

Amanda Labarca

Evolución de la segunda enseñanza

(Continuación)

c) La enseñanza no humanística. — Las grandes transformaciones políticas de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la Revolución Francesa, el empleo de fuerzas superiores a las musculares del animal en las industrias, y el desplazamiento del eje económico productor del mundo, que pasa del hogar a las fábricas, debieron producir de inmediato un cambio paralelo en el espíritu didáctico. La verdad es, sin embargo, que en todas partes, los pedagogos tradicionales tardan en comprender los cambios y resisten, con el inmenso peso de la rutina, las innovaciones exigidas por el público.

Además de la aristocracia terrateniente y agricultora, aparecían, como clase dirigente, los grandes potentados de las industrias. El número de los hombres que vivían del comercio y de las fábricas, aumentaba considerablemente, y se concentraban los proletarios en grandes masas urbanas. El hogar perdía su potencia

productora; y, poco a poco, pasaban a ser materia de producción barata y en grande escala en las usinas de tela, de alimentos, etc. Tendría la mujer que salir a buscar, fuera de los muros hogareños, las actividades económicas que antes ejercía en comunidad familiar.

La nueva vida fabril que se iniciaba, requería técnicos con mejor preparación científica y mayor especialización; hombres y mujeres cultos que comprendieran la importancia de las ciencias en el desarrollo económico de sus pueblos; un nuevo tipo de jefes de talleres, de capataces, de oficinistas y de comerciantes. Nada de ello tuvo eco en las autoridades dirigentes de la segunda enseñanza, ni en las universidades que continuaron estimando insustituible su programa escolástico. Para satisfacer las demandas nacionales, se crearon establecimientos fuera de la tuición universitaria y del ministerio de instrucción. De este modo, nacieron en Francia, en 1804, la Escuela de Artes y Oficios de Angers; en 1820, la Escuela Superior de Comercio, de París; en 1829, la Escuela Central de Artes y Manufacturas en París; en 1843, la Escuela de Artes y Oficios de Aix-en-Provence; en 1862, la Escuela Nacional de Relojería de Besancon y, en 1886, la de aprendizaje de Dellys, Algérie (1).

Estos planteles, aunque proveían a las filas del ejército de trabajadores, de oficiales y dirigentes capaces, no proporcionaban al común de los adolescen-

(1) Véase el Atlas de l'Enseignement en France.

tes una preparación adecuada para ingresar de inmediato a ganarse la vida. Fué lo que trató de remediar la ley de 11 de diciembre de 1880, creando las Escuelas Manuales de Aprendizaje, bajo la tuición dual del Ministerio de Instrucción Pública y el de Comercio. En 1892 se modificó la disposición anterior, colocándolas sólo bajo la dependencia del Ministerio de Comercio.

Al transmitir a los prefectos las instrucciones para la organización y administración de estos nuevos planteles, el Ministro de Comercio decía: «Las escuelas prácticas difieren esencialmente de las primarias superiores en que una parte del tiempo se ha de dedicar a la práctica de la técnica misma». Se quería que de allí salieran los aprendices listos para emplearse en fábricas o en oficinas.

Tanto o más importante que este desarrollo, fué el de las Escuelas de Artes Decorativas. Mencionamos en el capítulo anterior su iniciación. La Revolución Francesa, al destruir los gremios tradicionales, abolió también la posibilidad de iniciarse como aprendiz y compañero al lado de un maestro artesano. En las primeras décadas del siglo XIX, la decadencia de las artes decorativas—gloria de la Francia desde el siglo XVI—era tan visible, que el Conde de Laborda, a raíz de la Exposición Internacional de Londres en 1851, señaló en su notable informe sobre la aplicación de las ciencias a las industrias, que Francia estaba en peligro de perder la supremacía en el campo del co-

mercio artístico, porque a su arte decorativo le faltaba método y conocimiento (1).

El Gobierno fué más tarde en responder que la iniciativa privada. La acción y propaganda de la «Unión Central de las Artes Decorativas», condujo a una reconstrucción que se vino a hacer sentir claramente en 1880. Algunas municipalidades como la de Aubusson, Limoges, Roubaix, se adelantaron a la acción nacional, fundando escuelas de artes aplicadas a las industrias en sus respectivas áreas. Desde 1884, más de 275 escuelas municipales de esta especie recibieron, junto con una subvención fiscal, cierta dirección técnica e inspección adecuadas. El Gobierno fundó en seguida las Escuelas Nacionales de Artes Decorativas de París y Niza, la de Artes Industriales de Roubaix y la de Artes Aplicadas de Bourges. El resurgimiento que animaron presentó sus frutos muy pronto en las exposiciones de 1889 y 1900. De entonces adelante, estas escuelas han llevado una vida próspera. De su amplia organización actual daremos cuenta en el próximo capítulo.

El aprendizaje metódico de la agricultura recibió atención de la iniciativa privada desde los tiempos del Imperio, mas su desarrollo oficial no data sino de 1848, cuando se establecieron Escuelas Granjas regionales, adaptadas a las necesidades peculiares del

(1) Los datos consignados en estos párrafos se hallan en el Atlas de l'Enseignement en France, caps. V a VIII.

medio, un instituto agronómico y una escuela normal de agricultura para la preparación de maestros idóneos. Su escaso número no les permitió mayor influencia en el desarrollo de la industria agropecuaria.

Por ley de 16 de junio de 1879, se reformaron y ampliaron. La organización vigente, en parte, se basa en la de esa época y en la de 1912, de modo que nos ocuparemos de ella en el capítulo próximo, destinado a describir sus progresos actuales.

3. Prusia.—La confluencia de múltiples fuerzas sociales, constructivas unas, disolventes las otras, transformaban en los comienzos del siglo XIX, el panorama social germánico.

La mantención de un ejército permanente determinó la concentración de comerciantes, industriales, proveedores y empleados civiles, amén de los cuadros militares, en las villas que servían de asiento a las guarniciones. Se acrecentó la burocracia y la clase media halló más amplio mercado a sus actividades. Ya al final del siglo XVIII, Berlín contaba con fábricas al estilo capitalista de hoy, de porcelanas, flores artificiales, sombreros, pasamanería, etc. (1). La burguesía del dinero comenzaba y mostrar su fuerza, allí como en toda Europa. El flamante millonario, comprador de un título o marido de una damisela noble, ingresaba a la aristocracia, adquiría las costumbres y convenciones

(1) Véase: Werner Sombart: «Lujo y capitalismo.—Edición de la «Revista de Occidente», Madrid.

tradicionales y permitía esa renovación de sangre indispensable para que no decaigan los viejos linajes.

La mentalidad común no se libertaba por completo del fetichismo extranjero, a pesar de la obra de los filósofos del final del siglo anterior. En las escuelas prevalecía aún la influencia de Federico Augusto Wolf, individualista en extremo, cuyo ideal era el florecimiento de una «cultura libre, hermosa y perfecta para la vida interior», cultura para seres que pudieran vivir sin contacto con las miserias y los desesperados esfuerzos de sus connacionales menos afortunados.

Sin embargo, este amplio desarrollo del yo, sin más objetivo que el de recrearse en su perfección, dejó de ser un ideal, cuando al desencadenarse los rayos napoleónicos, la nación alemana estuvo al borde de su fraccionamiento mortal.

El idealismo kantiano, pasando por Herder y Fichte llega a la escuela romántica en esa época, con Goethe, Schiller, Grimm y Arndt, el gran cantor popular. Todos levantan el espíritu nacional; de un modo u otro todos bucean en el alma teutónica para que resplandezcan a la luz sus viejos dioses tutelares. Filósofos, poetas, estadistas y educadores se conciertan para servirlos.

El proceso de forjar el alma del joven alemán ya no parece como antes función del sacerdote, exclusivamente. Es el Estado quien siente y asume la responsabilidad. La secularización del sistema docente prusiano había comenzado a insinuarse con Federico el Grande,

en 1750. Federico Guillermo II creó, en 1787, el *Oberschulcollegium*, consejo encargado de la organización del sistema escolar y de su supervigilancia, mas la influencia eclesiástica, todavía omnipotente en la dirección de los negocios públicos, restó importancia a tales medidas.

El primer paso eficaz se da en la Constitución de 1794: «Escuelas y Universidades—dice uno de sus artículos—son instituciones del Estado, encargadas de instruir a la juventud, dándole informaciones útiles y conocimientos científicos. Sólo pueden ser fundadas con autorización del Estado y están sujetas a su supervigilancia, examen e inspección». (1) En el hecho, sin embargo, las iglesias oficiales imponían su criterio en asuntos didácticos.

Estas y otras disposiciones legales eran, naturalmente, insuficientes para infiltrar en la juventud la fe en los destinos de su nación. Fueron los desastres sufridos en las campañas napoleónicas, la humillaciones que les infringieron en su patriotismo, la desesperación casi de su impotencia lo que les impulsó a reaccionar.

El «Discurso a la nación alemana», de Fichte (1806), enérgica y profunda profesión de fe del genio alemán, es el clarín de llamada a una nueva era. «De ti depende ser el fin y la postre de una raza indigna de respeto... o el principio y germen de nuevos tiempos, gloriosos más allá de toda nuestra imaginación...

(1) Russell.—«German Higher Schools», pág. 89.

ve adelante y haz algo en un mundo que mejorará en virtud de tu acción» . . . Y lo que proclamó Fichte para el letrado lo efectuó Arndt con sus canciones coreadas por todo el pueblo.

El eco de su verbo repercute en la obra del barón von Stein, que reorganizó el servicio civil, en la de Scharnhorst, que reedificó el ejército y de Guillermo von Humboldt, a quien se le confió la educación pública. «Las escuelas—ordenó éste—deben existir para el Estado y preparar ciudadanos inteligentes, temerosos de Dios y patriotas».

Von Stein y Humboldt idean para aumentar la eficiencia de los empleados públicos, el sistema de exámenes de ingreso. Los aspirantes a servir en la administración deben presentar certificados de un gimnasio; quien postule a la enseñanza, el de estudios especiales. De aquí irradian dos resultados: que los estudios humanísticos, servidores antaño de la misión sacerdotal y después de las carreras jurídicas y diplomáticas, se encargan ahora de preparar a la burocracia del imperio. Y segundo: se crea la carrera de profesor. Ya no se van a utilizar dómines advenedizos. Hay que prepararse de antemano, para lo cual se fundan las primeras escuelas normales.

C. A. Zeller, discípulo directo de Pestalozzi, colabora con von Humboldt en vitalizar la primaria, y luego la reforma alcanza también a los establecimientos de segunda enseñanza

El decreto de 1812, que lleva su firma, los titula

Gymnasien y les impone un programa formalista y no utilitario, preparado por él mismo. Constaban de 10 años, dedicados especialmente a latín, griego y matemáticas. Relegaban a segundo término las ciencias naturales y la religión, con dos horas de clase cada una. Excluíanse del todo la filosofía y los idiomas modernos. Estaban destinadas a servir a los herederos de fortuna, capaces de vivir de sus rentas, en el ocio culto; a los segundones que aspiraban a ingresar al servicio civil o al militar y, por último, a aquellos contados estudiosos que proseguían disciplinas universitarias. Las necesidades crecientes de la industria y del comercio no se escuchaban todavía en las facultades. Por el contrario, juzgábanlas incompatibles con estudios humanísticos. Los jóvenes que necesitaban una preparación utilitaria, principiaron a frecuentar los *Realschulen*, organizados a veces por los particulares y otros por los municipios, nunca por el Estado en aquellos días (1).

El medio siglo encuentra a la educación prusiana en brioso desarrollo. Es verdad que los programas de segunda enseñanza todavía obedecen al concepto clásico, no utilitario y aristocrático, pero en cambio, la ciencia pedagógica ha caminado tan rápidamente que está trastornando los métodos y los objetivos escolares.

(1) Las «Escuelas Reales» (*Realschulen*), denominadas así porque pretendían orientarse a la *realidad*, aparecen alrededor de 1833, como sucesoras de las *Ritter-akademien*. No enseñaban latín ni griego; en cambio ofrecían cursos de tendencia industrial o comercial. (Véase «La enseñanza secundaria», por Wilhelm Keiper. Buenos Aires, 1928.)

Sucesos y personajes han precipitado esa evolución. Alemania, de país esencialmente agrícola, va tornándose en industrial. Para el progreso de sus nacientes fábricas pide auxilio a la ciencia, que se especializa más y más. Las universidades acogen a estos ardientes cultores de modernas disciplinas, entre las que no son las menores la psicología, la didáctica nueva, etc., Pestalozzi, Herbart y Froebel, creadores de la ciencia pedagógica, convergen en los fines de la educación: la formación de un carácter moral; los tres difieren en procedimientos; los tres acentúan aspectos diversos de la obra didáctica. Pestalozzi preside la evolución de la escuela primaria popular, universal y obligatoria. Herbart es el padre de los institutos pedagógicos, de la ciencia de la educación y de la psicología como su fundamento. Froebel no funda tan sólo los jardines de infantes, es el precursor de la educación activa y del respeto que hoy sentimos por el desenvolvimiento del niño. La extensión de su influencia en Alemania y al través de ella en Europa y en las Américas, es prodigiosa. Gracias a la labor de estos tres adalides, Alemania se erige en el último tercio del siglo XIX, en la mentora pedagógica de la cultura occidental.

Con variaciones minúsculas, resistió el programa de los Gimnasios, las críticas del público durante los tres primeros cuartos del siglo XIX. Es verdad que entretanto los alumnos acudían en mayor y mayor número a las *Realschulen*, que enriquecían sus planes con ciencias e idiomas modernos. No reconocían la va-

lidez de sus diplomas, ni los Gimnasios ni las universidades, que seguían estimando insustituibles el ejercicio mental del latín para aquéllos que aspiraban a recibir sus títulos. Sólo en 1859 se les acepta por el Estado, que organiza dos tipos de ellos: uno con programa fijo y otro variable, al arbitrio de las comunidades. Mas sus exámenes no eran válidos ni para ingresar al servicio del imperio, ni para la universidad.

La lucha entre la educación formal, abstracta y no utilitaria, a base de latín y griego, y la que preconizaban los *Realgymnasien* obtuvo su primera victoria en 1882, cuando se permite a los egresados de la *Oberrealschulen* (Colegio Real Superior) el ingreso a la Universidad. El triunfo definitivo se logró en el famoso Congreso Pedagógico de 1892, en que el joven Kaiser impuso el imperio de su opinión al lado del concepto moderno y realista de la enseñanza. «La mayor dificultad estriba—dijo—en el hecho de que los filólogos dominan en los Gimnasios como *beati possidentis* y que colocan el énfasis sobre materias, aprendizaje y conocimientos y no sobre la formación del carácter y las necesidades de la existencia. Menos importancia se ha concedido a la práctica que a la teoría, hecho fácilmente atestiguable fijándose en los requisitos de los exámenes. Su principio básico es que el alumno debe antes que nada almacenar tantas nociones como le sea posible. Si este conocimiento es apropiado o no para la vida, no importa. Si se discute con estos caballeros y se trata de demostrarles que, por

lo menos en algo, el joven debe estar preparado para el mundo y sus múltiples problemas, nos responden que esa no es la función del colegio, que su fin primordial es la disciplina o gimnástica mental, y que si tal gimnasia se desarrolla correctamente el joven será capaz de realizar todo lo que necesita en la vida. Mi opinión es que no debemos por más tiempo dejarnos guiar por tal doctrina... Primero que todo hace falta en el Gimnasio una base nacional. Los fundamentos de nuestra segunda enseñanza deben ser nacionales. Nuestro deber es educar a los jóvenes alemanes para que lleguen a ser alemanes y no griegos, ni romanos. Abandonemos esos fundamentos que nos han gobernado por siglos, esa arcaica educación monástica medioeval, que tenía al latín y los rudimentos del griego como lo más importante. Esos ya no pueden ser más nuestros estandartes. Es preciso que hagamos del alemán la base, y de la composición alemana el centro desde donde se desarrolla todo» (1).

Desde entonces, hasta la revolución de 1919, la enseñanza media alemana se dió en 4 tipos distintos de establecimientos:

- 1.º Los Gymnasien y pro-Gymnasien.
- 2.º Los Realgymnasien y los Real pro-Gymnasien.
- 3.º Los Oberrealschulen y los Realschulen.
- 4.º Colegios especiales con programas aprobados por la autoridad competente.

(1) Russell.—«German Higher School», págs. 105-106.

En el Gimnasio, la enseñanza abarcó un plan de 9 años, a los que se ingresaba con 9 de edad, previos 3 de estudios en alguna escuela o colegio preparatorio. Su plan, establecido en 1892, sufrió reformas de importancia en 1901.

El de los *Realgymnasien* reemplaza al griego por un segundo idioma moderno y aumenta las horas destinadas a las ciencias físicas.

El de los *Oberrealschulen* difiere del anterior en que excluye el griego y el latín y subraya la importancia de las ciencias, las matemáticas y el idioma patrio.

Cualquiera que fuese el tipo de escuela secundaria germana, hasta la revolución de 1919, su ideal era uno: formar al futuro adalid del imperio alemán, ya se dirigiera al ejército como oficial; a la administración pública como empleado eficiente; al comercio, a las industrias, como jefes que habrían de ayudar a la expansión económica del Reich; a la Universidad como futuros investigadores y propulsores del pensamiento de su raza. Colaboradores inteligentes cultos, y disciplinados de la política del imperio, eso era lo que deseaban formar (1).

4. *Inglaterra*.—Las raigambres de una tradición tenaz y las preocupaciones aristocráticas de las «grandes escuelas públicas inglesas» las ensordecieron a

(1) En Anexo N.º 2 se hallarán los planes de estudio del Gimnasio y de la *oberrealschulen*, en 1901.

las tendencias de la nueva era industrial que iniciaban sus coterráneos.

En realidad, sobrevive allí, en términos modernizados, la educación caballeresca. La destreza corporal, el endurecimiento físico, la aptitud para soportar privaciones que antaño daban los ejercicios preparatorios a justas y torneos, los proporcionan ahora los deportes (formas modernas de esas lides). La tradición de *fair play*, de *self control*, y de cortesía para vivir como para jugar, para ganar y perder son también de origen caballeresco. La práctica de las buenas maneras—modales cortesanos ante el rey y la dama—son aún característicos de estos colegios. Y tal como antaño quien se armaba caballero se ofrecía a Dios y al Rey, así también ahora se inculca en los educandos el espíritu de consagración personal a la mayor gloria del Imperio Británico. No son—como los liceos franceses—establecimientos destinados a preparar para la erudición universitaria. En los ingleses ella es un producto de añadidura. Lo esencial es formar el carácter, la hombría, la caballerosidad varonil. De aquí que sus programas de estudios sean precarios y el régimen escolar acentúe los ejercicios prácticos de esas virtudes (1).

«El programa de la 5.ª y 6.ª clase de Eton, cuando los dirigía el Dr. Keate, (1809-1830) es representativo del que proporcionaban los colegios más efi-

(1) Véase el magnífico libro de José Castillejo: «La educación en Inglaterra».—Ediciones de la Lectura, Madrid.

cientes de las primeras décadas del pasado siglo. Consistía en lectura de algunos autores griegos y latinos, en su mayor parte poetas, de 3 composiciones a la semana sobre temas originales en latín y el análisis de algunos elegíacos latinos. Para la 6.ª clase, una serie de yámbicos griegos. Para la 5.ª una de líricos latinos. No se leía a ningún prosista griego, excepto a Luciano y no se conocía de ellos más que una selección de «*Scriptores graeci*». Algunos jóvenes de la 5.ª tomaban como asignaturas extras la Geografía y el Álgebra (1).

A pesar de las innovaciones que introdujeron algunos pedagogos como el Dr. Samuel Butler en el Colegio de Shrewsbury y el Dr. Arnold en el de Rugby, la retórica y la literatura clásica continúan en la segunda mitad del siglo XIX tal como en los tiempos de las Escuelas de Gramática, formando el eje de los estudios secundarios en los establecimientos frecuentados por la alta burguesía y la nobleza.

Mas para comerciantes e industriales, cuyo número crecía a la par que se estiraban los tentáculos del Imperio Británico, creábase por iniciativa privada otro tipo de colegios, llamados generalmente «Escuelas de Comercio» y a las cuales se refería el Dr. Thomas Arnold en 1832, en los términos siguientes. «Unos pocos son mantenidos por corporaciones, (Foundation Schools), los más por individuos que los aprovechan como negocio

(1) Diff. of. Curricula between the sexes in Secondary Schools, pag. 6

para ellos y sus familias. Se adoctrina a los alumnos en Aritmética, Historia, Geografía, Gramática y Composición inglesas, rudimentos de las ciencias físicas y, con vistas hacia fines determinados, aprenden agrimensura, quienes intentan trabajar en agricultura, y tendaría de libros aquéllos que se dirigen al comercio» (1). La educación secundaria permanecía íntegramente en manos de particulares, ya fueran individuos, organismos que usufructuaban de las rentas de cuantiosos legados o instituciones religiosas. El Estado no intervenía en ella ni se creía en el deber de darla gratuitamente.

Influencias venidas de muy diversos campos determinaron, a mediados del siglo, un cambio notable en la opinión pública. Ejercieron una las crecientes necesidades de las industrias que por boca de los padres de familia exigían conocimientos de utilidad más inmediata y tangible que las lenguas muertas.

Fué la segunda, la de los exámenes de admisión que instituyeron el Gobierno y las Universidades: Oxford en 1857, Cambridge en 1858, el Colegio de Preceptores y el Servicio Civil para la India en la misma década.

Ejercitaron la tercera, filósofos y pensadores: Herbert Spencer, cuyo «Ensayo sobre la Educación», publicado en 1859, estaba destinado a producir una verdadera revolución en los círculos pedagógicos británicos; el eminente físico, T. H. Huxley, en sus «Ensa-

(1) Diff. of Curricula between the sexes in Secondary Schools. pag. 14.

vos», que abogaba asimismo a favor de una reforma. Criticó la enseñanza de los clásicos sobre la base de que no eran propiamente «humanidades», es decir, un estudio del hombre, sino del lenguaje y del estilo. Las verdaderas humanidades debían consistir en Literatura, Historia, Filosofía y Ciencias Sociales. Los clásicos— a lo mejor—servían como introducción a ellos, y— a lo peor—como fuente de verborrea gramatical (1).

Los resultados de esta agitación fueron múltiples: unos afectaron a la independencia absoluta de la administración de los colegios, intocable hasta entonces por los poderes públicos. Una serie de medidas, jalonadas a lo largo de la segunda mitad del siglo, que se inician con la creación de la «Comisión de Beneficencia» (*Charity Commission*) en 1853 y que culminaron en 1899 con la organización del Ministerio de Educación, fueron restringiendo esa autonomía a límites compatibles con la libertad tradicional, con la obligación de administrar para servicio de la comunidad los fondos acumulados por donaciones centenarias, y con las necesidades docentes nuevas de una sociedad industrial, democrática en el interior del reino e imperialista fuera.

En materia didáctica, las innovaciones afectaron al monopolio escolástico imperante aun en los programas de segunda enseñanza, a la introducción de las ciencias naturales, a la importancia concedida a las actividades

(1) *Diff. of Curricula between the sexes in Secondary Schools*, pág. 18.

técnicas y, en general, a la democratización de los regímenes escolares, campos muy amplios en que actuaron, primero, las iniciativas individuales en forma desordenada, sin plan nacional preconcebido, y, después, distintas comisiones nombradas por el Parlamento o la Corona, las cuales, andando el siglo, hicieron surgir de ese caos, una organización suigeneris, flexible, varia, eficiente y general.

En 1861, Lord Clarendon preside una de esas comisiones reales para investigar las rentas, regímenes y estudios de las nueve «public schools» mayores del reino: Eton, Westminster, Winchester, Charterhouse, St. Paul, Merchant Taylors, Harrow, Rugby y Schrewsbury. De ello, resultó la ley de 1868, que las obligó a todas, con excepción de la Saint Paul y Merchant Taylors, a reorganizarse de acuerdo con ciertas normas que les permitían ponerse a tono con las exigencias sociales nuevas, sin perder su facultad de iniciativa particular y de auto-gobierno.

Las otras Escuelas de Gramática de menor envergadura (Endowed Schools) fueron objeto de una ley semejante inmediatamente después (1869). Algunos colegios particulares, entretanto, añadían motu proprio, en sus programas, matemáticas avanzadas, algunos ramos de ciencias naturales y asignaturas técnicas.

Desde el final del siglo anterior, las urgencias fabriles habían determinado la creación de organismos didácticos para adultos, movimiento iniciado con escuelas nocturnas y dominicales, por la «Birmingham

Sunday Society» (1789), continuado en Glasgow por la acción particular de algunos filántropos, y realizada en forma metódica en los «Institutos de Mecánica», abiertos desde 1823 en Glasgow, Liverpool y Londres. Aunque no les supervigilaba directamente, estaban influídos por el Departamento de Ciencia y Arte, del Ministerio de Industria y Comercio, departamento que en 1856, pasa a depender del de Educación, lo que permite que las corrientes técnicas influyan en los programas de los colegios secundarios.

Estas alteraciones encontraban, sin embargo, una resistencia tenaz de parte de los colegios, porque tradicionalmente la sociedad británica tuvo en mayor estima la acción práctica, que la especulación teórica, el cultivo del carácter antes que el de la inteligencia, el afianzamiento del self-control, la sportmanship y el fair-play, cualidades inglesas casi intraducibles, tan peculiares son de su íntima idiosincrasia: respeto de sí mismo, caballerosidad, juego limpio, sus equivalentes castellanos, no reflejan todos los matices de significado que atesoran los términos autóctonos. Añádase a ello que el inglés bien educado ha de practicar, además de los deportes en donde la rudeza, la brutalidad, la acometividad, se atemperan a fuerza de corteses ceremonias, todas las reglas de un protocolo de urbanidad complicado, minucioso y tiránico, al cual se somete el muchacho en nombre de la familia, la clase y el imperio.

Las grandes «public-schools», mantenían y mantie

nen estos ideales por encima de todos los demás. Y en buenas cuentas, para lograrlos, tanto da estudiar griego que biología. Acaso tenían razón al asegurar que el griego constituía un ejercicio más apropiado. Ellos sostenían que era una gimnasia mental, en lo que estaban equivocados; pero ejercicio del carácter sí que era, ya que obligaba a muchos adolescentes a fastidiarse a conciencia, a doblegar su naturaleza y vencerse a sí mismos. Los establecimientos modestos, que servían a clases no aristocráticas, imitaban a los congéneres superiores, y aunque los más de ellos no contaban en absoluto con el ambiente, los maestros y los elementos educadores indispensables para la formación del hidalgo, copiaban la estrechez de sus programas, a falta de otra cosa.

En 1872, el Departamento de Ciencia y Arte ofreció subvenciones especiales para la impartición de las ciencias en un curso sistemático de tres años, a niños que hubieran terminado la escuela primaria. Fué el comienzo de una corriente científica importante y de la correlación de los estudios de segunda con los de primera etapa.

Paralelamente, se incrementaba el cultivo de las actividades técnicas, establecidas, como lo hemos visto, desde fines de la centuria anterior. En 1884, la Comisión Real, para estudiar esta clase de enseñanza en el continente, aconsejó la creación de un nuevo tipo de escuelas secundarias en que se introdujeran de modo

principal los trabajos manuales y las asignaturas técnicas.

Gracias a diversas leyes, aprobadas en el tercio postrero del siglo, se llegó a la formación de los Consejos de Condados, a quienes se dotó de medios y atribuciones importantes para estimular los estudios científicos, prácticos y técnicos, ya fuese subvencionando a las antiguas Escuelas de Gramática que los adoptasen, ya fundando nuevos planteles en que se les diera la atención debida.

Como se ve, el sistema inglés de educación, que hasta fines del siglo XIX, se caracterizaba por carecer de sistema, fué orientándose hacia un modo de convivencia, de cooperación entre lo privado y lo público, en el que concluye por prevalecer la convicción de que el interés particular, por muy afianzado que se encuentre por la tradición, ha de subordinarse al interés nacional, sin que éste ahogue o menoscabe la fuente de iniciativas variadas que permiten el progreso.

Gracias a la ley 1899, se creó el Consejo Nacional de Educación, que ejerce las funciones que en otros países se encomiendan al ministerio respectivo, de autoridad máxima en su ramo. Su presidente es en el hecho el ministro. Bajo su tuición, se han regulado, fuera de otros problemas administrativos, la correlación de la primera con la segunda enseñanza, los objetivos de ésta y su gratuidad para los alumnos aventajados de la escuela primaria.

Esta ley de 1899, se complementó con la de 1902, y desde entonces hasta el período post-bélico los programas de las escuelas secundarias inglesas se estructuraron de acuerdo con las siguientes normas:

a) El Estado no exige planes uniformes. Los establecimientos pueden organizarlos, siempre que se sometan a las disposiciones que se detallan a continuación y contemplen las necesidades locales;

b) Deben constar de cuatro a seis años de estudios;

c) Incluir: 1.º) Lengua y literatura inglesa, y además otro idioma antiguo o moderno. Sin embargo, si el colegio está capacitado para dar una enseñanza lingüística y literaria profunda en idioma patrio, puede solicitar de las autoridades que le permitan excluir al extranjero.

2.º) Geografía, historia, matemáticas, ciencias y dibujo.

3.º) Deportes, ejercicios físicos, trabajos manuales y canto.

4.º) Los establecimientos para niñas ofrecerán «instrucción especial» en asignaturas domésticas, como costura, cocina, lavandería, manejo de la casa e higiene familiar.

5.º) Si se ofrecen dos idiomas extranjeros, uno debe ser latín, a menos que se obtenga permiso especial.

6.º) La adaptación a las necesidades locales (recomendada por el Consejo) se establece más en los programas que en los planes de estudio. «Así, en los distritos rurales las ciencias naturales y físicas mostrarán

condiciones claras con su aplicación a tales ocupaciones. De igual modo, la aritmética, la geografía, se ejercitarán en relación con la teneduría de libros y la agrimensura (1). El Consejo tiene facultad para aprobar programas de especialización en «lenguas modernas, estudiadas en relación con la historia o economía; en bellas artes; en artes y ciencias aplicadas al hogar, como por ejemplo, costura, cuidado de los enfermos, puericultura, etc., siempre que esta especialización sea a base de conocimientos previos y que el colegio cuente con profesorado y equipo idóneos.

El Consejo está autorizado, además, para ayudar y subvenir a los colegios particulares, siempre que acepten los requisitos a que nos referiremos más tarde. Para los efectos de cumplir con la ley del trabajo para menores, el Consejo ha establecido varios tipos de exámenes que validan los estudios y de los que daremos cuenta en el capítulo III.

Elasticidad y fuerte tradicionalismo; libertad para la iniciativa privada y relativo control del Estado; acento tónico colocado sobre la formación de la personalidad moral y física, antes que sobre los conocimientos, son las características del sistema británico anterior a la guerra.

5. Estados Unidos. — A semejanza de Inglaterra, los Estados coloniales de Virginia o de la Bahía de Massachussets, procuraron fundar Escuelas

(1) Monroe, «Principales of Lecondary Education», pág. 139.

de Gramática, como las que prevalecían en el siglo XVII en la madre patria. El primer intento fué la East Indy School, establecida en 1621, en Virginia, a cuya vida breve puso término el alzamiento indígena de esos años. Un decenio más tarde (1635) la colonia de Nueva Inglaterra funda la Boston Latin School, primera en su género en esta parte del mundo y cuya existencia fructífera se continúa hasta ahora.

Puritanos venidos a avecindarse en esas tierras, gentes de fe acendrada, de lectura diaria de la Biblia, empeñosos y capaces de levantar por sus propios esfuerzos el peso de una colonia, se adelantaron, naturalmente, a dictar disposiciones legales que aseguraran una educación suficiente a sus hijos. Por ley de 1647, Massachussets ordenó que cada villa de 50 familias costeara, en conjunto, una escuela elemental, y en donde se reunieran 100, se erigiera una de Gramática. La ley fué resistida por los colonos de Nueva Inglaterra, pero a la postre se impuso como modelo a los demás.

Caracterizáronse estas escuelas—antecesoras de las secundarias de hoy—por los siguientes atributos: nacieron en virtud de una ley; teóricamente eran gratuitas, aunque de hecho cobraron estipendios a los alumnos más acomodados; sus tendencias eran aristocratizantes y universitarias; desarrollaban su programa sobre la base del latín y del griego; componía su profesorado uno o dos maestros a lo más; intentaban espe-

cialmente preparar para el sacerdocio y, por lo tanto, eran confesionales.

El incremento de las ideas democráticas, el auge del comercio y la abundancia de un grupo numeroso de familias que no pretendían dedicar a sus hijos ni a las universidades ni al servicio religioso, pero que los deseaban instruídos y capaces de seguir las vías de colonización de sus antepasados, determinó la creación de un nuevo tipo: las *Academias*, semejantes a los que preconizaban los no-conformistas británicos.

La primera, fundada en Filadelfia en 1751, constituye el núcleo de la que más tarde sería la Universidad de Pennsylvania. Su promotor, Franklin, delineó sus planes y objetivos. Apartándose del tipo escolástico se afanaba por servir a la cultura del común de los ciudadanos, inculcándoles «todo lo útil y todo lo ornamental».

Al lado del latín se enseñaban matemáticas y ramos comerciales, a los cuales se les daba considerable importancia. Sus planes no fueron únicos sino plurales; en parte sirvieron para preparar al magisterio primario, y el de latín para ingresar al *College*.

Las academias se multiplicaron al final del siglo XVIII y comienzos del siguiente. Sus características podrían resumirse así: representaron una protesta en contra de la preparación estrechamente clásica y la tendencia aristocratizante de las Escuelas de Gramática; daban informaciones instructivas amplias, sin tomar en cuenta si el alumno proseguiría o no estudios supe-

riores; se fundaron con independencia completa de las Universidades, aunque más tarde tuvieron cursos que les servían de preparatorias; en su mayoría admitían jóvenes y niñas; son las antecesoras, por un lado, de las Escuelas Normales en la preparación de maestros; por otro, de las High Schools; no estaban conectadas con las escuelas primarias públicas, porque, en general, eran mantenidas por individuos o consejos de iniciativa privada.

La incipiente educación republicana y democrática de verdad halla su expresión en las High Schools (Escuelas Secundarias), fundada la primera en Boston, en 1821, bajo el rubro de «English Classical School» y transformada en 1824 en «English High School». Las costea íntegramente la comunidad, para que sus hijos amplíen la educación recibida en la escuela primaria y ofrecer a todos las oportunidades de que sólo gozaban unos pocos en las academias.

Las High Schools son una ampliación de la primaria, sus cursos gratuitos son costeados por la comunidad, que las dota con dineros obtenidos por contribuciones directas de los habitantes.

Se desarrollan sin teorías premeditadas, para responder a la urgencia de las necesidades del rápido desarrollo nacional. Coexisten hasta la época de la guerra civil (1860) con las academias tradicionales, en su mayoría de origen particular y con onerosas exigencias de matrícula. Ambas se parecen en sus planes. Después del célebre caso de Kalamazoo, en Michigan

(1874), la High School llega a situarse como una parte integrante, necesaria y legal del sistema docente público. Aunque en terreno especialmente propicio, hubieron de luchar, sin embargo, contra el formidable peso de la tradición y de las exigencias universitarias; su objetivo como su espíritu, sus planes y aun su nombre no fueron aceptados ni comprendidos por las legislaturas de todos los Estados hasta las postreras décadas del siglo, época en que se convierten en una institución nacional, con caracteres bien definidos.

Constan de cuatro años de enseñanza, continuadores de ocho de primaria y que anteceden a los cuatro del colegio superior (College). Para el público familiarizado con la terminología francesa o alemana, su concepto se esclarece diciendo que es un primer ciclo de segunda enseñanza, articulado sobre un primario de 8 años. El segundo grado lo constituye el colegio superior, en el que se concluye la preparación humanística general y se inician las asignaturas que preparan directamente para la carrera universitaria que se va a proseguir o para la vida de la alta sociedad.

«La Escuela Secundaria (High School) — dice Monroe — es la perfecta expresión de la democracia americana. La sostienen los contribuyentes; rehusa derechos de matrícula; es controlada por las autoridades civiles; ofrece un amplio y variado curso de estudios y se articula con las fases de educación inferior y superior» (1).

(1) Paul Monroe. «Principios de educación secundaria», pág. 61.

Lo que la diferencia más de los Liceos y Academias clásicas es la flexible libertad de su programa, que se adapta a las variedades múltiples de las vocaciones y necesidades individuales. Las hay que ofrecen una variedad completa: son las Politécticas en que, junto a las asignaturas académicas, coexisten las de artes y oficios de toda índole.

La escuela secundaria así concebida, presenta un amplísimo campo de materias, vocacionales y académicas y las ofrece al niño en un plano uniforme de importancia.

Junto con el aprendizaje de la calderería y de la dactilografía está el estudio de la historia, por ejemplo, o del griego. Estas asignaturas, como otras similares, se cobijan bajo un mismo techo escolar; el profesor de mecánica y el de latín son colegas en una misma facultad; los alumnos que eligen una u otro no están separados por barreras de ninguna especie y posiblemente se sientan lado a lado en la sala de clase; para su certificado final tanto importa haber seguido, entre los cursos opcionales, uno de dactilografía o de calderería como uno de historia o de latín; en total, la escuela trata de impresionar a los alumnos en el sentido: 1.o) de que en la sociedad democrática en que viven, tanto se necesita de un joven que estudie griego como de muchos que se dediquen a un oficio, y 2.o) de que la elección de estas asignaturas no debe estar determinada por distinciones artificiales de clase, sino por diferencias naturales de aptitudes y tendencias.

Este tipo de escuela secundaria universal, que comprende ramos académicos, artes y oficios diversos, se conoce con el nombre de *Cosmopolitan High School*, término que traduciremos al castellano por Liceo Integral. Es el que prevalece hoy en casi todos los estados (1).

El siglo XIX es testigo en los Estados Unidos de un aumento espectacular de estas «High School», hasta el punto de que en sus últimas décadas ellas no se consideran el privilegio de los adinerados, sino que el patrimonio de todos. Para lograrlo, se ha recurrido a varios esquemas. El Estado costea el servicio docente, las comunas rurales pagan el transporte de sus niños, y las comunidades más pobres, que no pueden subvenir a tanto, son ayudadas por los estados.

Tal política obedece a razones sociales evidentes: los Estados Unidos tratan de vivir su democracia, es decir, de ofrecer en realidad igualdad de oportunidades para todos; fomentan, en vez de inhibir, el rápido y a veces espectacular ascenso de una clase u otra; necesitan de una masa comprendedora para las elecciones de sus gobernadores, jueces, superintendentes de

(1) «La escuela secundaria llamada cosmopolita o compuesta, que incluye en una sola organización todos los tipos diferentes de escuelas, permanece como el tipo de la educación secundaria americana». «Cardinal Principles of Secondary Education», pág. 29, Boletín 1918, N.º 35. Oficina de Educación.

Los párrafos anteriores, entre comillas, pertenecen al libro «La Escuela Secundaria en los Estados Unidos», págs. 63 y 64, publicado en 1920 por quien esto escribe.

educación y hasta de jefes de policía. El veredicto popular regula las contribuciones y otros numerosísimos actos de su vida cívica.

El elemento empeñado en conservar las tradiciones de una clase dirigente ha sido escaso, porque las fronteras se entregaban vertiginosamente a los caracteres y a las inteligencias superiores, y hasta fines del siglo hubo espacios ilimitados para toda clase de iniciativas audaces. El movimiento que en Europa fué de ascensión social de una estrata a otra, en Estados Unidos fué más bien una traslación horizontal hacia las comarcas fronterizas en donde el que triunfaba, pasaba a ser el prócer ilustre de una nueva democracia.

Esta escuela secundaria constituye, pues, el primer esfuerzo colectivo de una nación para responder a las exigencias de un modo social, caracterizable por el llamado a la masa a la organización de los poderes públicos y por la creciente complejidad de la técnica y la especialización en los trabajos de las industrias y el comercio.

Es también la primera respuesta a la insuficiencia de la escuela primaria para proveer a las necesidades de aprendizaje del mayor número. La enseñanza que ella suministra, y los hábitos y destrezas que permite adquirir, están limitadas por la edad del niño; no es posible preparar al chico de 6 a 12 años ni en la práctica de los métodos modernos científicos, ni en la comprensión del complejo engranaje de la vida ética, social, política y económica moderna. Apenas si ello se

lagra en las postrimerías de la adolescencia. Mientras más complicada es la cultura de un pueblo, más largo es el período de aprendizaje de la generación nueva.

La High School se desarrolló en cantidad y en amplitud. Sus asignaturas comprendieron una variedad mucho mayor que la que nunca tuvo el liceo tradicional y esa misma afluencia de ramos encaminó hacia el sistema colectivo. La Escuela Secundaria Politécnica (Politechnical High School) abrazó en su plan disciplinas literarias, científicas y técnicas. Es decir, fué liceo y escuela técnica a la vez, borrando con ello las fronteras entre estudios aristocratizantes, propios del liceo tradicional y los democráticos.

He aquí un cuadro de su desarrollo:

ESCUELAS SECUNDARIAS EN ESTADOS UNIDOS

AÑOS	PÚBLICAS			PRIVADAS			TOTAL		
	N.º de Estableci- mientos	Profesores	Estudian- tes	N.º de Estableci- mientos	Profesores	Estudian- tes	N.º de Estableci- mientos	Profesores	Estudian- tes
1889-1890.....	2526	9120	202963	1732	7209	94931	4158	16329	297894
1894-1895.....	4712	14122	350099	2180	8559	118347	6892	22681	468446
1899-1900.....	6005	20372	519251	1978	10117	110797	7983	30489	630048
1904-1905.....	7576	28461	679702	1627	9850	107207	9203	37311	786909
1909-1910.....	10213	41667	915061	1781	11146	117400	11994	52813	1032461

En el anexo N.º 3 se hallará un programa típico de una Escuela Secundaria Politécnica de Estados Unidos, a comienzos del presente siglo.

6. Desarrollo de la educación secundaria para las jóvenes.

a) En Inglaterra.—El movimiento pro-educación femenina superior comienza en Inglaterra alrededor del año 1843 y, como lo comprobaremos en seguida, antes que los otros países europeos, Francia y Alemania, entre ellos, previeran la posibilidad de tal innovación. Hay una causa evidente. El industrialismo fabril, que asestó un golpe mortal a las faenas domésticas, desplazó el eje económico del hogar a la fábrica; produjo el empobrecimiento de la familia y obligó a la mujer a enrolarse en el ejército de trabajadores. Esta transformación tuvo por campo inicial a Inglaterra. De ello deriva el hecho de que en este país se insinúa el movimiento feminista antes que en cualquier otro.

El año de 1843 señala el alba de la evolución de la educación secundaria femenina inglesa. Hasta entonces, los colegios particulares que se encargaban de la educación de señoritas perpetuaban el curso aconsejado por San Jerónimo en el siglo IV: instrucción religiosa, lectura, escritura, gramática y labores de mano. Las jóvenes de la alta aristocracia no frecuentaban colegio alguno; se las enseñaba en casa, con la ayuda de institutrices o preceptoras. El ideal era «ser gentil, inofensiva, siempre lista para gustar y ser gustable» (1).

(1) Diff. of Curricula between the sexes in Secondary Schools, pág. 23.

A la «*Governess Benevolent Institution*», fundada en 1843, con el propósito de regular los estudios y certificados de las preceptoras, puede inscribirse el mérito de haber ayudado tanto a la creación de cursos especiales para ellas, como a la apertura del «*Queen's College*» (1848) en donde, por primera vez, se ofrecieron oportunidades de investigación y enseñanza superior al elemento femenino. La lista de materias ofrecidas por el colegio en 1849, incluye: inglés, francés, alemán, latín, italiano, historia y geografía, historia natural, métodos de enseñanza, teología, música vocal, armonía, bellas artes y matemáticas. Cada asignatura estaba a cargo de un especialista.

Desde esa época, hasta 1868, en que se efectuó una investigación oficial sobre los resultados de la educación secundaria inglesa, ésta, en su parte femenina, copió más o menos literalmente los programas de los colegios de varones. Sus adalides querían probar que el intelecto de las niñas era capaz de asimilar también como el de sus congéneres esas materias tenidas por abstrusas y propias sólo del talento varonil. Era una carrera de competencia ingenua, explicable dado el sentimiento de hostilidad despectiva con que las fustigaban sus adversarios.

La década que sigue señala un progreso considerable. En 1870, Oxford las admite a examen; en 1871, se fundan *Newham College* y la Unión Nacional para el progreso de la educación femenina en todas las clases, cuyo máximo objeti-

vo era promover la fundación de externados con estipendios módicos para las niñas, y elevar el nivel de las maestras, proporcionándoles una educación general más completa y una mejor técnica profesional. Junto con ello, los programas secundarios se enriquecieron con el trabajo manual y los ramos optativos, para favorecer las aptitudes. La enseñanza se profundizó más en ciencias naturales y matemáticas, y se tornó más educativa en lo que concierne al idioma patrio y a los extranjeros.

El rápido desenvolvimiento de la educación de las jóvenes en la década del 70 está marcado por la admisión a los exámenes de la Comisión Unida de Oxford y Cambridge, (1873), por la fundación del Colegio «María Grey, para maestras de segunda enseñanza» (1878), y por la amplia acogida a la mujer en todos los cursos de la Universidad de Londres, (1878), (1).

Un programa típico de la educación secundaria femenina inglesa, en la década del 80, nos presenta la «Manchester High School», en la cual se estudiaba: gramática y literatura inglesa, francés, latín, historia y geografía y matemáticas. Se exceptuaba a muy pocas niñas del estudio del alemán, del dibujo y de la armonía. Unas cuantas preferían canto, piano y economía política. Sólo las que pretendían presentarse al examen de Oxford, cursaban el griego. Como se ve,

(1) Op. citada pág. 32.

las ciencias naturales no llegan aún a esbozarse en el plan ordinario.

Lo que sí se organizó sobre bases más sólidas fué la educación física, que de simple adorno con intención de añadir gracia y gentileza, pasó, ya en 1885, a tener una sólida preocupación de higiene y de armonioso equilibrio entre lo físico y lo espiritual. El Colegio «Bergmann - Osterberg», para maestros de educación física, abrió sus puertas en ese año, y la gimnasia sueca comenzó, por su intermedio, a difundirse en las aulas femeninas inglesas.

El rapidísimo crecimiento de la segunda enseñanza para niñas manifiéstase en el hecho de que en 1868, había sólo 14 instituciones de esta especie subvencionadas por el Estado inglés y que en 1898, su número subía a 86 con 14.119 alumnas (1).

b) En Francia. — Con anterioridad a la Revolución Francesa, la educación sistemática recibida por las niñas no proseguía más allá del catecismo, el entendimiento de la doctrina cristiana y una técnica sumaria de la lectura y escritura. La revolución peroró grandilocuente en favor de la igualdad política de los dos sexos; mas, en el hecho, no fué capaz de introducir una enseñanza que preparase para la igualdad. En 1807, Napoleón crea la escuela de Ecouén para las hijas y hermanas de los agraciados por la Legión de Honor, y en 1809, la de Saint Denis para

(1) Id. pág. 31.

las de los oficiales superiores al grado de capitán. Refundiéronse más tarde.

De acuerdo con la intención imperial, la religión constituía la asignatura de mayor importancia, porque deseaba que las alumnas fuesen «creyentes antes que razonadoras». Los otros ramos eran: historia de Francia, geografía, aritmética, escritura, danza (lo suficiente apenas para adquirir gracia de movimiento), dibujo, música, costura, remiendos y nociones de economía doméstica.

Las monarquías que siguieron al Imperio no se señalan ciertamente como impulsadoras de la educación de la mujer. Pero lo que no realizan ni la Universidad ni el Estado, lo emprenden las iniciativas particulares. Los monasterios y algunas instituciones laicas, multiplicaron en la primera mitad del siglo XIX esos colegios, de tal modo que en 1848, alcanzaba a 294, con una población de 15.000 educandas. Hubo necesidad de que el Gobierno nombrara a 3 inspectores para que los supervigilaran y evitasen el comercialismo de tales empresas.

En el ministerio de Víctor Duruy, hallamos la primera tentativa para acogerlos bajo la égida oficial.

En el Parlamento, el proyecto desencadenó una destempladísima controversia, al fin de la cual se autorizó la creación de «cursos de enseñanza secundaria» que podrían—de tener éxito—servir de base a futuros liceos. Copiaron algunos a los de los establecimientos análogos masculinos; otros, los simplificaron apre-

ciablemente, pero ni en uno ni en otro caso, se les permitió que llegaran hasta aspirar a diplomas con validez universitaria.

El primer liceo fiscal completo surgido de estos ensayos, fué el de Montpellier, que abrió sus puertas en el otoño de 1881; lo siguieron Rouen, en 1882, y el de Fenelón en París, en 1883.

La siguiente tabla da cuenta del modo como se desarrollaron hasta principios del siglo XX:

Años	Número de establecimientos			Número de alumnas		
	1887	1897	1907	1.887	1.897	1.907
Liceos	20	36	47	3.390	7.792	16.760
Colegios	23	27	61	2.678	3.051	10.184
Cursos secundarios	69	?	63	4.395	?	6.899

(Datos de Russell, «French Secondary Schools», págs. 318)

c) En Prusia. —El concepto de educación secundaria prusiana: formación del hombre de la clase gobernante, preparación para la vida de oficial de ejército, la alta burocracia, la dirección de las grandes empresas comerciales e industriales y, en casos de vocación calificada, para la investigación universitaria, no

abría resquicio alguno que permitiera acomodarle a las necesidades femeninas. Y, en efecto, fué en Alemania donde se unieron más eficazmente las costumbres, la política, el militarismo y la tradición escolástica para impedir a las mujeres el acceso a la segunda enseñanza y con mayor razón a la superior.

Naturalmente, hubo en todos los tiempos una buena porción de colegios particulares, para enseñar a los adolescentes el arte de la virtud ortodoxa, las convenciones sociales, las buenas maneras, las labores domésticas y la graciosa frivolidad. Para las muchachas de la clase humilde, bastaban las *Volksschulen* y para todas el ideal de las tres K (*Küche, Kinder und Kirche*) (cocina, niños e iglesia), círculo dentro del cual deberían circunscribirse todas las aspiraciones de la mujer.

En 1910 había en Prusia 568 instituciones de 2.º grado para hombres, de las cuales 272 eran, en parte o totalmente, subvencionadas por el Estado. De mujeres sólo 128 y ni una sola recibía ayuda fiscal.

Una asociación de maestras primarias, fundada en 1890 (la *Allgemeiner Deutsche Lehrerinnen Verein*), fué la primera en luchar por que se permitiera a las mujeres enseñar religión, historia o alemán en los cursos superiores de las *Höhere Mädchenschulen* (especie de escuelas secundarias de grado inferior). ¿Cómo prepararlas, sin embargo, si las facultades les cerraban las puertas y si al magisterio de segunda enseñanza se llegaba mediante un título universitario?

Algunos colegios particulares, atentos a estas nuevas ambiciones, concluyeron en 1893 por organizar planes de estudio que condujeran a sus educandas al bachillerato.

En mayo de 1894 el Estado prusiano reglamentó los estudios medio femeninos y, en el hecho, creó un tipo de escuelas secundarias semejante a los *Pre-gymnasien* y a las *Realschulen*, pero que todavía no alcanzaba hasta el bachillerato.

Más o menos coetáneamente, algunas Universidades comienzan a admitir alumnas—al principio como simples oyentes—después como estudiantes regulares, pero con oposición violenta de muchos catedráticos y de los ministros de educación. En 1898, uno de éstos rehusó dar el permiso correspondiente para que se abriera en Breslau un colegio particular de segunda enseñanza femenina, que pretendía conducir las hasta los linderos universitarios, y más o menos en la misma época un Congreso de médicos alemanes aprobó una moción, a fin de impedir que ingresasen las mujeres a la carrera de medicina (1).

Una de las primeras médicas graduadas en Chile —la doctora Ernestina Pérez—enviada por nuestro Gobierno a perfeccionar sus conocimientos en Alemania el año 1889, encontró allí que para su asistencia a clase la Cancillería hubo que solicitar autorizaciones especiales.

(1) «German Higher Schools», págs. 416-419.

7. Sumario.

A fines del siglo XIX en Europa.— Hemos señalado hasta aquí la evolución del concepto de educación secundaria en aquellos países europeos orientadores del pensamiento sudamericano, hasta las postrimerías de la última centuria. Resumiéndola podríamos afirmar:

La enseñanza secundaria constituye hasta fines del siglo XIX: 1.o) un sistema exclusivista y completo en sí mismo. El liceo francés, el gimnasio alemán, las grandes Public Schools inglesas tienen sus preparatorias especiales y no se articulan con el sistema de educación primaria popular; 2.o) Su finalidad es preparar a la clase superior para que continúe perpetuando la tradición, desempeñe los destinos y ejerza la influencia política que se juzgan propias de la clase dominante. Los alumnos pagan fuertes estipendios como derechos de matrícula y pensión; 3.o Subsidiariamente, abre a los jóvenes pobres y talentosos el acceso a las carreras universitarias, casi todas las cuales—exceptuando el Derecho, base de la política—no se estimaron antaño propias de la casta superior. Tales jóvenes recibían becas que costeaban apenas su mantenimiento; 4.o) Además de las materias del programa, el colegio creaba una «atmósfera», un «medio» propicio para fomentar «la sportmanship», el fair play y el concepto realista de la vida inglesa; la politesse y la clarté d'esprit francesas; la Kultur y la disciplina jerárquica alemana como virtudes fundamen-

tales de esa élite. Para asegurar la conservación de sus tendencias, los establecimientos se organizaron casi siempre como internados; 5.º) Los programas responden al concepto de culta distinción que forjó cada pueblo en determinado momento histórico: el ideal helénico revivido en el humanismo; el tipo del gentilhomme cortesano, en el tiempo de los grandes monarcas; el de gran señor liberal, en el siglo XIX.

En Europa, desde los siglos XVII al XIX, favorecieron la consolidación de este tipo de colegios la relativa fijeza de las ocupaciones a que se dedicaban las familias nobles; la escasa permeabilidad de sus estratos y, en menor grado, el ejemplo honroso que mantuvieron ciertos colegios; la Universidad de París y los grandes liceos franceses, Oxford, Eton y otros en Inglaterra, cuya influencia llegó a convertirlos en arquetipos ideales para la adquisición de virtudes, disciplinas o cultura de la clase distinguida.

La evolución social que venía efectuándose y que afloraba en el enriquecimiento considerable de la burguesía industrial y comercial, en el rápido ascenso de una clase a otra (el siglo XIX es el de los self-made-men) en la propagación del sufragio universal, en el movimiento obrero de los sindicatos, todo eso que estaba atestiguando la irrupción de una vigorosa corriente de elementos populares a los puestos directivos halló un eco muy escaso en los colegios secundarios tradicionales, parte, porque eran corrientes en que la aristocracia no intervenía y parte porque los maestros—vivientes entre

libros—rara vez se percatan de lo que está pasando en el mundo.

El final del último siglo y los principios del presente asistieron al triunfo de la burguesía comercial e industrial y a la avalancha de la clase obrera organizada. En realidad, estos son los frutos, en parte, de los principios de la Revolución Francesa, por tanto tiempo sofocado bajo regímenes reaccionarios; en parte del enorme desarrollo industrial del mundo y, por último, del cúmulo de descubrimientos científicos que iluminaron esa época con una nueva vía láctea. Las masas golpean a las puertas de los palacios de Gobierno. Ya no es posible desentenderse de su brío, ni de su justa demanda de gozar un puesto al sol del bienestar común.

Esos anhelos se reflejan en los sistemas escolares de todas las naciones civilizadas. A la escuela van acudiendo cada día mayor número de niños. En Alemania, Holanda, Noruega, Suecia, Dinamarca, etc., el alfabeto llega hasta el vecino más pobre y apartado del territorio. El niño proletario afirma sus derechos y la enseñanza de la escuela primaria aparece breve y mísera ante las esperanzas de los padres, que ya no admiten que el hijo del villano sea villano, ni del burgués, burgués, sino que aspiran a verlos franquear ante su vista el paso de una estrata a otra superior.

La escuela secundaria se mira como un medio para cambiar de clase y de condición. Parece un instrumento para el dominio de la técnica social, política y

económica del mundo complejo en que se está viviendo. Esa falange cada día más numerosa y más segura de su derecho, no soporta que el colegio se mantenga cerrado a sus demandas de ingreso. En un tiempo se admitió que fuera patrimonio de los afortunados solamente. Ahora no. La esperanza de una mejoría cierta ha prendido en el corazón de esa clase y ni la pobreza (y apenas la miseria suma) son capaces de cercenarla.

Por otra parte, algunos estadistas de larga visión se dan cuenta de que en la competencia comercial e industrial con que nació el siglo XX, triunfará el más idóneo y el mejor dotado con las armas modernas, y ofrecen a sus pueblos amplias posibilidades de aumentar su cultura, con miras de transformarles en productores científicos de mejor calidad y en gran escala.

Se multiplica el número de las escuelas técnicas. Sobre ayudar al aprendizaje de un oficio, se las inclina a ensanchar la cultura del adolescente, lo cual influye también en que la enseñanza de los liceos se torne menos escolástica. La edad en que termina la obligación escolar tiende a subir. A la vez, se abren cursos adecuados para completar la preparación del adulto.

Así nacen, por ejemplo, las escuelas rurales en Dinamarca, a donde van tres o cuatro meses al año, jóvenes y niñas granjeras a aprender o repasar aquellas asignaturas que les permiten comprender, en seguida, los medios de mejorar el pedigree de su ganado, a obtener más huevos de su gallinero, a condimentar más sabrosamente la mantequilla y el queso de sus bodegas.

El movimiento conocido con los nombres de Extensión Universitaria, Extensión Agrícola o Industrial aspiran igualmente a mejorar la calidad del trabajador, la del sufragante político o, simplemente, del hombre.

Este impulso educativo-social estaba en plena operación, cuando estalló la guerra.

He aquí una estadística comparada del porcentaje de alumnos que en esa época asistía a los establecimientos secundarios en diversos países y en Chile.

**CIFRAS COMPARADAS DE ALUMNOS DE EDUCACION
SECUNDARIA HUMANISTICA**

Países	Población	Niños	Niñas	Totales	% de la poblac. 1 alum.-poblac.
Inglat. y Gales	36.075.269 (en 1911)	96.789	81.573	178.362	1:202
Francia (sola)	39.601.509 (en 1911)	96.791	34.989	131.780	1:300
		(Francia y	Algeria		
Prusia	40.163.333 (en 1910)	232.792	95.492	328.284	1:122
EE. UU.....	91.972.266 (en 1910)	489.148	616.312	1.105.360	1:83
Chile	3.231.496 (en 1907)	7.896	3.839	11.735	1:275

(Continuará).