértase que este Ministerio aparece en los presupuestos ordinarios muy por encima de Instrucción pública, esto es, en el cuarto lugar.

(2) Las cifras absolutas son como sigue: de 1906 á 1910, inclusives. Instrucción pública y Bellas Artes obtuvo, por créditos supletorios y extraordinarios, 4.498.767,89 pesetas, la mayoría de los cuales se gastaron en Exposiciones de Arte, Centenarios y edificios docentes de enseñanza *no primaria*. El análisis de aqueila cifra es éste: en 1906, 1.292.282,50; en 1907, 1.426.545,85; en 1908, 765.951,56; en 1909, 139.000; en 1910, 1.910.895.

En ese mismo quinquenio, y por iguales conceptos, se concedió: á la Presidencia 5.117.645,45; á Estado, 3.944.629,56; á Gracia y Justicia (con obligaciones eclesiásticas), 1.503.254,45; á Guerra, 157.400.112,24; á Marina, 52.590.554,91; á Gobernación, 14.642.504,65; á Hacienda, 10.679.500,52, y á Fomento, 66.595.368,19; es decir, que sólo la Presi-

Bien claro es, por tanto, no sólo el derecho y la razón de pedir (puesto que hasta ahora la Instrucción pública ha sido —entre las grandes necesidades de la vida nacional— la menos atendida), sino el breve esfuerzo que el Tesoro público, la Hacienda y el Estado habrían de hacer sobre la base de lo que por él pagan otras entidades para la primera enseñanza.

Pero todavía hay más en esta parte financiera de la cuestión.

La obra comenzada por el Real decreto de 26 de Octubre de 1901, y ratificada por la Ley de Presupuestos de 31 de Diciembre de aquel mismo año, no está completa, y es conveniente completarla. Tal como hoy existe la llamada «incorporación al Estado», no comprende más que una parte de los gastos de la primera enseñanza, y aun en esa parte es muy relativa. En efecto; el Estado recibe de los Municipios, *expresamente* para el personal y el material de aquel servicio, los 25 millones ya mencionados, y ejerce respecto de esa cantidad, propiamente, el oficio de cajero y pagador. Hubo en esta mediación suya un acto de tutela y prevención, motivado por la informalidad con que los Municipios cumplían la obligación que la Ley de 1857 les impuso (1).

Colocándose entre el Ayuntamiento y el Maestro, el Estado, con muchos más medios de obligar, natural-

dencia, Estado y Gracia y Justicia recibieron menos que Instrucción pública. En cambio, la diferencia con los demás Ministerios es notable. En el Presupuesto de 1911, aunque ha recibido Instrucción pública un aumento de seis millones, sigue ocupando el sexto lugar. Por bajo de su total de créditos sólo están Hacienda, Estado y Presidencia.

(1) Véanse los datos en la citada Memoria del Conde de Romanones.

mente, que el funcionario público, garantiza á éste el cobro de lo que le pertenece en derecho, asegura la regularidad en el percibo de haberes y evita las morosidades de otros tiempos; pero no ha roto por completo el lazo económico que ponía en relación á Municipios y Profesorado, y ese recuerdo de la antigua dependencia —inútil ya por muchos motivos— es bastante para que, mentalmente, no acabe de soldarse la nueva relación que se quiso establecer entre el Estado y los Maestros. ¿Qué razón podría alegarse para mantener ese estado imperfecto de la incorporación? Ciertamente, ninguna.

Que es inútil, lo demuestra, aparte otras cosas, el hecho de que la mayoría de los Municipios no paga lo que corresponde á su obligación escolar, porque siendo el criterio para limitar sus gastos, no el número de Escuelas que la Ley de 1857 les exigía, sino las que costeaban en fines de 1901 y con los sueldos entonces vigentes, y hallándose casi todos los pueblos (entonces y ahora) muy por bajo del número legal, claro es que la cifra aportada carece de toda relación concreta con las necesidades de cada localidad y se convierte en una cifra arbitraria, de azar, con que se contribuye al servicio de la cultura primaria, y que envuelve una desigualdad profunda de Municipio á Municipio.

En efecto; los que tenían en 1901 más Escuelas —es decir, los que más se acercaban al cumplimiento de su deber, y con mayor razón los que lo rebasaron, aunque pocos— son los más cargados; y, en cambio, los que descuidaron ese cumplimiento en mayor proporción son los que resultan con beneficio, no sólo porque

el Estado les pagará la diferencia (es decir, todos los aumentos y mejoras), sino porque, en vez de referir á la misma necesidad el resto del 16 por 100 aplicable, lo devuelve, privándose de él para la enseñanza. No hay, pues, razón para que subsista el recuerdo de una relación que, por su deficiencia y desigualdad, lógicamente se ha roto.

Sin duda, el arreglo de esto se hallaría obligando á todos los Ayuntamientos á ingresar la cantidad total que supone el sostenimiento de *todos* los Maestros —léase Escuelas— que la Ley de 1857 les exige, ni más ni menos; pero este arreglo se ha hecho imposible después del art. 23 de la Ley de 31 de Diciembre de 1901 y de su interpretación por la Real orden del Ministerio de Hacienda fecha 30 de Marzo último.

Descartemos la posibilidad de otra interpretación de aquel artículo y pongámonos en lo práctico al no intentar una revocación de la promesa hecha á los Municipios. Paguen éstos, del 16 por 100, únicamente las cantidades que en Diciembre de 1901 pagaban; pero en vez de recibirlas el Estado expresamente para personal y material de las Escuelas, que entonces dependían de los Ayuntamientos, puesto que ha declarado su voluntad de adueñarse de la primera enseñanza y pagar todos los aumentos establecidos desde aquella fecha, sea donde fuere, ingrese los repetidos 25 millones, como ingresa los demás tributos en las arcas del Tesoro, sin determinación previa de su destino, é incorpórelos, olvidando su origen, á la masa total de donde saca los demás recursos para pagar aquella parte de la primera enseñanza que los Municipios no satisfacían. Con esto, repito, se completaría el con-

cepto, realizando plenamente la intención del legislador de 1901 (1).

Pero, aun hecho esto, quedaría otra parte que no se acometió en aquella fecha. Los Municipios y las Diputaciones provinciales siguen pagando directamente otros gastos de primera enseñanza (incluyendo la Normal), que no han sido incorporados ni aun á la manera relativa como se incorporó lo referente á personal y material de las Escuelas primarias. Esos gastos son los de locales para la enseñanza y para los Maestros, material y algo de personal para las clases de adultos, parte de las retribuciones, el aumento gradual, los sueldos de los Maestros de los Hospicios y Casas de Beneficencia provincial y algún otro.

Hágase con todo esto lo que ya se hizo con las sumas anteriores: incorpórese al Estado, es decir, recíbalo éste de las respectivas Corporaciones y añádalo á sus ingresos para enseñanza, á cambio de realizar de un modo directo la función, con lo cual se evitarían los mismos daños que en punto á personal y material (una parte de ambos, según acaba de verse) se evitaron con la Ley de 1901, y que ahora continúan en lo que quedó á cuenta de los Municipios y Diputaciones (2), y se completaría el plan salvador de traer la enseñanza primaria al Estado.

(1) Un deber de justicia obliga á recordar que las disposiciones de ese año tienen su precedente en el R. D. de 21 de Julio de 1900, fecha en que era Ministro de Instrucción el Sr. García Alix, y Presidente del Consejo de Ministros el Sr. Silveira, quien refrenda el decreto.

(2) Véanse datos en la Memoria del Conde de Romanones. Lo allí expresado continúa produciéndose, tanto en lo relativo á locales, Escuelas y casas para Maestros, como en lo referente á material de adultos, retribuciones, Escuelas normales, etc. Los casos que podrían citarse son numerosísimos.

Esta incorporación absoluta y resuelta de todas las atenciones de la primera enseñanza, que económicamente no produciría menoscabo alguno á los Ayuntamientos y á las Diputaciones (dado que continuarían pagando lo que hoy pagan por todos conceptos y estarían seguros de no tener que pagar nada más en lo sucesivo, cualesquiera que fuesen las reformas y desarrollos decretados por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y desarrollos y aumento ha de haber si no queremos retrogradar en la cultura), traería para el Estado ventajas de todo género. No insistiré sobre las que, con gran fuerza de argumentación, expuso en su repetida Memoria de 1910 el señor Conde de Romanones; pero concretaré sobriamente las que, á mi juicio, abonan igualmente aquella novedad. Los hombres de gobierno, los experimentados de la administración pública y los patriotas, comprenderán, sin más explicaciones, el valor de las razones que expongo.

Financieramente, sería un bien, porque, unificando el régimen, simplificaría la contabilidad y haría entrar de lleno el presupuesto de primera enseñanza en el sistema de la Hacienda pública general, en vez del dualismo que hoy existe, con todos los peligros que ello supone.

Pedagógicamente, sería una ventaja grande, porque el Estado, que empieza ya á tener conciencia de la importancia de la Escuela primaria, llevaría por igual esa atención á todo el territorio, librando la enseñanza (en la parte que aun depende de los Municipios y Diputaciones) de la heterogeneidad, de las alzas y bajas, de la inestabilidad en que la colocan las diferen-

cias de criterio de los Ayuntamientos, cuando no es el abandono total en aquello á que la ley de Presupuestos no obliga irremediamente; así como también la libertaría de todas las trabas que el tradicional sistema de los locales alquilados opone tan á menudo á la construcción de edificios escolares, y á veces aun á la utilización de los construídos, de lo que podrían citarse muchos casos.

Políticamente, la reforma haría depender la enseñanza del Estado con toda verdad, y la imprimiría en todas partes un carácter nacional orientado de un modo fijo, en vez de quedar pendiente de las variables influencias que en los Municipios actúan, y que no están exentas de peligros graves, á la vez que cortarían en absoluto las frecuentes cuestiones de competencia entre ellos y el Estado, que tan á menudo perturban la enseñanza, y que continuarán hallando una base muy humana mientras se pueda alegar la razón de «yo pago».

Socialmente, en fin, el Maestro se libraría de las arbitrariedades municipales, ó no se ampararía del favor concejil, y se impondría verdaderamente la gratuidad y la igualdad en la enseñanza. Todos los que alguna vez han intervenido en la administración de ésta, conocen la desesperación que produce el escuchar quejas de Maestros contra procederés injustos de Alcaldes, sin que le sea dado al Ministerio de Instrucción pública poner remedio, porque carece de autoridad directa sobre aquéllos, y los remedios por intermedio bien sabemos cuán ineficaces suelen ser.

Mientras en el Profesor de primera enseñanza —hablo del que sirve en las Escuelas públicas— quede la

menor sombra de «empleado municipal», perdurarán esos conflictos —de retribuciones, de pago de alquileres, de suministros de casas para viviendas de Maestros, de nombramientos de Profesores para clases de adultos, etc.—, y será el Ministerio impotente para resolverlos con amparo de los perjudicados que á él acuden.

Al lado de estos tres grandes problemas —el de sueldo, el del edificio escolar, el del material de enseñanza—, que, á más de urgentes, piden un esfuerzo de consideración y plantean cuestiones económicas importantes por los prejuicios que es necesario vencer para resolverlas, todos los demás que se presentan en nuestro actual horizonte de reformas necesarias y posibles parecen insignificantes, porque, ó no suponen aumentos de dotación (el caballo de batalla en todo caso), y penden tan sólo de organización de servicios y de sentido pedagógico en los que han de dictar las medidas, ó los exigen tan modestos que sería ridículo hacer de ellos cosa discutible. Por eso me limitaré casi no más que á enumerarlos, como una especie de programa de las cosas que inmediatamente deben hacerse, y que una buena voluntad, bien orientada, puede hacer pronto, sin esperar concurso ajeno, quiero decir, cooperación de otras fuerzas del Estado.

Se refieren esos problemas —vale tanto decir aquí esas necesidades— no más que al complemento de lo ya iniciado, al establecimiento, sobre base firme y definitiva, de lo que está preparado en la realidad y

en la opinión, ó al cumplimiento de deberes y conveniencias que nuevos hechos nos imponen. Todo ello, como veréis, es de una modestia grande dentro del círculo de lo apetecible y se halla en la esfera de ese consenso común en que se funden hoy ya, con relación á la enseñanza, los hombres de las más opuestas ideas en política, sin que sea preciso para explicar el fenómeno acudir á la imposición en los espíritus de una común tolerancia que hace posible el vivir, porque se explica suficientemente con la ya adquirida conciencia de que los tales problemas son técnicos, ó, si se rozan con la política, es en aquellas altas cimas en que el patriotismo y la voz de lo que llamamos raza hacen imposibles las diferencias que en otros órdenes de la misma gobernación del Estado, ó de la orientación nacional, son naturales (1).

Enumerando, pues, esas novedades, diré que son:

1.^a La unificación del título de los Maestros y, por tanto, de su preparación pedagógica, desapareciendo las diferencias de «elemental» y «superior», desde el momento que en el sistema de graduadas se funden ambas categorías de Escuelas y todo Maestro puede tener indistintamente bajo su dirección, por el cambio de secciones, niños de diversas edades, desarrollo intelectual y cultura, y dado también el principio de

(1) El hecho no es sólo exacto por lo que toca á los extremos aquí referidos, sino también á la orientación general de la enseñanza primaria, desde hace algunos años, en los proyectos y en las leyes emanados de todos los partidos. Pruébalo la cita hecha en diversos pasajes de este discurso de iniciativas debidas, tanto á Ministros conservadores (los señores Rodríguez San Pedro, La Cierva, Bugallal, García Alix, Cortezo y Allendesalazar), como liberales (señores Conde de Romanones, Burell, Salvador y Gimeno.)

que la diferencia de lo que puede enseñarse durante la edad escolar en sus diversas etapas, no reside en el *número* de materias —la realidad entera está puesta ante el niño desde el primer momento—, sino en el *cuánto* que de cada una debe asimilar, en la amplitud de la visión y en la profundidad reflexiva. El principio de esta reforma lo expresó el art. 3.º del R. D. de 8 de Junio de 1910, suscripto por el Conde de Romanones, y sólo resta aplicarlo y sacar de él las necesarias consecuencias en la enseñanza Normal, en el Escalafón (con reserva de las diferencias de categoría, mientras no se extinga el personal que á ello puede tener derecho) y en el régimen de las Escuelas.

2.ª La fijación del programa escolar, desde los párvulos hasta la terminación de la enseñanza primaria, sobre la base (por lo que á ésta toca) del art. 3.º del R. D. de 26 Octubre de 1901, reforzado en ciertas materias como el Derecho (en el sentido de la llamada educación cívica) y la Historia (en lo referente á la nacional y moderna) y, sobre todo, aplicado y detallado mediante los prometidos reglamentos, que deberán marcar la distribución, extensión y orientación general de las materias; de modo que la Escuela española tenga un carácter definido, sin empacho para aquella necesaria libertad de movimientos que exige la obra educativa, por esencia flexible y á merced de la ocasión psicológica que brinda el alumno. Por eso el programa habrá de dar las líneas generales respecto del funcionamiento de las Escuelas graduadas, como tipo á que se aspira, sin reducir de tal modo la iniciativa del Maestro que mate su espontaneidad y encierre como en un potro el sistema. Dirigir sin subrogarse

en el lugar del espíritu del educador; indicar el fin hacia que debe mirarse, sin acotar los caminos que á él lleven; prevenir los extravíos de contenido y de sentido, sin imponer el detalle ni caer en la reglamentación casuística; hacer, en suma, lo que en otros países se ha hecho, incluso para la segunda enseñanza —ejemplo, Francia—, eso es lo que ahora urge entre nosotros, y al mismo tiempo tomar aquellas oportunas medidas para que el programa (en lo que depende de factores externos) sea una realidad y no un simple dictado en el papel, como ocurre en la mayoría de las Escuelas con los trabajos manuales, los ejercicios corporales y otras materias, cuestión en gran parte dependiente de las de local y material.

Por de contado, el programa, en lo que tiene de orientación y señalamiento de fines que cumplir, no puede en manera alguna reducirse á la parte instructiva. Es, por el contrario, absolutamente preciso que atienda y que ahinque en lo referente á la parte educativa en toda su integridad. Ciertamente, lograr que la niñez salga de la Escuela poseedora de aquellos conocimientos instrumentales necesarios en la vida, y de una cantidad mayor ó menor de conocimientos positivos en diferentes ciencias y artes, es mucho y exigido; pero aun concretándonos al orden intelectual, importa más aún que salga con aquellos hábitos, aquel criterio, aquella disciplina de la inteligencia para valerse por sí misma y para evitar todos los extravíos de la observación, de la reflexión, del juicio, de la búsqueda de la verdad, que luego pesan gravemente en los momentos decisivos del vivir. Y aun con esto no acabaría su misión la Escuela, porque hay otros ele-

mentos en la formación del espíritu que importan tanto ó más que el del puro saber y la preparación para el discernimiento personal, y son los que se refieren al carácter, á la conducta, al sentido de las relaciones sociales y de los deberes nacionales, en cuyo cultivo y recto florecimiento estriba la condición de disciplina, de subordinación y cooperación orgánica, de conciencia del propio valer y misión en correspondencia con los de otros, de responsabilidad y trascendencia de los actos individuales en que se funda, como en roca firme, la cohesión y la existencia de un cuerpo social. La experiencia de la Historia nos dice á cada momento que más importa crear buenos ciudadanos, gentes caballerosas y de alto sentido moral, hombres que sepan lo que deben á los otros —con lo que cada cual se siente inclinado á respetar lo que á los demás corresponde—, que no simples eruditos del saber ajeno ó inteligencias sin rescoldo de sentimientos que las arrastren al concurso en la obra total, porque, en fin de todo, el saber es cosa hacedera y posible de ser acrecentada sobre un mínimo recibido, y los demás factores de la educación total tienen un tiempo limitado para ser educidos y dirigidos, y una vez cristalizados —la cristalización de la inteligencia llega pronto—, nada sería capaz de rectificarlos ni moverlos.

Naturalmente, ésta es la labor más difícil de la Escuela primaria y aquella en que, señalado el rumbo y concretada la aspiración, hay que dejar más amplitud y flexibilidad al espíritu del educador, porque es la menos susceptible de recetas, si es que alguna parte de la educación las sufre sin perjuicio. Es difícil, de una parte, porque el número de *educadores* será siem-

pre en el mundo muy inferior al de *instructores*, y, porque la materia sobre que actúan aquéllos es mucho menos conocida que la de éstos. Por ello conviene estar prevenido contra toda ilusión exagerada respecto de los resultados, para no esperar más de lo que buenamente cabe dentro de la naturaleza de las cosas y del estado actual de la ciencia educativa. Yo no sé si llegaremos á penetrarla tanto como deseamos, en lo futuro; pero no olvidemos que, hoy por hoy, es solo una aspiración, no una realidad, en la mayoría de sus problemas, y que bien puede decirse que, tomada en conjunto —es decir, salvando aquellos casos singulares de educadores que lo son más por aptitud natural, por virtud de las condiciones de su espíritu, que por ciencia—, la Humanidad, si ha llegado en las naciones más adelantadas á dotar á la Escuela de todos los medios externos para su función, á crear hasta la Escuela-Palacio, aun no ha llegado al alma de la educación.

Pero, con todas sus deficiencias, sus errores, sus tanteos (á que he aludido no más que para corregir ilusiones y desengaños correlativos, y también la creencia de que todo esto puede concretarse en reglas fijas), los pueblos que atienden seriamente á esa función educan y consiguen de la Escuela cosas que nosotros deseamos conseguir. No es, pues, algo inasequible, y en el programa de nuestras Escuelas debemos incluirlo como parte principalísima.

3.^a Establecimiento de un servicio de estadística lo más completo y exacto posible, es decir, referido al mayor número de rúbricas necesarias (no sólo al número de alumnos, de Maestros, de Escuelas y de loca-

les en abstracto), y basados en documentos de una finura y precisión de que estamos aún lejos. Mientras no podamos, verbigracia, contestar exactamente y en todo instante á la pregunta de cuántas Escuelas y cuántos Maestros hay en España (1), ó cuántos niños de edad escolar en cada población (ninguno de estos datos los poseemos hoy sino con aproximación), no cabe decir que hay verdadera estadística. Se comprende bien, pues, lo exigido de este servicio.

4.^a Establecimiento de un Negociado de relaciones con el extranjero y de informes, absolutamente indispensable, no sólo para conocer al día las novedades que en materia de primera enseñanza constantemente se producen y contestar á las preguntas que diariamente hacen los Gobiernos y los Maestros de otras naciones, sino también para dirigir y tutelar á los que de aquí —con pensión oficial ó sin ella— visitan otros países con objeto de ampliar sus estudios ó conocer instituciones y prácticas de que carecemos. Un grupo pequeño de empleados, conocedores de idiomas y versados en pedagogía y organización escolar, bastaría para ese fin.

5.^a Servicio de publicaciones técnicas, que ya se inició con el fugaz «Boletín oficial de la Dirección general de Instrucción pública». Sabido es que hoy el Ministerio no publica más que estadísticas y algunas Memorias de vez en cuando. No basta. Hay documentos de la Inspección, resultados de encuestas que en estos últimos años se han repetido y comienzan á sis-

(1) Recuérdese que la estadística de 1903 no indica, por ejemplo, cuántas son las Escuelas privadas que se computan como públicas, según dijimos antes.

tematizarse, noticias de experiencias verificadas, etc., que es indispensable difundir; caso aparte de lo que pudiera enlazarse este extremo con la producción de material de enseñanza en aquellos modelos que el Estado puede proponer y en que tantas veces se ha pensado.

6.^a Organización de nuestras relaciones escolares con América. Después de lo que he escrito sobre este asunto en mi informe á S. M. el Rey y en otros documentos reunidos en el libro *Mi viaje á América* (1), creo ocioso insistir en las razones á que ahora me refiero.

Concretamente, á la Escuela primaria se refieren dos: una, la de envíos de Maestros en viaje de estudio, como se envían á diversos países de Europa; otra, la del intercambio de trabajos escolares y material de enseñanza. La primera tiene ya su órgano de ejecución en la Junta para ampliación de estudios; ella verá en qué forma y con qué condiciones y amplitud debe ir concediendo pensiones para América entre nuestros *Maestros y Profesores normales*.

Yo me limito á repetir que á todos sería útil la visita y que España saldría gananciosa en esa comunicación, y á dejar consignado que éste es un servicio que no necesita ni crédito nuevo ni reglamento especial. La Real orden de 16 de Abril de 1910 y las disposiciones generales por que se rige la Junta, dicen ya lo bastante.

En cuanto al intercambio de trabajos escolares y de

(1) Ver principalmente las págs. 579-80 y 584-6, por lo que se refiere á las dos formas de relación aquí aplicables, y el cap. VIII por lo que toca á la necesidad general de nuestra comunicación docente con América.

material de enseñanza, sólo resta hacer efectiva la Real orden de 8 de Junio de 1910, que encomendó la dirección de ese servicio al Museo Pedagógico mediante la publicación de instrucciones concretas y la concesión de un crédito para los gastos de envío y recepción de las colecciones (1).

7.^a Codificación de las disposiciones vigentes en cuanto á la enseñanza primaria y de las reglas de procedimiento administrativo.

Por diferentes razones que no he de exponer aquí, pues no es éste el momento propicio, considero que una ley general de Instrucción pública no es hacedera, hoy por hoy; no creo que se lograra en mucho tiempo su aprobación. En cambio, codificar lo vigente, limpiar el campo de nuestra legislación de la leña muerta que lo embaraza y confunde, fijar el criterio y afirmar de una vez, con la fuerza que la claridad comunica á la doctrina, los progresos conseguidos, la orientación á que al fin se ha llegado mediante esfuerzos múltiples de todos y con el aplauso de la mayoría del Magisterio, me parece, no sólo posible, sino inexcusable. Y en esto también no se haría más que proseguir algo ya iniciado y que la justicia obliga á reconocer como mérito indiscutible de D. Juan de la Cierva y D. Faustino Rodríguez San Pedro.

Tal es, á mi juicio, la lista de lo que, en el orden de

(1) Claro es que con el aditamento de franquear las aduanas — como se hace para el material docente que se compra en el extranjero — á este otro, que vendría en cambio del remitido por nosotros. Sobre este punto he de publicar algún día un proyecto (ya escrito) de entera franca para libros y material docente de las repúblicas hispanoamericanas que no se introduzcan para la venta.

reformas á que hasta ahora me he referido, debe constituir nuestro programa inmediato, porque es lo más urgente y lo primero en jerarquía cronológica, á título de ser lo indispensable como condición para que todo lo demás apetecible en esta esfera, y en otras de que luego hablaré, pueda cumplirse. Sin hacer lo que va indicado, sin llenar las tres necesidades fundamentales que primeramente expliqué y estas siete complementarias que luego he expuesto, todo lo demás, aunque se acometiera, quedaría en el aire (1). Tengamos la prudencia de no quererlo ni intentarlo todo á la vez y la paciencia de aguardar serenamente á que se cumpla lo que es antecedente y medida previa para pedir las demás cosas que todos ansiamos, pero que llegarán á su tiempo con mayor madurez y garantías de fruto que ahora.

Por la misma razón, y por la que supone su existencia (aunque embrionaria) en nuestros presupuestos y en nuestra organización actual, no incluyo aquí lo referente á instituciones *complementarias* (como Inspección médica, colonias escolares, cantinas, sanatorios, juegos y excursiones escolares, fiestas del árbol, etc.) y *post-escolares* (enseñanza de adultos no analfabetos, Extensión universitaria y demás), así como la enseñanza de anormales (2). Todo ello está ya

(1) Una demostración palpable de esta exigida precedencia que tienen los problemas fundamentales, nos la da el efecto desanimador que produce su no solución. No hace mucho me escribía un Maestro, de los que han ido al extranjero y de los que más íntimamente sienten la obra educativa de la enseñanza, describiéndome el desaliento en que caen las mejores intenciones y el más templado espíritu al verse en una escuela pequeña y lóbrega, desprovista de material, sin jardín ni patio de desahogo para los niños. ¡Qué á menudo se repite este caso!

(2) Crédito suficiente para iniciar la enseñanza de anormales existe

iniciado, se realiza en pequeña escala y no necesita más que difusión, ampliación de créditos y mejora en la organización y funcionamiento. Pero si no tenemos lo principal, ¿para qué vamos á dispersar energías procurando lo que en nuestro estado presente puede calificarse de finura y aun de lujo? ¿Podemos hacernos la ilusión de lograrlo todo de una vez, hasta las más refinadas exigencias de la pedagogía? Lo deseo como el primero; pero seamos prácticos —ahora sí que es oportuna la invocación—, no pidiendo más que lo posible en cada momento.

en el Presupuesto (cap. VI, art. 3.^o). Lo que hace falta ahora es organizar la oportuna Escuela modelo, previa la formación teórica y práctica, como vulgarmente se dice, del personal idóneo en las escuelas de esa clase que poseen ya, perfectamente montadas, las naciones extranjeras.

VI

Supongamos que el problema mínimo ó inmediato se realice en un plazo breve; que dentro de pocos años tengamos todas las Escuelas necesarias establecidas en locales convenientes para su graduación y con el material exigido para la enseñanza, y también todos los Maestros que ellas requerirán, con su sueldo de 1.000 pesetas de entrada y un escalafón de menos grados y más rápido ascenso que hoy, y supongamos igualmente que se han cumplido aquellas otras reformas y novedades que complementan las tres primarias y de mayor esfuerzo. ¿Tendríamos con esto solucionado el problema de la cultura nacional en su primer grado?

Apresurémonos á decir que no; que, á lo sumo, tendríamos solucionada la mitad del problema. Esta declaración resuelta y franca es tanto más exigida, cuanto que la piden juntamente los optimismos (desinteresados ó egoístas) de unos y el escepticismo de otros fáciles á encontrar, en desengaños ilógicos (porque obedecen á un erróneo supuesto del alcance de las cosas), la afirmación de la inutilidad de todo, sin distinción de categorías ni funciones.

Si á los optimistas no se les avisase de que, con todo lo expuesto hasta ahora, no dispondríamos más que de la mitad de los medios conducentes para lograr el fin, caerían, según su condición, unos, en el supuesto candoroso de que ya estaba todo resuelto y vencido, sin que fuese necesario ningún factor más para obtener lo deseado, y otros, en la creencia vanidosa de que, mejorada la condición personal del educador y puestos en sus manos los instrumentos para la obra, ésta quedaría hecha sin más ni menos.

Si á los escépticos no se les dijese que sabemos bien todo lo que después de aquello nos quedaría por conseguir y aportar, y que de *eso* nuevo depende realmente el éxito de la obra, nos expondríamos á que, viendo cómo por la sola virtud de aquel programa mínimo satisfecho no se producía el efecto útil en la cultura (según las proporciones que los no versados en el problema pudieran esperar), sentenciasen que es inútil, y el dinero gastado en conseguirlo, simple derroche, sin justificación posible.

Por eso, para prevenir tales juicios equivocados, conviene decir con toda claridad, con franqueza absoluta, lo que la reflexión adivina á poco que se ejerza sobre el problema, pero que rara vez se suele decir cuando se le discute, dando lugar á que nazcan ilusiones cuyo desvanecimiento es más perjudicial que la misma carencia de medios en que estamos.

No se trata, bien lo comprendéis —vosotros, señores Académicos, mejor que nadie, por la índole é intensidad de vuestra cultura—, de enunciar aquí nada que no sea sabido de los especialistas y, en general, de los que han mirado con alguna atención este asunto

de la enseñanza, sino de proclamar con voz fuerte y serena, lanzándolo á los cuatro vientos de la publicidad, lo que no suele decirse al país, lo que no suele advertirse á la masa, lo que queda callado en el fondo de las discusiones y de las declamaciones fervorosas por la cultura, muchas veces —justo es reconocerlo— porque el terreno legal y financiero en que las discusiones se entablan y se presentan las peticiones, no es aquel donde se fabrican los medios á que voy á referirme, substancialmente substraídos, en lo más eficaz y hondo que atesoran, á la acción de las leyes y del dinero. Pero aquí, en esta Academia científica, el problema puede y debe ser visto y explicado en su totalidad.

Repito, pues, que, conseguido el programa inmediato de reformas, no manaría de la victoria misma, seguidamente, el caudal de cultura y educación que buscamos; es decir, que el Maestro bien pagado, el local suficiente en número, amplitud y condiciones higiénicas y pedagógicas, el material abundante y escogido, y aquellas otras secundarias medidas á que hebe de referirme, no nos darían *ipso facto* la enseñanza y la educación de la niñez como las apetecemos.

¿Por qué? Veámoslo en seguida.

En primer lugar, porque todo ello no es más que la *obra externa* de la enseñanza, el medio material que facilita y condiciona la ejecución de la obra interna, la cual depende á su vez de la formación de espíritus, supremo arte, sobre basamento de condiciones personales, que no se alcanza con dinero sino muy indirectamente, y que nose puedelograr tan de prisa como cualquiera de las cosas pertenecientes á la vida material.

Crear Maestros conocedores de su ciencia y de su arte, dotados de la habilidad que fecunda el saber en la práctica, y cuyo corazón rebose de entusiasmo por la misión que se les confía, de santa paciencia para todas las espinas con que se vean heridos (tanto más cruelmente cuanto más sincera y más completa sea su dedicación), no es labor de un día. En meses puede levantarse un edificio escolar de perfectas condiciones; años necesita el desarrollo de un espíritu bien dirigido para estar en aptitud de rendir el fruto que de él se espera. Con dinero compramos en horas mesas, pizarras, herramientas, aparatos, mapas, libros, y todo el dinero del mundo no basta para encender en un alma el amor hacia la obra substancialmente generosa y de sacrificio que la Escuela pide, ó para dotarla de aquella vocación que ha de salir de ella misma, como flor espontánea que ninguna mano de hombre sabría sembrar, y gracias si alcanza á tutelar y dirigir para que prospere.

Los que alguna vez han enseñado, saben bien esto. Saben, en primer lugar, que el maestro mejor logra sólo un tanto por ciento escasísimo de fruto sazonado y útil en cada generación que dirige, y ha de contentarse con esto y con la masa de medianías, en cuyas manos cojeará toda obra perpetuamente. Saben también cuán lenta es la formación de las inteligencias y voluntades y cuán frágil, á merced de las mil solicitudes de la vida vulgar, que descarrían, que endurecen, que destruyen la labor empezada y recortan las alas del ideal, y también á merced de los desengaños, que sólo no rinden á las contadas almas de superior temple y enérgica personalidad. Saben que el factor

intelectual es una parte no más de la aptitud para la profesión, y que un discípulo bien impuesto en la ciencia de ella, un «buen estudiante», como suele decirse, puede ser elemento inútil y á veces pernicioso en la vida profesional, que requiere no sólo saber, pero también —y quizá más aún— condiciones de sentimiento, de voluntad, de moralidad, de tacto y discreción, que no dan los libros; y con todas ellas, una penetración especialísima con el fin y el carácter de la labor que ha de cumplir en el engranaje social (1). Saben que, aun saliendo de sus manos de educadores tal como podrían mejor apetecerlos, mayores peligros que antes les esperan cuando se vean sólo en la labor, sin el auxilio y la compañía de quien los formara, trabajando en un medio probablemente inferior á ellos, y que todos los días, en todos los instantes, será una fuerza deprimente, que obrará en el sentido de igualar con la masa al que sobresale, y que lo conseguirá al fin, si no viene de afuera algún auxilio. Saben todo esto, y, por saberlo, no piden á la realidad más de lo que ella puede conceder, ni se impacientan por los fracasos, ni se desesperan por la parvedad del fruto, ni califican de infecunda la obra porque no produzca

(1) ¿Quién duda, por ejemplo, que uno de los problemas de insegura resolución en nuestro país es el de las graduadas, en lo más interno de su funcionamiento, y que esa inseguridad estriba en cualidades (por lo menos, presentes) de nuestra psicología colectiva, que quizá se oponen á la disciplina, al sentido orgánico, á la subordinación respecto del plan general, que son indispensables entre todos los elementos encargados de la enseñanza en aquellas instituciones? Podrá ser exagerado el temor, pero es indudable que en la existencia ó no de esas condiciones, y no en la de reglamentos, estriba que la Escuela graduada sea una verdad pedagógica ó un nido de rencillas y desavenencias. Y como este ejemplo podrían aducirse otros.

tan de prisa ni en tal cantidad como la impaciencia humana desearía. Pues todo ello hay que pensarlo cuando se trata de la Escuela primaria.

A medida que crecen los grupos profesionales, es más difícil lograr una mayoría de individuos tan perfectos como requiere el ideal de la profesión, y también es más lento y penoso lograrlos, aun en la medianía corriente. Hay que esperar á que vayan haciéndose, á que se adueñen de ellos las nuevas ideas y en ellos se cumplan las exigencias debidas; y sólo á medida que esto se obtenga, y en la medida numérica en que se logre, irán vivificándose los medios y condiciones externas de la enseñanza.

¿Tenemos hoy todos los maestros que nos hacen falta y como nos hacen falta? Decir que sí sería una adulación indigna de ellos mismos, que los Maestros se apresurarían á rechazar, incluso porque saben que no son ellos los mayores responsables de esa situación, y que en todos los países que han pasado por iguales condiciones á las que hoy concurren en España, el fenómeno se ha repetido de igual modo. Pero si el hecho es que no los tenemos, la consecuencia es que hemos de formarlos; y mientras no los tengamos en la mayor proporción posible con el número de Escuelas, éstas no responderán á los deseos del país y de los Maestros mismos.

Ahora bien; esa formación, repito, es obra lenta, pero no imposible. La facilitará, por de pronto, la mejora de los sueldos, que seleccionará el personal, abrirá horizontes y creará un bienestar en la función, origen de energías. Lo demás es obra de algunas medidas externas y de mucha acción íntima sobre los espíritus.

En primer término, la reforma de la enseñanza Normal, tantas veces pedida por el mismo Profesorado, que sabe bien (hablo del que se preocupa por su función y desea su perfeccionamiento) dónde están las deficiencias y los errores. La reforma debería orientarse en el sentido de especializar la enseñanza, haciéndola verdaderamente profesional y práctica desde el primer momento, dejando á cuenta de la preparación anterior del alumno lo más de la base de cultura general que hoy se le da en las Normales con pérdida de un tiempo precioso para la verdadera formación de «maestros», y sin lograr, las más de las veces, ni aun esa previa condición. Y juntamente, intensificar la acción instructiva y educativa durante la estancia en la Escuela, mediante el contacto con las más altas instituciones de cultura —el engranaje con la Universidad, como en tantos países, los cursos breves dados por especialistas, las excursiones en grupos, incluso á países vecinos, como ya las han hecho algunos Maestros españoles, etc.—, para elevar cada vez más el nivel del Magisterio, dignificarlo á los ojos de la sociedad y romper la barrera que lo separa de los demás Cuerpos docentes é influye en el concepto que de él tiene el país y aun en el que de su propia situación tienen los Maestros. La obligación de ejercitarse, por lo menos un año, en Escuelas públicas, después de haber terminado los estudios y como condición para recibir el título; la vida por grupos durante algún tiempo en residencias escolares, cuando estos organismos se difundan, y otras medidas análogas, completarían la formación de los normalistas y seleccionarían el personal.

Pero sería un error creer que después de su salida de la escuela, el Maestro puede ser abandonado á sí propio. Nada más equivocado y nocivo que ese desamparo en que se le deja, recluso por lo general, durante los primeros años (que son los de más empuje, pero también los de mayor peligro) en un pueblo de pocos habitantes, en una aldea tal vez escondida en tierra montuosa y de difícil acceso, sin biblioteca ni sociedad de mayor cultura que á diario le nutra el espíritu y lo eleve, condenado á vivir intelectualmente de su propia substancia y de lo recibido en la escuela, que se agota pronto y se llena de herrumbre.

El Maestro necesita, por el contrario, estar al tanto de las novedades que á su ciencia acrecen de continuo, no perder el contacto con el medio intelectual que lo formó, ó sus equivalentes, y vivificar su experiencia con la ajena de compatriotas y extranjeros. Sólo así verá continuamente renovadas sus fuerzas y podrá seguir la lucha con el medio que por tan diferentes maneras contrarresta la obra del educador. Pero éste no podría hacer por sí mismo todo lo necesario para evitar esos peligros. Su situación económica en los sueldos inferiores, no le permite compra de libros y revistas en la proporción indispensable para sostener y ampliar su cultura, y menos viajar, salir de vez en cuando de su localidad para permanecer algún tiempo alejado de ella, viendo y estudiando. Es preciso, pues, ayudarle en estas exigencias, que no son puramente de provecho individual—aunque tan elevado como todo lo que á la inteligencia toca—, sino que son condiciones ineludibles para que el factor educativo que la Normal envía al país con la misión de

enseñar á la niñez, no se atrofie y resulte inútil, en la mayoría de los casos, al cabo de poco tiempo.

Las bibliotecas pedagógicas, singularmente las ambulantes, que ya tienen iniciación entre nosotros; las misiones de igual carácter, que también se han ensayado en España; mejor todavía la reunión periódica, por grupos pequeños, en una capital, de los Maestros rurales y de poblaciones reducidas, para asistir á cursos intensivos (el sistema inglés, en parte, de la *University extension*) ó á las prácticas de un establecimiento modelo, y las pensiones de viaje al extranjero y por España misma, organizadas según un plan que en cada caso determinaría la esfera de trabajo del Maestro sin destruir la espontaneidad personal (tal como viene haciéndose en las que prepara y costea la Junta para ampliación de estudios, de acuerdo con la Dirección general de Primera Enseñanza, ó en las que alguna Diputación provincial y algún Ayuntamiento esporádicamente han creado); tales son los medios, muchos de ellos existentes ya ó fáciles de disponer, con los que se satisfarían aquellas urgentes necesidades del Magisterio. La importancia de aplicarlos sistemáticamente es ahora mayor, proclamado ya el principio del sueldo personal que permite al maestro no variar de población y escuela en toda su vida, con el consiguiente peligro de la monotonía y uniformidad del mismo medio actuando perennemente, sin alternativas ni contrastes, sobre un espíritu. Salvo las bibliotecas pedagógicas circulantes —que es preciso crear y que, naturalmente, entran en el concepto de material de enseñanza, por lo que les sería aplicable el crédito á éste referido—, las restantes cosas tienen ya

su consignación en presupuestos (misiones pedagógicas, pensiones para ampliación de estudios de los Maestros), y sólo exigen una breve reglamentación que las oriente en lo que por sí mismas, en fuerza de su pasada ejecución y buen éxito, no estén ya orientadas (1).

Pero claro es que, á excepción de las bibliotecas, que en todo momento pueden usarse, las demás instituciones referidas sólo pueden actuar á largos intervalos sobre todos los Maestros, demasiado numerosos para que gocen á la vez, ó muy á menudo, de aquellos auxilios tan necesarios. A más de éstos, hace falta una influencia continua, que ocurra al sostenimiento del ánimo en todo instante y á las mil pequeñas y permanentes cuestiones, dudas y consultas que el ejercicio de la profesión amorosamente atendida trae consigo. Esa influencia la debe y la puede representar la Inspección.

Para ello es preciso reorganizar ese servicio, que hasta ahora (no obstante plausibles declaraciones) sigue siendo puramente administrativo y fiscalizador, y que carece de independencia por su trabazón con organismos de otro género, los cuales impiden una marcha desembarazada.

Se comprende que, mientras las llamadas Secciones provinciales —las oficinas administrativas de las Juntas provinciales de Instrucción pública— no depen-

(1) En lo referente á las pensiones para estudios en el extranjero, no estará de más repetir que son unas de las tradiciones más genuinamente españolas. Ahora las creen algunos importación extranjera —y de ahí que las miren con recelo— por la ruptura ó decaimiento de nuestra tradición nacional á partir de 1814. Vid. en mi libro *Psicología literaria*, el cap. *Tradiciones españolas*.

dían directamente del Ministerio (con lo que se dificultaba la fiscalización de éste y la corrección de abusos y defectos), el Estado procurase investir á funcionarios absolutamente dependientes de él, como son los Inspectores de primera enseñanza, de funciones administrativas que le importaba no confiar exclusivamente á otras manos; pero variadas ya las circunstancias, siendo las Secciones centros que el Estado puede organizar, manejar y dirigir como le convenga, porque están enteramente en sus manos, cabe la completa diferenciación de servicios, concretando en aquéllas los propiamente administrativos y reintegrando á la Inspección en su independencia y en su misión técnica pedagógica.

Entonces podría ser el Inspector lo que conviene que sea: una prolongación de la Escuela normal, una continuación de la influencia cultural y profesional de ésta, el órgano á través del cual se ejercería sin interrupción, ó con frecuencia grandísima, aquella acción restauradora del espíritu del Maestro que los viajes, excursiones, cursos breves, etc., representarían en otra forma, de tarde en tarde. Así como con relación á éstos es el Maestro quien va á buscar fuera de su residencia el nuevo oxígeno espiritual, la Inspección realizaría el movimiento contrario, siendo como la corriente de aire puro que busca al Maestro, y ayudándole en su práctica profesional, concertando las acciones de todos, difundiendo las novedades que en cada uno advierte y procurando, mediante la observación, la conversación, las reuniones y pláticas en grupo, orientar todos los elementos de la obra educativa en el sentido marcado por las reglas generales de

la ley y vigorizar con su asistencia el ánimo de los compañeros que dirigen Escuelas, ya que él no es más, en rigor, que un Maestro á quien se confía una parte (distinta de la que en la Escuela cumplen otros) de la función total de la enseñanza.

De este modo la Inspección sería la red de comunicación entre las autoridades directoras de la enseñanza, las Escuelas normales y los Maestros, manteniendo el contacto entre esos tres factores, haciendo posible que quienes dirigen, sepan realmente lo que pasa en las Escuelas y estén seguros de que su impulsión llega hasta los últimos confines y es allí entendida y aplicada. Mientras esa red no exista á la manera que va definida, ni habrá unidad en la acción, ni garantía de cumplimiento de las reformas, ni aun conocimiento seguro de la reacción que producen al contacto de la realidad, dato necesario para su afirmación ó corrección.

Claro es que nada de esto sería posible sin mejorar la condición de los actuales Inspectores y aumentar su número. Tenemos hoy pocos Inspectores (79 para toda España, es decir, para 24.915 Escuelas) (1), con lo que cada uno habrá de inspeccionar unas 315 Escuelas públicas, y á más las privadas, y los pagamos mal, en su inmensa mayoría. No tiene, pues, nada de extraño que los buenos se nos vayan á otros destinos, á las mismas Escuelas primarias, de mayor porvenir que la Inspección, y cuyos titulares —dado el sueldo

(1) Cifra de 1909. Realmente, en la actualidad tenemos 59 Inspectores y 3 municipales (2 inspectores y 1 inspectora) en Madrid. Los restantes comenzarán á funcionar dentro de este año.

personal y las nuevas categorías— pueden estar financieramente por encima del Inspector que los visite. Sería muy cándido ó poco conocedor de la vida quien no sacara de aquí la consecuencia que lógicamente se desprende.

Aumentar el número de Inspectores hasta tener tres por provincia y mejorar su sueldo, no supondría para el presupuesto actual más que la diferencia de unas 200.000 pesetas, cifra pequeña si se considera la esencialidad del servicio á que corresponde. Por otra parte, sinceramente creo que mantener las cosas como hoy están se traduce en un despilfarro, porque despilfarrar no es gastar mucho (todo lo necesario), sino gastar inútilmente, é inútil será una Inspección que no puede, en la mayoría de los casos, inspeccionar, dada la enorme proporción de Escuelas que á cada individuo corresponde, y que poco á poco se verá desertada por los hombres de empuje y de condiciones, que buscarán en otra profesión el bienestar y el porvenir que en aquélla les faltan.

En cambio, si se les pone en condiciones de vivir decorosamente y de poder visitar con mucha frecuencia á los Maestros de su zona, los Inspectores (á condición, claro es, como en todos los cargos, de una cuidadosa selección y un rigor saludable en la vigilancia de sus funciones), llegarán á ser los colaboradores más activos y útiles en la dirección de la enseñanza. Y si en nuestras altas esferas administrativas (y en las políticas que les sirven de ambiente para muchas cosas), consigue penetrar la idea, tan clara, á mi juicio, y tan refrendada por la experiencia en todos los países (máxime en el nuestro), de que para legislar ó

para aconsejar reglas es preciso conocer directamente la realidad sobre que se legisla, muy borrosa siempre á través de un tercero, sea hombre ó papel; que no son un despacho, una mesa y unos expedientes los únicos ni los más perfectos medios de administrar y dirigir un orden cualquiera de la vida nacional; que á los hombres —y, al fin, en hombres encarnan los sistemas y los planes— no se les lleva á una colaboración viva é intensa en algo que requiere intimidad de pensamiento con el único auxilio de la *Gaceta*, sino hablándoles, oyéndoles y viéndoles trabajar, y que, en fin, aquella necesaria estimación entre directores y dirigidos que disipa todos los recelos, mata en flor rebeldías, destruye leyendas de oposiciones forzosas entre unos y otros, sólo se consigue mediante el trato personal, que substituye al concepto abstracto de un ente la representación concreta del individuo tal como es en espíritu y cuerpo, y, por tanto, que mucho más útil será un funcionario, la mayoría de las veces, á la misión que tiene confiada (cuando esa misión es del género de las que aquí nos ocupa) en contacto con los agentes de ella que encerrado en las cuatro paredes de una oficina, esa acción tutelar y técnica que cada Inspector ha de realizar en su zona se considerará como propia también, y más que propia, indispensable en los encargados de unificar la obra entera, imprimirle rumbos y recoger las lecciones que la experiencia da siempre á quien sin soberbia la interroga y sin empacho está pronto á corregir sus iniciativas, no á impulso de presiones interesadas y de voces tumultuarias, que suelen encubrir egoísmos de unos pocos, sino á compás de los resultados efec-

tivos que, en consideración al fin substancial deseado, produce la legislación.

No nos ocultemos que, para llegar á todo esto, para conseguir la formación de Maestros y de Inspectores, y que cada cual cumpla justamente la parte de deber que le corresponde, no bastan, con ser muchas, todas esas medidas que se han especificado; es decir, que una vez más, aunque hemos entrado en lo hondo del problema, conviene decir que un nuevo programa de enseñanza normal, una nueva organización de estas Escuelas, un aumento en el número de Inspectores, una mejora en la condición y en la formación de éstos, así como las bibliotecas, las pensiones, los cursos intensivos, todo lo indicado y aún más de este género que pudiera añadirse, no pasa de ser *condición* para que la obra se cumpla, y en condición puede quedarse, sin pasar de ahí, como tantos planes que quedan en el papel y no se traducen en cosa viva y fecunda. Para que lo sea, hace falta que una ráfaga de entusiasmo, de convicción, de sentimiento de la responsabilidad adquirida y de la labor práctica y humana que ha de realizarse, sople sobre los espíritus y los arrastre, no en fugaz explosión de sentimientos, sino en un ímpetu sereno, tenaz, de duración indefinida, al cumplimiento de la santa empresa de la cultura, arrollando todos los egoísmos y todas las voces desacordes que pudieran perturbarla.

¿Cabe esperar que entre nosotros ocurran así las cosas? Con grave temor —no he de ocultároslo— me formulo esta pregunta casi todos los días. Porque la vida me ha enseñado, como á todos vosotros, que el signo de amor y de interés hacia las cosas es el es-

fuerzo que hacemos por procurarlas, y que la medida de éste da la medida de aquéllos; y yo no veo que pongamos en conseguir lo que á la enseñanza se refiere (ya sea otorgándole medios externos, ya cumpliendo internamente la función misma y concediéndole el puesto que en la vida nacional le corresponde) aquel mismo ardor y tenacidad que en otras aspiraciones, ni más altas ni más necesarias, ponemos. Hablamos, sí, mucho de ella; pero ¿estamos seguros de que las palabras calan tan hondo en nuestro espíritu que alcancen á mover la voluntad y se traduzcan en actos cuando éstos proceden? No son muy animadores para una contestación afirmativa los datos de presupuestos que antes os expuse y otros signos que parecen acusar menos interés por el buen desempeño de la función (1) del que las alabanzas de ella pudieran hacer presumir.

Mi opinión —creo debérsela, puesto que sobre otros muchos extremos la he dado ya—, es que la cuestión de la enseñanza no ha llegado todavía entre nosotros á la categoría de una cuestión nacional, verdaderamente sentida por los que han de darle medios de desarrollo y por los que han de recibir sus beneficios. De vez en cuando parece adquirir fuerza y como que galvaniza, en un movimiento espasmódico, el cuerpo social dormido; pero la tibieza con que luego se aplica la voluntad á proseguir y afirmar lo iniciado, y aun la mezquindad de las condiciones que se le otorgan, prueban que la opinión es todavía superficial y no en-

(1) Pongamos entre estos la indiferencia con que ordinariamente se mira la selección del personal docente y administrativo. Las consabidas «recomendaciones» son buena prueba de ello.

ciende los corazones con aquel ardor que apasiona y, por apasionar, crea y arrolla obstáculos.

En tal estado, la minoría en quien esa opinión existe con toda la fuerza que es necesaria, tiene la misión de ir empujando á la masa hacia la realización de aquellas medidas urgentes que harán posible la cultura y la educación del país. Tal misión ha de ser, naturalmente, mucho más difícil y erizada de obstáculos que si la rodease una atmósfera de convicción firme, emanada de la colectividad; pero es necesaria, y es también la que en todos los países ha llevado á la resolución del problema. Porque una de las virtudes de la cultura consiste en que ella misma, á medida que progresa y crece, sea la organizadora y causante de la opinión favorable á sus propósitos, que, aumentada de día á día, irá produciendo un movimiento cada vez más acelerado. Por eso, del fondo de lo que pudiera llamarse pesimismo, y no es sino visión franca de la realidad presente, surge la fuerza alentadora que empuja á la acción é ilumina el futuro con la luz de la esperanza. En el aparente círculo vicioso én que nos encontramos, la salida es clara: los que sientan la gravedad del problema, que trabajen por él, seguros de que cada paso conseguido aumentará en los demás el conocimiento de la importancia que tiene; y poco á poco el amor hacia la cultura y la seriedad en procurarla y en colaborar á la obra que la afirme, irán agrandándose, hasta convertirse en fuerza incontrastable que se imponga á los tibios, á los escépticos y á los egoístas.

CONTESTACIÓN

DEL

EXCMO. SR. D. AMOS SALVADOR

SEÑORES:

Viene desde hoy á compartir con nosotros los trabajos académicos D. Rafael Altamira y Crevea.

Aunque su presentación sea absolutamente innecesaria, porque figuras tan salientes son ya de todos conocidas, no holgarán algunas notas biográficas que por sí solas demuestren lo acertado de la elección.

El Sr. Altamira es un polígrafo. Sobre asuntos tan variados como el Derecho, Historia, Política, crítica literaria, pedagogía, amena literatura, etc., ha escrito unos cuarenta volúmenes y varios folletos en español, francés, inglés y alemán.

En esa variedad, propia de un espíritu que se interesa por todos los altos problemas de la vida, sobresalen dos notas personales de su intelectualidad, ó mejor dicho, dos vocaciones á cuál más señaladas en él, á saber: la de la Historia y la de la Enseñanza.

De estas dos, la fundamental es la segunda, y se mezcla é imprime carácter á todas las demás. Es, ante todo, un *Maestro*, en el sentido pedagógico; es decir, un director de espíritus, no sólo teórico, sino práctico, dotado de aquel amor á la enseñanza y de aquella

propensión natural que hacen á un hombre, en todos los actos de la vida, *Maestro*. Por eso, en todos los momentos de ella ha tendido naturalmente á las funciones docentes, no sólo en el orden intelectual, sino también en el moral; y lo mismo cuando estaba en el Museo Pedagógico, luego en su cátedra de Oviedo y en la Extensión Universitaria, ha sido un educador que ha enseñado y ha atraído, haciendo amar su enseñanza y guiando á sus discípulos. Si se examinan sus libros, lo mismo los de crítica literaria que los de cualquier asunto científico, se verá despuntar en ellos la nota docente, la preocupación del nivel del público á quien se dirige, antes que el lucimiento personal, y la tendencia á mirar los asuntos desde el punto de vista ético y de la lección educadora que de ellos se desprende. La claridad que muchos críticos han hecho notar en sus libros es una nueva expresión de ese carácter dominante.

En este respecto, sus obras fundamentales son:

La metodología de la enseñanza de la Historia, que ha hecho época en España y ha orientado en ese estudio á las generaciones nuevas.

Su cátedra en Oviedo y la clase práctica á ella unida, que ha dirigido durante trece años.

La Extensión Universitaria, de que fué iniciador en Oviedo, en 1898, y á la que dedicó una labor asidua y entusiasta mientras estuvo en Asturias.

De todo esto, no ya como consecuencia natural, sino como una fase de labor preferente de su vida, arranca su entrada en la Dirección general como funcionario técnico, no político, y su gestión en ella, absolutamente neutral y encaminada á la orientación y progreso de

lo que en la enseñanza primaria está por encima de las divisiones de los partidos. Así se entendió al crear el cargo, con esa condición lo aceptó, y en él es una afirmación viva de la necesidad de apartar de la lucha política todo aquello que en la Escuela y en la enseñanza es pedagogía y tecnicismo.

Sus estudios históricos señalan dos inclinaciones: en primer término, la jurídica y la social, que es la que le ha interesado más y la que como deber le imponía su cátedra. En este orden de trabajos, ha publicado monografías de importancia y un libro docente sobre *Cuestiones preliminares de Historia del Derecho*, único de ese tipo en España. Con igual carácter intervino, á título de Delegado del Gobierno español, en los Congresos internacionales de Roma (1903) y Berlín (1908), en los cuales leyó estudios publicados luego en Italia y en Francia.

Vienen luego los trabajos de historia de la civilización, singularmente española. Sus libros de este carácter, aplicación de su metodología, y especialmente la *Historia de España y de la civilización española* (cuatro volúmenes), han marcado un rumbo que será ya el de los libros futuros de este género. Á ellos debe distinciones como la de haber sido llamado por la Universidad inglesa de Cambridge para redactar capítulos de Historia española en la *Modern* y en la *Medieval History*, que aquélla publica, y el haber sido invitado al Congreso de Historiadores Norteamericanos, celebrado en Nueva York en 1909, como huésped de honor de la Sociedad de Historiadores. En él leyó dos trabajos, publicados luego en inglés por la misma Sociedad. También la Universidad de Chicago

le encargó un compendio de Historia del Derecho español, que está ya en prensa.

Nuevas manifestaciones del juicio de sus trabajos en el extranjero son su nombramiento de Miembro honorario de la Asociación histórica de Massachussetts y de la Real Sociedad de Literatura de Londres, etc., así como sus colaboraciones en *The Athenæum*, la *Revue Historique* (de París), el *Anuario de la Ciencia Histórica* (de Berlín), etc. Su informe sobre la «Enseñanza de las Ciencias Sociales en España», presentado en París en 1900, ha sido también traducido al inglés y publicado en Nueva York.

Hay otra manifestación de su vida intelectual que, si bien aparentemente difiere de las anteriores, no es, en el fondo, sino otro aspecto de ellas. Así, por ejemplo, en su discurso de apertura de la Universidad de Oviedo, en 1898, demostró bien su patriotismo, en el sentido más elevado de la palabra. Asimismo merece recuerdo su campaña americanista, preparada desde 1895 con la *Revista crítica de Historia y Literatura españolas, portuguesas é hispanoamericanas*, y cuyos jalones son: el citado discurso de 1898, el libro *Cuestiones Hispano-Americanas* y el viaje á que se refieren el volumen *España en América* y *Mi viaje á América*. Aparte de todo lo que la Prensa ha dicho acerca de esta empresa, y de lo que han testimoniado los informes de nuestros representantes diplomáticos en aquellos países, principalmente sobre el carácter de imparcialidad, tacto y desinterés que tuvo su conducta, el último de los citados libros expone toda la documentación auténtica, expresiva de lo hecho en el viaje y del efecto producido en toda América con relación al problema de

las relaciones presentes y futuras entre nuestra patria y aquellas naciones. Es interesante notar, como muestra del juicio formado, incluso por elementos que no son de nuestra raza, aunque simpatizan con ella, la concesión de la gran medalla de plata hecha por la *Hispanic Society of America* con motivo de aquel viaje y como premio de él.

Era ya Correspondiente de esta Academia, que lo nombró para que llevara á América su representación.

Muchos son, como veis, los méritos del Sr. Altamira, que justifican la acertada elección de la Academia; pero el solo discurso que acabáis de oír bastaría para enaltecer su personalidad, ya tan saliente; porque con él revela un conocimiento de las materias relacionadas con la primera enseñanza que difícilmente puede superarse.

Para cumplir yo ahora el honroso cargo de contestarlo en nombre de la Corporación, os aseguro que no tengo valor para exponer una vez más mis opiniones sobre la índole de estos actos.

Si alguno las recuerda, inútil será que las repita. Y si no las recuerdan después de haberlas expuesto en una ú otra forma quince veces, ¡no debo esperar mejor fortuna en la décimosexta!

Cuando se quiere hacer más que elogiarlo, es mejor que discutirlo desenvolver otro tema, relacionado ó no con el de que se trate, siempre que sea de menor categoría y lacónicamente desarrollado, para que en ningún caso haga sombra á un trabajo destinado á caracterizar la solemnidad del acto de recepción académica.

Y en el caso presente se me ocurre uno de menor importancia, que puede reducirse á ligeras observacio-

nes y que se liga y en cierto modo afirma lo ya desenvuelto en el discurso del Académico recipiendario.

La instrucción pública abarca dos importantísimos problemas: el de la enseñanza y el de la educación. En lo que atañe á la cultura, limitada á la primera enseñanza, el Sr. Altamira ha hecho un trabajo notabilísimo, completo y capaz de demostrar á quien no lo supiera lo digna y merecidamente que desempeña la Dirección del ramo. De la educación, singularmente física, quiero yo decir algunas palabras.

El Sr. Altamira ha tratado un tema muy hondo y, como vulgarmente se dice, *por todo lo alto*, mientras que si yo quisiera dar un nombre al que ha de servirme para hacer algunas reflexiones, sería este: *Cosas que en instrucción pública pudieran pasar por bagatelas*.

Con pesadez abrumadora me he esforzado muchas veces por demostrar, no sólo que enseñar no es examinar, sino todo lo contrario. Al Estado no le interesa tanto saber quién sabe ó no individualmente, para aprobarlo ó desaprobarlo, como averiguar cuántos y cómo saben colectivamente, para averiguar cómo se da la enseñanza y aprobar ó desaprobar á los profesores y al régimen, no á los alumnos.

Asimismo ha sido preocupación constante mía la manera de enseñar á los niños, que consiste en darles noticia por medio de extractos ó epítomes, ininteligibles hasta para la gente madura, de todo cuanto constituye el saber humano, cuando sólo debiera dárseles las pocas y escogidas ideas apropiadas á su inteligencia embrionaria, sin escatimar las ampliaciones y esclarecimientos, tanto más necesarios cuanto más niños

sean, de suerte que sepan poco, pero bien, ¡y no mucho y mal, á lo papagayo!

Anterior á todo régimen de enseñanza debe ser el de educación que tranquilice al Estado respecto á que sus sistemas han de producir, antes que gente culta, ciudadanos y patriotas, y antes que todo esto, hombres sanos, robustos y vigorosos para las luchas de la vida, porque donde no haya *hombres* no se tendrá nada. ¡Y para tener hombres hay que empezar á hacerlos desde la cuna!

Al ver marchar á nuestros soldados se persuade uno de que tienen una gran agilidad y, á causa de ella, una gran resistencia para los asaltos y las marchas; pero al mismo tiempo nadie puede confiar en su fortaleza para la lucha personal á la vista de sus cuerpos desmedrados y muchas veces raquíuticos.

Y como en el soldado alemán sucede todo lo contrario, á saber: que su corpulencia y condiciones físicas son representación de su vigor y fortaleza, se ve uno tentado á pensar que nuestra raza degenera y que la alemana se robustece, por lo cual habrá de ser muy conveniente conocer lo que sucede en ese ejército, donde se piensa que *todos son soldados*, lo que equivale á decir que todos son útiles para ese servicio.

Las estadísticas dicen que los tribunales médicos declaran inútiles el 43 por 100 de los reclutas en los distritos rurales y el 51 por 100 en las ciudades, y que el 4,50 por 100 de los admitidos se inutilizan después de incorporados á los cuerpos; en suma: el 58 por 100 de los alemanes son inútiles para la guerra á la edad de veintidós años, lo que basta para que se mire con atención cuanto á la degeneración física concierne.

Y si á esta estadística se agrega la de mortalidad de los niños, sería motivo de verdadera preocupación, como en otras ocasiones he tratado de demostrar.

España parece que quiere despertar en esta materia; pero, como ya es sabido que aquí no tenemos términos medios, no se piensa en ello tanto ni tan razonablemente como se debe, y es de temer, además, que cuando en ello nos metamos de lleno nos *desbocaremos*, como ya de ello aparecen algunos síntomas.

Dos cosas preocupan, en efecto, para el desarrollo físico, y á las dos hay que tenerles mucho miedo, si no van envueltas en una gran prudencia: me refiero á los deportes y á la gimnasia.

En punto á los deportes hemos introducido muchos del extranjero, la mayor parte ingleses, y muchos de ellos brutales; pero, sean lo que quieran, ¿para qué traerlos del extranjero si los tenemos en España? ¡Por algo tienen ellos lo que tienen y no lo tenemos nosotros, y por algo tenemos nosotros otros, y no hay que reirse de las costumbres!

Para todas las edades tenemos juegos y deportes muy recomendables: el aro, la comba, la peonza, la tangana, los bolos, la barra, el juego de pelota, etc., de los cuales unos sirven sin ningún inconveniente para el ejercicio de los brazos y piernas y de la cintura y de los pulmones, bajándose muchas veces hasta tocar el suelo, etc., y otros para adquirir fortalezas atléticas, de los que habrá de hacerse un uso muy medurado; pero cuanto haya de decirse de los juegos y deportes está comprendido en lo que se diga de la gimnasia, de la cual hay que esperar mucho bueno, pero ¡já la que hay que tener mucho miedo!

Yo de mí se decir que me he dedicado mucho á la gimnasia en todas sus manifestaciones; y todas aquellas partes de mi cuerpo que tuvieron grandes desarrollos, y que me debieran haber hecho esperar una vejez más vigorosa, son las que, después de atrofiarse en la medida misma en que se desarrollaron, no me dejan vivir de dolores, y serán probablemente causa de mi muerte.

La propia experiencia, nunca despreciable, tendría escasa importancia si no se fortaleciera con la de otros; pero, aparte el que los grandes gimnastas, que llaman la atención por el desarrollo de sus fuerzas, acaban muy mal, cuantos amigos míos, y no son pocos, han tenido afición á esos deportes atléticos, han venido á parar á lo que yo: á quejarse y arrepentirse de haberse dedicado jamás á esos ejercicios violentos. Es indudable que pueden producir beneficios muy estimables, dando flexibilidad y desarrollo á determinados músculos y miembros del cuerpo humano; pero es racional el pensar que no se puede sacar nada de esto fuera del radio de acción que la propia naturaleza señala, sin que, al llegar á lo excepcional, no se tropiece con daños gravísimos, en castigo de ir contra la naturaleza misma.

Bien está que aquellos que se sienten con disposiciones y aptitudes especiales para brillar y llamar la atención en las diversas manifestaciones de la gimnasia ó en los deportes atléticos vayan por esos caminos, ya para proporcionarse recursos económicos ó modos de vivir, ya para ganar los campeonatos correspondientes, ya, en fin, para procurarse una reputación, de cualquier género que sea, á cambio de la

cual habrán de pasar por los inconvenientes inexcusables y propios de la exageración de esos ejercicios; eso no puede censurarse, ni menos prohibirse, cuando siempre se ven con satisfacción y con aplauso esos casos excepcionales de fortaleza física; pero la educación popular nada tiene que ver con lo que no puede recomendarse, como no sea para desterrarlo de los planes.

Los ejercicios corporales deben limitarse, evitando siempre el cansancio, en lo que á la educación popular concierne, á perfeccionar lo que la vida misma exige en su desenvolvimiento, sin perder un momento de vista que tales ejercicios producen un desgaste que no se repone sino con una mejor alimentación y, que cuando ésta no corresponde con aquéllos, lejos de producir un mejor desarrollo, aniquilan; lo que equivale á decir que el Estado debe procurar la educación de las fuerzas físicas; pero si no mejora la alimentación, ha de reducirse á límites muy restringidos para no hacer más daño que provecho.

En esos supuestos de una alimentación adecuada y de evitar siempre el cansancio, puede sacarse gran partido de los ejercicios corporales para perfeccionar lo que será forzoso hacer para vivir.

Podrá, en efecto, necesitar el hombre saltar una tapia, y será conveniente enseñarle á dominarse sobre los antebrazos; recorrer una gran distancia en un momento dado, y para ello deberá saber cómo se corre á poca velocidad, conservando sus facultades para la resistencia; escapar de un peligro inminente á todo correr, y para ello correr á toda velocidad por poco tiempo; subir y bajar por cuerdas, saltar acequias ú obs-

táculos, y ya se ve la conveniencia de perfeccionarlo en la carrera, en el salto y en el dominio de su cuerpo por sus propias fuerzas, todo lo cual tendrá necesidad de hacerlo en repetidas ocasiones; y valdrá más que lo sepa hacer bien, pero sin exageración en ningún sentido, porque para esos fines no es preciso ganar campeonatos extremando las resistencias.

La equitación, no para ser domadores de potros cerriles, sino para no caerse de un caballo, será ejercicio muy recomendable cuando pueda enseñarse.

La natación es asimismo un gran ejercicio corporal, del cual puede sacarse mucha utilidad en la vida.

La esgrima, aparte lo que puede valer para la defensa personal, da al cuerpo y á sus movimientos una gran flexibilidad y gallardía.

De los tres puede sacarse mucho partido; pero necesitan circunstancias especiales para poder ser utilizados en la educación popular.

Bajando, no obstante, la talla, se puede hacer mucho por el desarrollo físico con cosas que parecen bagatelas, como, por ejemplo, el baile. No sería excusable haber hablado de la gimnasia, de la equitación, de la natación y de la esgrima y no decir nada del baile, que forma parte de las cinco bellas artes de segunda categoría y, acaso, la que puede producir mayores bienes en la enseñanza de la juventud para los fines que vengo examinando.

Y tan bagatela parece, que involuntariamente se escapará de muchos labios esta frase: «¿Pero el Estado se va á preocupar de hacer bailarines?» ¡Bailarines, no! ¡Nada de eso; pero vamos á cuentas!

El que las nociones de baile que se dieran en las pri-

meras edades desarrollaran aptitudes especiales, y sobresalieran algunos para la danza, ¡no sería, desde luego, tan grave desdicha que hubiéramos de echarnos á llorar!

Y más que de bailarines se trataría de bailarinas, porque, así como las cuatro bellas artes que acabo de mencionar son más propias del género masculino, ésta lo es del femenino.

Pero, no tomando á broma lo que no es cosa de broma, ¡el baile merece tomarse muy en cuenta para la educación popular!

Dejando aparte lo que muchas obras de estética dicen acerca de su bondad, considerándolo como el fundamento y origen de las Bellas Artes, enseñando cómo nace espontáneamente en la niñez y se desenvuelve en las sucesivas edades, en una ú otra medida; formando costumbres populares y llegando á perfeccionarse en términos de producir verdaderas emociones artísticas, pudiera decir que el baile es la sublimidad de la plástica, así la de arte como la de adorno. No se encarga ya de dar idea de la forma la materia inerte como el barro, cera, bronce ó mármol, sino la materia viviente y humana que tiene el privilegio de dar representación, no sólo á las formas en reposo, sino á las formas en movimiento por medio del movimiento mismo, y combinando, además, los de la belleza con los de lazos, gasas, velos, cintas y los movibles pliegues de vaporosas ropas, formando con todo ello la silueta de conjunto, tan fugaz y tan efímera, como admirable y artística. En él halla, por lo tanto, la Arquitectura los más bellos motivos de ornamentación; es á la vez la Escultura y la Pintura por lo plástico y

por el colorido; es el ritmo y la música, sin la cual no se concibe y á la que sirve de representación y de intérprete en sus manifestaciones más asombrosas, y es siempre, por la elevación y nobleza de sus representaciones ó interpretaciones, manantial inagotable de verdadera poesía, cuando de ello se encarga el esclarecido talento de artistas eminentes.

Sirve, pues, como se vé, para una educación artística, sobre la que hartó siento no poder extenderme en estos momentos, porque se sale de los límites que me he impuesto; pero contrayéndome al objeto de estas indicaciones, que se limitan á lo que pueda contribuir al mejoramiento físico de la gente moza, reúne cuantas condiciones pudieran apetecerse.

Se puede, en efecto, reducir el ejercicio en términos que jamás se llegue al cansancio: se utiliza un movimiento espontáneo de la naturaleza física humana; tiene el privilegio de poner en juego todos los miembros de nuestro cuerpo; enseña á colocarlos todos de la manera más conveniente, y en especial la cabeza y el pecho, para el desarrollo de cosa que ha de cuidarse tanto como los pulmones; y, finalmente, da extremada flexibilidad y elegancia á todos los movimientos, acrecentándose no sólo el desarrollo equilibrado de las formas, sino la belleza de la figura y de su porte; da, en suma, fortaleza y hermosura.

¡Dígaseme ahora si las nociones de baile, que acostumbran al ritmo y predisponen para tantas cosas buenas, no deben mirarse con simpatía en la educación popular!

Pero si aun esto, que, por otra parte, se considera baladí, ha de tenerse como inabordable desde algunos

puntos de vista, aun rebajaría la talla y me daría por contento, y esto sí que lo considero fundamental é inexcusable, con que, ya que no se enseñe á bailar, se enseñe, por lo menos, á andar. ¡He aquí una bagatela que acaso se nieguen muchos á tomar en serio, y no conozco nada que tenga mayor importancia ni que se encuentre en mayor descuido!

¿Se puede vivir sin andar? Y si no se concibe cosa más necesaria que el andar en la vida, ¿no será mejor hacerlo bien que mal?

¡Pues no sabemos *andar!*

Apena ver cómo andan nuestros muchachos á todas sus edades y sean las que quieran las clases sociales á que pertenezcan. ¡Acaso cuanto más elevadas, peor!

Unos meten las puntas de los pies hacia adentro; otros las abren desmesuradamente, no sabiendo qué es peor y más feo; algunos se apoyan sobre las plantas de los pies más tiempo que el debido é imprimen á la marcha un marcado movimiento de alto-abajo, como de pequeños saltos; otros imprimen ese movimiento al cuerpo, pero lateral, de suerte que suben y bajan los hombros alternativamente, de un modo marcadísimo, cuando debe ser casi invisible; otros separan demasiado las piernas; otros lo hacen á zancadas, aunque el paso sea lento; otros arrastran los pies; otros llevan el cuerpo con un abandono completo; y como sería interminable el indicar todos los defectos que se notan en el andar, me limitaré á decir que todos los que se hacen imprescindibles en los viejos, porque la edad y los achaques destruyen todo vigor y gallardía, se observan en nuestros jóvenes á la edad en que les es propia la flexibilidad, la fortaleza y la elegancia.

Y con ser esto muy malo, todavía no es lo peor. Lo peor es que *se ha hecho moda* el llevar la cabeza inclinada hacia adelante y, por consecuencia, hundido el pecho, con lo cual ni éste se desarrolla, ni se respira en buenas condiciones, y se ostenta, en cambio, la conformación de los más ó menos gibosos.

Pues todo esto se traduce no sólo en pérdida indiscutible de belleza física, que no es cosa despreciable, sino en movimientos y, por lo tanto, en trabajo inútil ó perjudicial, que acrecienta estérilmente la fatiga, que rinde antes de tiempo y, lo que es aún peor, que predispone para contraer enfermedades por la mala posición de la cabeza y del pecho, por el mal funcionamiento de cosa tan interesante como los pulmones y por el cansancio indebido que se experimenta con trabajo tan sencillo, tan frecuente y que debiera soportarse en las faenas ordinarias sin la menor molestia.

Andar bien es apoyar las plantas de los pies, sacando hacia afuera las puntas sin exageración, imprimiendo á los movimientos soltura y fortaleza, llevando los hombros sensiblemente en el plano horizontal que pasa por ellos, quitando otro cualquiera que no sea el de la marcha misma, haciendo de las piernas verdaderos resortes para amortiguarlos y reducirlos á lo puramente indispensable, de suerte que no se pierdan esfuerzos que no son necesarios y dando á todos los miembros elasticidad y galanura; andar bien es, en suma, llevar bien colocadas todas las partes del cuerpo, singularmente la cabeza, erguida sin afectación, y el pecho, levantado sin pedantería, para realizar ese frecuente é imprescindible trabajo sin fatiga y con elegancia.

Poco se habrán fijado en esto las gentes si no han visto que muchas mujeres de excepcional belleza pasan inadvertidas y hasta son miradas con desvío por el abandono de su cuerpo en la marcha ó, para decirlo en una palabra, porque *no saben andar*.

Otras, en cambio, de belleza muy discutible, llaman como hermosas la atención, se hacen simpáticas y previenen en su favor, porque su porte y sus movimientos son elegantes, porque llevan bien colocadas todas las partes de su cuerpo y porque, en suma, marchan bien, saben andar.

Y todo esto, que no sólo contribuye á la belleza, sino al desarrollo físico y á la robustez, ¿ha de menospreciarse y considerarlo como bagatela, que no merece la más pequeña atención?

Lejos de eso, considero necesario que eso se enseñe, y con tanta más razón, cuanto que se enseña muy fácilmente y se aprende muy pronto.

En términos generales, puede decirse que nuestros soldados son los únicos que saben andar en España, porque también son los únicos á quienes eso se enseña. Y es de notar, de una parte, que son los que peor saben andar cuando entran en filas, y de otra, que se cambian por completo y se les desconoce en este respecto á los pocos días de ejercicio. Algunos soldados de las secciones de gastadores pueden ser en esto modelos acabadísimos que debieran imitarse.

Esos andan bien y son á la vez los que menos se cansan.

Porque se elige para gastadores los más robustos y mejores mozos.

Sería insensato desconocer que esas condiciones de

superioridad tienen una importancia capital en el asunto que examino; pero no sería sensato pasar inadvertidas otras circunstancias que en ellos concurren.

Desde luego, tienen mayor empeño en hacerlo bien porque van más expuestos á las miradas que el resto de la tropa; tienen mayor desembarazo que los que han de acomodarse al movimiento de las hileras que los preceden, les molesta menos el polvo y el calor y son ellos los que dirigen é imprimen la velocidad á la marcha, aun dentro del ritmo que á todos marcan los tambores, cornetas ó charangas. Si en vez de ir los primeros fueran los últimos, no irían tan gallardos, porque si para la escuadra de gastadores se eligen, no se hace lo mismo para que vayan los peores los últimos, y, sin embargo, en las marchas, éstos son los que dan el mayor contingente de despeados y rendidos, porque, como se ve, no es indiferente andar en unas ú otras condiciones para andar bien y sin cansancio.

Pero si á los soldados no les es dado cambiar de puesto según les acomode, á los que no lo son les ha de ser fácil, y deben procurarlo, por lo tanto, el aprovecharse de todo género de condiciones exteriores que les permita andar del mejor modo que sea imaginable, y eso *se les debe enseñar*.

Paréceme á mí que no se pretenderá que se reduzca todavía á menos la intervención del Estado en la educación física, cuya importancia espero que nadie será osado á poner en duda.

Porque el Estado debe persuadirse de que toda labor de enseñanza resulta estéril, y muchas veces perjudicial, empleada en quienes no han de vivir: que es

muy anterior el hacer que vivan al hacer que aprendan: que el que vive, en una ú otra forma, podrá aprender, mientras que al que muere temprano, todo le sobra.

Y, no obstante, también parece que se considera como bagatela, y yo le asigno la más alta importancia, lo de respirar, en las primeras edades, y cuanto más niños sean más, el aire libre.

La natural tendencia de nuestro carácter á la exageración nos lleva, en mi sentir, á verdaderos dislates, que se disculparán, como es sabido, por el gastado y desacreditado recurso de decir que así se hace en tales y cuales naciones; ¡como si todo lo que en ellas hacen fuera bueno, y necesariamente malo cuanto nosotros intentemos hacer, acomodándonos á nuestras propias condiciones constitucionales, que difieren, como es natural, de las de otras razas y pueblos!

Aquí se tiene por un contrasentido el hablar de Maestros antes que de Escuelas: lo primero es tener éstas, y después vendrá lo demás; pero, sin contar con ellas, no hay que hablar de enseñanza ni de educación de ningún género. Ya me explicaré sobre esto más adelante.

Asimismo, cuando de Escuelas se trata, tenemos por inhumano el que no se acomoden á los últimos adelantos de ventilación, calefacción, cubo de aire disponible, higiene en todas sus manifestaciones, etc., etcétera; y cuando pretendemos acomodarnos á unos cuantos proyectos, cualesquiera que sean los pueblos de que se trate, y tropezamos, por consecuencia, con carencia de medios económicos para realizar tales

empresas, nos contentamos con no tener lo bueno por querer lo mejor, que es grave desacierto en estas materias, y aun pudiera decir que en todas.

Siguiendo ese criterio, se rechaza resueltamente para ciertos pueblos ciertos planes de Escuelas, que, siendo lo únicamente posible en esos casos, es por ello mismo bueno, y que además no es malo; y aunque lo fuera muchas veces, siempre no, es mejor lo malo que no tenerlo, como es peor casi siempre no tener Escuela que tenerla con defectos que no lleguen á ser vitales.

Pero dejando esto aparte, contentándome con apuntarlo, en tratándose de edificios, por buenos que sean, y más si no lo son, se me escapa de los labios esta pregunta: «¿Cómo será posible imaginar siquiera que sea cosa buena y recomendable el meter en esos edificios á los muchachos, y cuanto más niños peor, y desde bien temprano, para que pasen en ellos la mayor parte de las horas del día, respirando el aire que ha pasado por los pulmones de sus amiguitos, en una edad en que no son pocas las enfermedades, y casi todas contagiosas? ¡Eso no es llevar á los niños á aprender, es llevarlos á enfermar! ¡Quién sabe si á morir!»

Si la enseñanza conduce á desmedrar en vez de fortalecer, á morir antes que á aprender, y aunque se aprenda, á vivir en todo caso mal y poco..., ¡hay que abominarla!

Y en esas edades el aire puro es un alimento del cuerpo y, como consecuencia, del alma; predispone á vivir y, por lo tanto, á aprender.

¡Hay que ver cómo sienten el cambio al meterse en edificios los niños que han nacido y pasado los prime-

ros años en el campo, para persuadirse de lo indispensable que es darles aire libre antes que locales!

Por eso las Escuelas de Manjón, que son ejemplares á pesar de ser netamente españolas, aunque á mí no me convenzan desde ciertos respectos, ya porque soy más apropiado para el elogio que para la censura, ya porque desde el punto de vista que examino sólo elogios merecen, me parecen indiscutiblemente recomendables.

Los edificios deben servir para recoger á los niños en días crudos de frío, de lluvia, de calor excesivo, cuando, en suma, sea preciso sustraerlos á las influencias atmosféricas exageradas; pero el principal elemento debe ser el campo y el aire libre, en el cual reciben los muchachos casi todas las enseñanzas y toda su educación. Pensar en esas Escuelas que menciono, y no en esos campos que recomiendo, es no sólo resolver el problema á medias, sino resolverlo mal, que es peor.

Pero todo eso reclama el empleo de recursos de alguna consideración; y como yo pretendo tratar de cosas que parecen bagatelas, fundado en esas ideas, me propongo demostrar que del modo más sencillo, más barato y más acomodado á la propia naturaleza de muchos pueblos, cabe dar á este problema solución adecuada.

No se me oculta la gran extrañeza que ha de producir el que yo diga que en esos casos «primero es el Maestro que la Escuela, y que el Maestro es indispensable, aunque jamás haya de tener Escuela», porque reconozco que parece desatino; pero ¡no lo tengo por tal!

He de servirme, para la explicación, de lo que en esos pueblos llaman *la dula*; pero ¡libreme Dios que pueda pensarse en una comparación entre lo que es hato de ganado mayor, de animales, y lo que es reunión de seres tan amables, tan simpáticos, tan dignos de toda nuestra consideración y de nuestros afectos más delicados, como los niños, que son nuestro encanto, nuestro embeleso, aunque no sean propios, y siéndolo..., no digamos!

D. Francisco Silvela hacía constar en un notable discurso la inclinación natural del hombre á vivir *en manadas* dirigidas por pastores ó jefes; pero no les llamaremos manada, sino agrupación de niños, en lo que siga.

¿Qué pasa con *la dula* en esos pueblos pequeños, pobres y de determinada índole?

Pues sucede que los vecinos tienen ganados que necesitan para ciertas labores y ciertos usos; que no pueden tenerlos á pienso, porque sería muy caro; que no pueden tenerlos sin comer, porque los perderían; que no pueden sacarlos á pastar en las dehesas del común, porque atenciones más urgentes y perentorias reclaman su trabajo y el de las familias; que no pueden soltarlos ante el temor de que se extravíen, y que á todo esto atienden designando un vecino ó mozo que se encargue de vigilar el ganado de todos, evitando que se aleje y devolviéndolo á sus casas. Así el ganado pasta, está cuidado y deja en libertad á los vecinos para atender á otras labores más productivas y necesidades más urgentes. ¡No pueden resolver de manera más fácil ni completa un problema que para ellos es de la mayor importancia!

Y lo que se ocurre para las caballerías, lo que se ocurre para los animales, ¿no ha de ocurrirse para seres muchos más débiles y delicados, que reclaman atenciones más esmeradas, que están expuestos á mayores peligros y que son inmensamente más queridos, porque se trata de los propios hijos?

Porque los niños en esos pueblos se hallan casi abandonados, tan abandonados y acaso más que las caballerías; las mismas necesidades de que hablaba hace un momento hacen imposible el que las familias los cuiden con el esmero que necesitan, y se quedan al cuidado de abuelas *que no podrán con ellos*, ó de hermanitos mayores que no dejarán de ser también niños distraídos, descuidados é imprevisores.

A esos niños *se les cae la casa encima*, no pueden estar en ella, viven en el campo, ó por lo menos en la calle, al aire libre y sometidos á todos los rigores de las inclemencias atmosféricas; se buscan entre sí por el natural instinto de vivir en manada, como acabo de decir, y se entretienen con los juegos más peligrosos, sin que nadie los cuide y menos los dirija!

Pues, dentro de esas condiciones agrestes, de las que acaso fuera desatino sacarlos, tienen esos niños derecho á que se les vigile y se les atienda, ¡tanto, por lo menos, como á las caballerías! Esos niños deben tener también un pastor que los reúna, que examine sus juegos, que les prohíba los peligrosos, que los dirija en los convenientes, que los devuelva á sus casas cuando el día termine ó cuando las crudezas atmosférica hagan temer que se resienta su salud; y aunque no se hiciera ni se lograra más que esto, se habría hecho mucho por su desarrollo físico.

Pero ese pastor no puede ser otro, tratándose de niños y no de ganados, que un Maestro; el cual podrá, por lo menos, enseñarles á andar, haciendo que jueguen á los soldados; y si en el campo mismo puede enseñarles las letras, y luego las sílabas, y más tarde las palabras, y por último á leer, ¡se habría logrado sólo con eso el que supieran cosa tan importante como el leer los que venían predestinados á no saberlo nunca. ¡Y con eso, en esos pueblos me daría yo por contento! ¡Pero puede lograrse mucho más con pequeñísimos esfuerzos!

Es claro que en esas condiciones poco más puede pedirse á un Maestro, y acaso se le pide ya mucho; porque algunos días se perderán necesariamente por el mal tiempo, y otros muchos haré con distraerlos, cobijándolos en el pórtico de la iglesia ó en algún cobertizo ó corraliza, cosa que algunos tienen por altamente censurable, sin contar con que ése es su propio vivir, con que no hay más que eso y que es un gran beneficio el tenerlo, y mucho más el saber utilizarlo en debida forma, á tiempo, con mesura y con la seguridad de que si así no se hiciera estarían peor los niños.

Así podrían tener aplicación, no ya esas escuelas de madera portátiles, que para otros casos he mirado yo siempre con el mayor menosprecio, sino cualquier género de cobertizo, tienda de campaña ó cosa parecida, que sirva para cobijarlos en momentos de gran crudeza, sin quitarles las condiciones agrestes en que habían de vivir en todo caso y que sería funesto cambiarles.

Y cuéntese ó no con estos elementos, que son verdaderos adelantos donde nada se tiene, el mero hecho de

contar con un Maestro, si es inteligente y celoso, ¡cubre muchas atenciones!

Pronto y de la manera más natural *se graduarán esas escuelas*: no como algunos malamente quieren, para enseñar lo más que se pueda en esas edades, aunque sea mal y perturbando más que favoreciendo á esas inteligencias embrionarias, sino para enseñar bien lo que buenamente se pueda, dando poco á poco las ideas, según las edades, y agrupando según ellas y según sus disposiciones naturales á los niños, de modo que algunos más granaditos y precoces se encarguen de esas secciones como instructores. ¡La importancia y trascendencia de estos diminutos maestros nunca se encomiará bastante! No sólo ayudan al Maestro en una labor que para él sería acaso inabordable, sino que ellos mismos se hallan estimulados por el reconocimiento que se hace de su superioridad, procuran instruirse con mayor entusiasmo y todos experimentan las ventajas de las jerarquías, acostumbrándose al mando y á la disciplina.

Así, en las últimas secciones será posible, además de aprender á andar y á ejercitarse en trabajos corporales necesarios, como el correr, saltar, etc., que aprendan á leer y algo de Geografía y de Geometría y aún de Aritmética y Escritura. Y eso es ya mucho: no sólo porque el saber eso á esas edades es bastante, sino porque sin este procedimiento no hubiera sabido ninguno nada.

En otras condiciones, por lo que ya he dicho, puede y debe enseñarse el baile, la natación, la equitación, la gimnasia, la esgrima y acrecentar las enseñanzas en medida apropiada al desarrollo físico y á los elemen-

tos pedagógicos de que se disponga, pero siempre sin recargar la inteligencia desmesuradamente y dando importancia primordial á la salud y al vivir.

¡Hay pedagogos que acabarían rápidamente con la humanidad si se les hiciera caso, y yo los tengo por funestísimos, enmascarados de intelectuales!

Yo no puedo entenderme con ellos, porque aquello que preconizan como un deber social, que consiste en parecerles poco toda cultura y en poner todos los medios para ingerirla á gran presión, yo lo conceptúo como una indiscutible maldad, como una inhumanidad execrable.

Cuando veo que se piden cada vez mayores rigores en las Escuelas especiales para que, siendo las carreras más fáciles, se hagan inabordables y cada una sirva para preparar media docena de alumnos; cuando veo que para las universitarias se exigen años de preparación para compensar lo que no da la segunda enseñanza; cuando oigo decir que los bachilleres no saben nada y que es preciso más rigor para que sólo pasen algunos, y bien preparados: cuando me fijo en que se exige un examen insostenible para ingresar en la segunda enseñanza y quieren que se sepa lo que es imposible saber siendo tan niños; cuando todo les parece poco para embucharles ideas, sin pensar en que los atrofian y los matan..., ¡me echo á temblar! ¡Y me pregunto si estoy yo loco cuando estimo que saben demasiado, que se les pide y exige demasiado, y que, sacando, como se saca, á la naturaleza de quicio, á lo que vamos es al aniquilamiento de la raza! ¡He visto tantas lumbreras en el ejercicio de sus carreras que no las hubieran podido terminar con ciertos rigores! ¡He vis-

to tantos que las han perdido por no haber podido soportar esos regímenes de rigor desconsiderado, y que han brillado en la vida, haciéndose admirar por su talento! ¡He visto tantos precoces que han soportado esos sistemas y que se han quedado en medianías muy adocenadas! ¡Estoy tan convencido de que en algunos se desarrolla muy tarde la inteligencia y que el rigor de los primeros años los inutiliza, mientras que la benevolencia les deja abierto el camino para que cuando se perfeccionen deslumbren!

¡Así es que concluyo, como siempre diciendo: desaprobado, no; enseñar, sí; enseñar, no para examinar, sino para desarrollar la inteligencia; más que enseñar, educar; antes que otra educación, la física; antes que saber, vivir; antes que cultos, sanos; antes que sabios, hombres!

Diré, para terminar, que en los Cuerpos Colegisladores, en los Ministerios, en el hogar doméstico y entre los pedagogos he visto la extrañeza que causa á algunas gentes el que se defiendan ideas que no van encaminadas á dar la mayor cultura posible con el mayor rigor imaginable; pero yo afirmo que digo cuanto expongo después de haber sido tan diputado, y tan senador, y tan ministro, y tan padre, y tan hombre... ¡como otro cualquiera!

Hora es ya de que recuerde que sólo soy aquí un académico, encargado por mis compañeros de contestar al discurso del Sr. Altamira y de darle en su nombre la bienvenida.

Lo primero lo he dado ya por acabado. Y para lo segundo... ¡le abro cariñosamente los brazos!

CORRECCIÓN

En la página 40 se ha conservado, por error, la cifra de 405 Escuelas computadas, considerando como tales las que, en ese número, califica de *subvencionadas* la Estadística de 1908. En la nota de la página 28 se ha rectificado ya ese doble error de concepto y de número; por tanto, entiéndase que son 1.025, y no 405, las Escuelas á que se refiere la argumentación de la página 40.

En la misma, nota (2), léase 338 en vez de 333.
