



## LA EDUCACION EN NORTE AMÉRICA

### SUMARIO

#### PRIMERA PARTE

#### *La organización i administracion de la enseñanza.*

I. Introduccion: Justificando este trabajo.

II. Características generales de la organizacion i administracion.

- 1) La descentralizacion.
- 2) Costo de la instruccion.
- 3) Matrícula.

III. Escuelas comunes.

- 1) En general.
- 2) Desde el punto de vista de la estension territorial.
  - a) distrito.
  - b) municipalidad—ciudad.
  - c) condado.
  - d) estado.
- 3) Desde el punto de vista de las instituciones de enseñanza.
  - a) escuela elemental.
  - b) high school.
  - c) agencias educativas suplementarias.

IV. Universidades.

- 1) Características generales.
- 2) College.
- 3) Instrucción superior.

- 4) Instrucción profesional.
  - 5) El desarrollo de la universidad americana según el doctor Brown.
- V. El personal docente.
- 1) La profesión de la enseñanza.
  - 2) Calificaciones, nombramientos, ascensos, sueldos, jubilaciones de maestros; la mujer en el magisterio.
  - 3) Preparación del personal.
    - a) En instituciones organizadas en forma permanente.
      - (1) escuelas normales.
      - (2) universidades.
    - b) en instituciones organizadas en forma temporaria.
      - (1) institutos.
      - (2) «meetings».
      - (3) círculos de lectura.
      - (4) escuelas de verano.
      - (5) extensión normal.
  - 4) Interés del personal en su propio mejoramiento.
  - 5) Asociaciones de maestros.
- VI. Algunas agencias de extensión educativa.

## SEGUNDA PARTE

*El fin i otras características esenciales de la educación común.*

## I. Introducción

## II. El fin de la educación.

- 1) El fin empírico.
- 2) El fin ético.
- 3) Elementos que entran en la concepción del fin ético.
- 4) Influencia del fin asignado a la educación en los planes de estudios.

## III. Otras características esenciales.

- 1) Interés popular i fe en las escuelas.
- 2) La escuela agencia de patriotismo.
- 3) La escuela piedra fundamental de la democracia.
- 4) La educación moral i cívica basada en la preparación para la ciudadanía.
- 5) Respeto exagerado por la individualidad del niño.
- 6) Planes de gobierno propio en las escuelas.

- 7) «Aspirabilidad» exagerada que la escuela parece desarrollar.
- 8) El «espíritu» de la educación norte americana; la coeducación.
- 9) Causas del progreso de la enseñanza.
  - a) el espíritu de crítica.
  - b) la diversidad de sistemas escolares i las instituciones libres.
  - c) jenerosidad de los gobiernos i de los particulares.
  - d) el personal directivo i docente.
  - e) el estudio científico del niño.
- 10) Otras características.

### III. Conclusion.

- 1) La situación pedagógica norte americana vista en su conjunto.
- 2) La experiencia yankee i nuestro progreso pedagógico.

### BIBLIOGRAFÍA

Bagley, W. Ch.—The Educative Process.—Brown, E. E.—Reports of the Commissioner of Education (años 1905 i 1906).—Butler, N. M.—The Meaning of Education.—Comision Alemana.—Reiseberichte über Nordamerika.—Dewey, J.—The Educational Situation.—Dewey, J.—My Educational Creed.—Dexter, E. G.—A History of Education in the United States.—Dugard, M.—De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'Etranger et en France.—Dutton S. T.—Social Phases of Education.—Elliot, E. C.—State School Systems, Legislation and Judicial Decisions relating to Public Education.—Horne, H. H.—The Philosophy of Education.—Hughes, R. E.—The Making of Citizens.—Lathrop Meriam.—Normal School Education and Efficiency in Teaching.—Luckey, G. W. A.—The Professional Training of Secondary Teachers in the United States.—Monroe, P.—History of Education.—Mosely.—Reports of The Moseley Educational Commission.—Moore, J. G.—The Science of Study.—Payne, B. R.—Public Elementary School Curricula.—Rollins, F.—School Administration and Municipal Government.—United States National Education Association Addresses and Proceedings

(1907) Fiftieth Anniversary Volume; Proceeding of The Department of Superintendence (1908).

Algunas revistas pedagógicas, memorias de superintendentes escolares y Prospectos de diversas instituciones.



## LA EDUCACION NORTE AMERICANA

### PRIMERA PARTE

#### **La organizacion i administracion**

##### I.—JUSTIFICANDO ESTA CONFERENCIA

Dos temores me asaltan al ocupar esta tribuna. Temo, por un lado, i con razon, que no se me crea persona suficientemente autorizada para tratar la dificil cuestion de la educacion norte americana, i esponer esos múltiples problemas suyos que han venido preocupando desde hace años a algunos de los pedagogos mas ilustres de Europa i que, aun en Chile, han dado ocasion a polémicas de trascendencia en nuestro mundo educativo. Me intranquiliza tambien, i esto a pesar de que mi conciencia al respecto de nada me acusa, la idea de que pudieran interpretarse erróneamente los motivos para la critica que, indirecta, o, mas bien dicho, implícitamente, no puede dejar de surjir del desarrollo de esta conferencia.

Las dificultades inherentes a toda critica aparecen casi imposibles de vencer al tratarse de algo que se relaciona con la educacion o el pueblo norte americanos, ámbos, por

lo jeneral, mal conocidos, mal estudiados i peor interpretados, juzgados sin imparcialidad, en especial por los extranjeros de raza latina que han visitado los Estados Unidos por corto tiempo. El pecado orijinal de estos visitantes escritores ha sido, a mi modo de ver, o el de que no han permanecido allá el tiempo suficiente o han carecido de la plasticidad necesaria para sufrir la influencia asimiladora que, a la larga, casi nunca deja de ejercer allá el medio; o el de que han juzgado sólo con ojos de extranjeros una arquitectura social i educativa estraña, olvidando que es casi anticientífico aplicar en tal caso las normas de un país distinto, i que ningun sistema de educacion es bueno sino visto dentro de su propio marco, puesto que cada uno es la espresion característica del jenio del pueblo que le ha dado vida, i debe responder, ántes que a nada, a las necesidades, a los intereses, a los ideales de ese pueblo. No habrán faltado tampoco críticos que hayan asumido allá la actitud mental del provinciano que, en la ciudad, pasa mui estirado por delante de las grandes tiendas mirando apénas de reajo sus vidrieras, sea para no confesar que es de provincia, sea porque está realmente convencido de que nada hai superior a la botica i tienda surtida de su aldea.

De los otros que nunca han ido a ese país, algunos hai todavía que parecen seguir juzgando a los norte americanos i a sus instituciones por lo sensacional que suele de vez en cuando ocupar algunas lineas en un diario: las ricas herederas a caza de nobles arruinados, descarrilamientos, accidentes del trabajo, huelgas, trusts, millonarios improvisados, escándalos de Bolsa, el uso del «big Stick» del presidente Roosevelt contra los reyes de la industria, etc. Pero la idea que todo esto da de los Estados Unidos es tan exacta como la que sobre Chile quedaba, de seguro, en la mente del auditorio norte americano que asistia a una conferencia sobre nuestro país, dada nada ménos que en el edificio del Consejo de Educacion de Nueva York, por una distinguida dama que se limitaba a hablar, mostrando por añadidura vistas magníficas, de nuestros vendedores ambulantes, de las cho-

zas de nuestros inquilinos, de las orjias de nuestro pueblo, de nuestras industrias primitivas, de las hermosas flores de nuestro suelo, sin detenerse a considerar nuestro progreso industrial i educativo, ni nuestro gobierno, ni nuestra sociabilidad.

Por mas que se diga, ni los americanos nos conocen a nosotros ni nosotros los conocemos a ellos.

Felizmente, una nueva era de confraternidad i de acercamiento entre ambos paises ha sido ya iniciada. Asi como uno de los distinguidos universitarios yankees que hace poco nos visitaron nos ha hecho justicia declarando que poco o nada tenian que ver con nuestro desenvolvimiento industrial, económico e intelectual los frecuentes cambios politicos en este pais, es hora tambien de que nosotros empecemos a reconocer que los Rockefeller, los Morgan, los Carnegie, productos al parecer espurios de una democracia, no son sino los hijos de la igualdad de oportunidad, base de la democracia, que, por otra parte, ellos fomentan devolviendo al pueblo lo que, por buenos o malos medios, han conseguido arrebatarle, en forma de bibliotecas, de escuelas, de universidades, de obras de beneficencia de todo jénero; que los prevaricadores i explotadores estan siendo tenazmente perseguidos, i que todo, en fin, lo que parece alli reñido con los principios de igualdad mas bien contribuye al desenvolvimiento intelectual i moral de aquel pais i al de sus instituciones democráticas.

Conozcamos a los norte americanos i hagámonos conocer de ellos. Acercuémonos primero intelectualmente: las demás cosas, el acercamiento comercial e industrial, se nos daran por añadidura.

El trabajo que voi a leer esta basado en una estadia de dos años i medio en los Estados Unidos, en dos años casi de vida universitaria en ese pais, en visitas hechas a una treintena de instituciones destinadas a preparar maestros i a muchas otras de naturaleza i objeto diversos, i en la lectura de

algunas de las obras que forman la vasta i rica literatura pedagógica norte americana.

En esta ocasion hablaré sólo en jeneral de la educacion yankee, i consideraré, primero, la organizacion, administracion i funcionamiento de sus instituciones, i, en seguida, el fin i características jenerales de la enseñanza comun.

## II.—CARACTERÍSTICAS JENERALES

**1) La descentralizacion.**—No entraré a hacer la historia del desenvolvimiento de la organizacion i administracion escolares en los Estados Unidos para explicar así su estado actual. Diré sólo que ellas no son productos importados. Han nacido, por decirlo así, del suelo, i a este origen suyo deben en gran parte sus bondades tanto como sus defectos. Una i otra, organizacion i administracion, han evolucionado allí, i por medio, no de una serie de imposiciones hechas desde arriba, sino de una serie de reajustamientos debidos a la comprension jeneral de la necesidad de modificar lo existente, a fin de responder mejor a las nuevas exigencias del progreso tanto en el mundo educativo como en otras actividades del medio.

Seria mas propio hablar de los «sistemas americanos» que del «sistema americano» de enseñanza. La uniformidad no existe. En un pais de gobierno federal que deja a cada estado en libertad absoluta para resolver sus propios problemas educacionales con fondos propios; en que cada estado, por razones históricas, jeográficas, económicas i sociales, que a veces comparte con estados vecinos, tiene problemas propios que resolver relativos a la educacion del pueblo; donde, por lo jeneral, cada ciudad de alguna importancia mantiene directamente sus escuelas i las adapta a sus propias necesidades; donde la gran mayoría de las instituciones de educacion superior i profesional son privadas, i el estado no controla el proceso, i sí, apénas, los resultados de la enseñanza en ellas impartida; i donde, por otro lado, el espíritu

de crítica, la vulgarización de ideas pedagógicas, esa misma independencia en organización—que permite ensayar nuevos planes i nuevos métodos sin necesidad de que todas las autoridades escolares de un estado se pongan de acuerdo, o sin temor de comprometer la educación nacional si los resultados no son satisfactorios—llevan a reforma continua, a perpetuo progreso: en tal país no podría esperarse encontrar uniformidad en la enseñanza, ni sería ella deseable.

Lo más característico, pues, de la enseñanza norte americana, desde el punto de vista administrativo i de organización, es la descentralización. No tiene ella, por consiguiente, en este sentido, carácter nacional.

Sin tomar en cuenta diferencias de detalles, el arreglo actual, o más bien dicho, el orden en que se sucedan las instituciones de educación, es el siguiente: kindergarten, escuela elemental, «high school» o liceo, i universidad. De estos establecimientos, sólo la escuela elemental (que corresponde a nuestra primaria) i la «high school», o sean las llamadas escuelas comunes, son consideradas esenciales i se mantienen en todas partes con fondos públicos; si bien, como se verá más tarde, en el oeste, centro i sur del país existen sistemas más completos de educación pública, pues los estados mantienen también allí algunas universidades.

**2) Costo de la instrucción.**—Según el Comisionado de Educación de los Estados Unidos (1), en el año escolar 1904-1905, se invirtieron en enseñanza 376.996,472 dollars, cantidad que coloca a ese país a la cabeza del mundo en materia de gastos de instrucción. El costo de las escuelas comunes fué de 291.616,660 dollars, o sea de 3.50 dollars, más o menos, por individuo; i el de las demás instituciones de enseñanza pública i privada, de 85.379,812 dollars (escuelas elementales i secundarias i privadas, 21.258,228 dollars; universidades i «colleges», 41.775,101 dollars; escuelas normales, 6.277,510 dollars; escuelas para anormales, 5 millones 818,656 dollars, etc.)

(1) Véase Report of the Commissioner of Education, 1905.

Como el total de gastos del gobierno federal alcanzó a 720.105,498 dollars, el de los diversos estados a 125.000,000, i el de las unidades gubernativas mas pequeñas a 600.000,000, resulta, como lo hace notar el comisionado doctor Brown, que se invirtió en educacion una cantidad superior a la mitad del costo del gobierno nacional, i que mas de un 40 por ciento de los presupuestos públicos de los estados, condados, ciudades i pueblos, fué dedicado al sostenimiento de las escuelas comunes.

Los gastos de estas últimas instituciones se descomponen como sigue:

|  |             |         |
|--|-------------|---------|
| Sitios, edificios, mobiliario, material de enseñanza i bibliotecas.... | 56.416,166  | dollars |
| Sueldos de superintendentes i maestros.....                            | 177.462,981 | »       |
| Otros objetos.....   | 57.737,511  | »       |
|  | <hr/>       |         |
|  | 291.616,660 | dollars |

La propiedad de las escuelas comunes estaba avaluada el año mencionado en 733.446,805 dollars; la de las instituciones de educacion superior, en 514.840,412, incluyendo 234 millones 791,239 dollars, valor de las donaciones que les han sido hechas en diversas épocas. (No alcanzan a incluirse, naturalmente, las fundaciones i donaciones últimas de Rockefeller para «colleges» en el sur, de Carnegie a su instituto de Pittsburgh, de la viuda Sage a la universidad de Nueva York i al Politécnico de Troy, i otras hechas desde 1905 a la fecha, todas las cuales suman, de seguro, mas de cincuenta millones.)

**3) Matrícula.**—La matrícula total de los establecimientos de instruccion, pública i privada, alcanzó en 1905, en números redondos, a 19.000,000; la poblacion escolar (entre cinco i dieciocho años) a 23.400,000, en una poblacion total de 82.500,000. Los 19.500,000 de matrícula se distribuian entre las diversas instituciones en la forma siguiente:

LA EDUCACION EN NORTE-AMERICA 1005

|  | Públicas   | Privadas  | Total      |
|--|------------|-----------|------------|
| En escuelas elementales. . .                         | 15.788,598 | 1.230,661 | 17.019,259 |
| En escuelas secundarias. . .                         | 695,939    | 180,061   | 876,050    |
| En colleges i universidades .                        | 46,824     | 91,720    | 138,544    |
| En escuelas profesionales<br>(medic. leyes). . . . . | 10,571     | 50,751    | 61,322     |
| En escuelas normales . . . .                         | 54,521     | 10,779    | 55,300     |
|  | 16,596,503 | 1,563,972 | 18,160,475 |

Añadiendo al total anterior la matrícula de las escuelas especiales, se tiene un gran total de 18.887,846 alumnos.

III.—LAS ESCUELAS COMUNES

**1) En jeneral.**—Un 70.35 por ciento de la población escolar, o sea un 19.44 por ciento de la población total del país, estaba en 1905 enrolada en las escuelas comunes. El número de locales para estas escuelas ascendía a 256,826; su personal docente, a 460,261 individuos.

La relación entre el control ejercido por el Estado sobre estas escuelas i la libertad de las comunas en materia de educación pública, se puede deducir de la proporción, indicada por las cifras que siguen correspondientes al año 1902, en que el estado i la localidad contribuyén a su sostenimiento:

|  |             |         |
|--|-------------|---------|
| De los fondos permanentes . . . . .      | 10.522,343  | dólares |
| » impuestos jenerales (estado) . . . . . | 38.330,589  | »       |
| » » locales . . . . .                    | 170.779,586 | »       |
| » otras fuentes . . . . .                | 29.742,141  | »       |

La proporción entre contribuciones jenerales i locales por sí sola, de 30 a 70 por ciento, si no se quiere tomar en cuenta otra clase de argumentos, muestra el por qué de la escasa influencia directa del estado en la educación pública. No me

detendré a considerar las ventajas i desventajas que resultan de mantener las escuelas integra o parcialmente por medio de contribuciones locales. Diré sólo que, en principio, la escuela mantenida por la comuna significa mayor interes en la enseñanza, mayor esfuerzo individual por su mejoramiento, responsabilidad mas inmediata en su administracion. Ciertamente es tambien que la falta de control suficiente de parte del Estado suele traer aparejados, especialmente en las comunas pequeñas, que contienen los dos tercios de la poblacion de los Estados Unidos, la intervencion de la política local en los negocios educativos i los presupuestos escolares reducidos, sea esto último por mal entendida economía o simplemente por falta de recursos; todo lo cual resulta en la reduccion del año escolar a un período insignificante, en el empleo de maestros demasiado caros, es decir, de aquellos que cobran mas barato por sus servicios, de los incompetentes, los inestables, los favorecidos de algun poderoso contribuyente o de algun miembro del Consejo local de Educacion. La opinion dominante hoy dia parece ser la de que las escuelas debieran ser mantenidas por medio de contribuciones locales, suplementadas en todo caso, pero no sustituidas, por contribuciones del Estado.

Se requeririan muchas páginas para describir en detalle los diferentes métodos de organizacion i administracion de las escuelas comunes. Sólo una idea jeneral puede darse aquí.

**2) Desde el punto de vista de la estension territorial,** las actuales unidades de organizacion i administracion pueden reducirse a cuatro: distrito escolar, «township», condado, estado. Mas allá, es decir, a la nacion como unidad escolar, no se ha llegado ni se desea llegar. Verdad es que existe un National Bureau of Education, pero es sabido que esta oficina, la casa de cambio educativo mas importante de esa tierra i talvez del mundo i que, sobre todo bajo la direccion del patriarca del majisterio yankee, doctor Harris, i del actual comisionado de educacion doctor Brown, ha prestado i sigue prestando servicios enormes por medio de la publicacion de

estadísticas i memorias anuales, carece en absoluto de facultades.

a) *Distrito escolar*.—Es la unidad de organizacion mas antigua i, en su forma orijinal, la mas pequeña. Nació cuando algunas familias, encontrándose léjos del centro de la poblacion, creyeron conveniente establecer ellas mismas una escuela, en vez de enviar sus hijos a las escuelas centrales. La localidad que contribuia al mantenimiento de la escuela formó el distrito. Leyes vinieron despues que aseguraron a este su independendencia, i le permitieron levantar impuestos destinados a sostener i fomentar la educacion dentro de su territorio. Orijinariamente, pues, el distrito es una parte del municipio, si bien, en muchos casos, ha llegado a coincidir con este i aun a veces a estenderse mas allá de sus límites.

Bajo esta forma de organizacion, los asuntos escolares son arreglados en un meeting del distrito, que se celebra anualmente. Las leyes del Estado determinan, por lo jeneral, el número i carácter de los encargados de supervijilar i administrar las escuelas. Cada consejo escolar de distrito tiene por lo ménos las siguientes atribuciones: recibir los dineros contribuidos por el Estado o por el condado, o por ámbos, levantar impuestos en el distrito, invertir en las escuelas el dinero colectado.

El sistema de distrito escolar existe hoi en la mayor parte de los estados, si bien en diversas formas. En Maine, New Hampshire, Vermont, Massachusetts, New Jersey e Indiana, el ha sido sustituido por el sistema de township. Es permisiivo en Rhode Island, Connecticut, Wisconsin, Minnesota, Illinois, i las dos Dakotas. En el sur, el distrito, como unidad escolar, es raro.

Puede decirse que este sistema, al ménos en su forma primitiva, tiende a desaparecer. A medida que su necesidad como escalon necesario en el progreso de la organizacion escolar se hace menor, los defectos de este plan ultra democrático se hacen mas salientes. Entre las dificultades con que él tropieza hoi día deben mencionarse la despoblacion de los distritos rurales i la acumulacion de los habitantes en los

centros urbanos. Aquellos distritos se empobrecen, las contribuciones no alcanzan para mantener buenas escuelas ni para pagar buenos maestros, en las salas de clase se hace el vacío.

b) *El sistema de township*.—La Municipalidad como unidad escolar va sustituyendo rápidamente al distrito. En Massachusetts, Maine, New Jersey, New Hampshire, Vermont, Indiana, la organización en townships es obligatoria. En más de veinte estados existe legislación tendente a centralizar las escuelas. En algunas partes suelen también unirse dos o tres municipalidades pequeñas, a fin de sostener juntas un liceo o *high school* i de pagar un visitador comun. Esto ha traído como resultados mejor supervijilancia, mejor administración, más fondos—i, por consiguiente, mejores escuelas i mejores maestros,—ha permitido el establecimiento de una *high school*, por lo ménos, en cada población de alguna importancia. Ha traído un problema nuevo: la conducción a la escuela de los alumnos rurales, por cuenta de los municipios o de los estados:

Las *ciudades* como unidades escolares son, generalmente, uno o varios distritos, o «a township» con una población urbana superior a cierto minimum i con límites definidos. En todos los estados existen leyes que permiten tal organización i que, al mismo tiempo, reglamentan cuestiones relativas al número i atribuciones de los miembros de los consejos escolares, etc. La gran mayoría de las ciudades mantienen sistemas escolares establecidos bajo tales leyes. Muchas de las más populosas han obtenido de las legislaturas de los estados respectivos privilegios especiales, que les aseguran aun mayor independencia en la organización de sus escuelas. La ciudad de Nueva York mantiene el sistema escolar más completo i, al mismo tiempo, el más costoso de la Unión Americana; su presupuesto anual de instrucción pública (infantil elemental, secundaria, normal, universitaria i especial) subió en 1906 de 36.000,000 de dollars.

Puede en general decirse que es en las grandes ciudades donde el rodaje de administración i supervijilancia de es-

cuelas está mas perfectamente desarrollado. Características comunes a las ciudades como unidades escolares son el consejo de educacion, cuerpo especialmente administrativo, representante, por lo jeneral, de los verdaderos intereses educativos de la comunidad i no de partidos políticos, i el superintendente de escuelas, el esperto pedagógico.

Las atribuciones i deberes de aquella corporacion varian con las diferentes ciudades. El número de sus miembros varia de tres a ochenta i cuatro; el término medio es doce. Nueve es el número que viene siendo considerado mas a propósito. En algunas ciudades son ellos elejidos por el pueblo, en otras son nombrados por el alcalde u otra autoridad administrativa. (1) El periodo de sus funciones es jeneralmente de tres años.

Buffalo i Cleveland, i talvez algunas otras ciudades menos importantes, carecen de consejos de educacion propiamente dichos. En la primera de esas dos nombradas, la administracion de las escuelas ha sido puesta en manos del «Consejo de la Ciudad». En Cleveland, la metrópoli de Ohio, si bien existe un «Consejo Escolar», la educacion pública está en manos de un director de escuelas elejido por el pueblo i revestido de poderes casi omnímodos. Este funcionario nombra un superintendente escolar responsable por la parte pedagógica de la enseñanza i con facultades absolutas para nombrar, promover i retirar a su arbitrio a los maestros. Tal plan, por estraño que ello parezca, ha dado hasta aqui buenos resultados.

Los superintendentes de escuelas en las ciudades, que representan el lado pedagógico de la supervijilancia, aspecto que se separa cuidadosamente del administrativo, que tiene en sus manos el consejo de educacion, son nombrados jeneralmente por este último cuerpo. Permanecen en funciones de dos a seis años por lo comun. Las atribuciones que por

---

(1) Véase Rollins, *School Administration and Municipal Government*, pájs. 24 i siguientes.

lo jeneral les son conferidas, son las siguientes: convocar i dirigir reuniones de maestros, inspeccionar i dirigir la enseñanza, promover alumnos, redactar cursos de estudios, proponer candidatos para las plazas vacantes en las escuelas i dar certificados de competencia a los maestros que los merecen.

Hai ciudades que necesitan emplear varios superintendentes. Nueva York, por ejemplo, fuera del superintendente jeneral de la ciudad paga ocho superintendentes asociados i veintitres superintendentes de distritos.

c) *El condado*.—El condado es la unidad jeneralmente aceptada para la administracion escolar en el sur, en donde él forma tambien la unidad gubernativa dentro del estado. En consecuencia, en esa rejion del pais, son las autoridades del condado las que examinan i nombran a los maestros, coleccionan los fondos para escuelas, entienden en edificios escolares, etc. En algunos estados, como Georjía i Maryland, por ejemplo, el condado no se subdivide, i puede, por lo tanto, considerarse como un solo distrito.

En todos los estados de la Union, esceptuando los de Nueva Inglaterra, existen superintendentes de condados, encargados de inspeccionar las escuelas rurales. Estos empleados son a veces nombrados por el gobernador, por el consejo de educacion del estado, o por el superintendente escolar; pero en la mayoría de los casos son ellos elejidos por el pueblo. Duran en funciones, por lo jeneral, dos años.

d) *El estado*.—Hasta hoi el estado figura como la mas vasta unidad escolar, pero sólo en materias lejislativas. Las facultades administrativas i de supervijilancia que él estado se reserva, son ejercidas por medio de un consejo de educacion del estado, cuando tal corporacion, con ese u otro nombre, existe. El primer consejo de educacion de esta clase fué establecido en Nueva York en 1784, bajo el nombre de consejo de rejentes, llamado mas tarde universidad del estado de Nueva York. Se sabe que esta no es una universidad en el sentido comun de la palabra, sino una institucion examinadora cuyo objeto es uniformar la enseñanza controlando sus resultados.

Los consejos de educacion de los estados difieren en atribuciones, tiempo que permanecen en funciones, forma de nombramiento de sus miembros, etc. Entre sus atribuciones se encuentran jeneralmente, fuera de las de controlar indirectamente la enseñanza en el estado, las de mantener i vijilar directamente las escuelas rurales (por medio de los superintendentes de condado), de mantener i supervijilar las escuelas normales del estado.

La tendencia actual se encamina a centralizar el control de la educacion pública en los departamentos de educacion de los estados. Es ella especialmente notable en Nueva York, Wisconsin i Minnesota. (1)

La influencia del estado desde el punto de vista pedagógico se ejerce por medio del superintendente de educacion del estado, oficial que, aunque aparece con títulos diferentes en los diversos estados (secretario del Consejo en Massachusetts, comisionado de educacion en Nueva York, etc.), tiene en todas partes las mismas atribuciones: coleccionar estadísticas i publicarlas periódicamente, manejar el fondo escolar del estado i distribuirlo. En algunos casos es él el encargado de examinar a los maestros que quieren obtener las licencias del estado. En muchas partes este funcionario es elegido por el pueblo (2). El comisionado de educacion del estado de Nueva York es, entre los superintendentes de estado, el que goza de mayor suma de poderes.

**3) La organizacion, desde el punto de vista de las instituciones de enseñanza,** comprende, como he dicho, la escuela elemental i la high school o liceo. A estas podria añadirse el kindergarten que, si bien es considerado como parte de todo buen sistema escolar, i su importancia se reconocida en todos los Estados Unidos, no se ha difundido todavía lo suficiente para que se le pueda contar como esencial

(1) Legislation and Judicial Decisions relating to Public Education; October 1, 1904 to October 1, 1906 E. C. Elliot.

(2) Dexter:—History of Education in the United States—Appendix G.

en la enseñanza comun. En 1901 habia, sin embargo, 5,107 instituciones de esa clase, de las cuales 2,111 eran privadas i 2,996 públicas, con una asistencia total de 243,447 niños.

a) *La escuela elemental* comprende jeneralmente ocho años en los estados mas avanzados (a veces nueve), de los cuales de ordinario los cuatro primeros son llamados grados primarios, los dos siguientes intermedios i los dos últimos de gramática.

En treinta i seis estados existen leyes de instruccion obligatoria para niños de cierta edad, jeneralmente de ocho a catorce años. En treinta i dos de estos estados las leyes de enseñanza obligatoria están suplementadas por sus naturales acompañantes, las leyes sobre el trabajo de los niños. La estension del periodo anual de asistencia obligatoria, el número de años, las sanciones i los medios empleados para poner en vigor tales leyes, varian con los diferentes estados. Once estados tienen leyes sobre el trabajo de los niños no acompañadas de leyes especiales de instruccion obligatoria.

El feriado escolar del sábado i el derecho de gobierno educativo local otorgado a comunas pequeñas i pobres, son las principales causas de que el año escolar no suba, por lo jeneral, de ciento cincuenta días por término medio. Se ha calculado que, tomando todo en consideracion, el período de instruccion recibida por individuo en las escuelas comunes no alcanza, por término medio, a cinco años de doscientos días hábiles cada uno.

Hasta hace poco el sistema de «clases» (un profesor enseña todas las asignaturas en una seccion) era el único en boga. Hoi, el sistema «departamental» (profesores de ramos, no de clases) viene siendo adoptado en los grados de gramática. Otra importante reforma en organizacion, que tiende a adaptar mejor la escuela a las necesidades i capacidades de individuo, ha sido la introduccion en estos grados de ramos como idiomas, álgebra, etc., en calidad de electivos.

El defecto mas grave de los planes de estudios norte americanos, segun confesion de los propios pedagogos de aquel

país, parece estar del lado del recargo de ramos: las asignaturas son demasiado numerosas. Parece también haberse dado exajerada importancia al principio psicológico que gobierna, como dice Payne, el curso de estudios, dando cabida en él i dedicando demasiado tiempo a ramos abstractos, cuyo valor es casi meramente disciplinario, con desmedro del principio sociológico, es decir, de otros más concretos i que llevan más directamente a la comprensión de la estructura, necesidades i actividades de la vida humana. Por otra parte, parece olvidarse, como lo hace notar Payne, la demanda psicológica de relaciones orgánicas, unidad i simetría en los programas: ciertos ramos secundarios son introducidos en la escuela primaria sin preparación previa, otros son estudiados durante un año o dos i después abandonados.

El cuadro que sigue muestra los ramos enseñados i el tiempo dedicado semanalmente a cada uno en las escuelas primarias de Brookline, Massachusetts, uno de los pueblos mejor conocidos en los Estados Unidos por la bondad de su sistema escolar.

| RAMOS   | Grados primar.  |                |                 | Grados de gramática |                |                |                |                |                |
|---|-----------------|----------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|   | 1               | 2              | 3               | 4                   | 5              | 6              | 7              | 8              | 9              |
|   | HORAS SEMANALES |                |                 |                     |                |                |                |                |                |
| Ejercicios de apertura.....                         | $\frac{1}{2}$   | $\frac{1}{2}$  | $\frac{1}{2}$   | $\frac{1}{2}$       | $\frac{1}{2}$  | $\frac{1}{2}$  | $\frac{1}{2}$  | $\frac{1}{2}$  | $\frac{1}{2}$  |
| Ejercicios físicos i pausas.....                    | $3\frac{3}{4}$  | $3\frac{3}{4}$ | $3\frac{3}{4}$  | $3\frac{3}{4}$      | $3\frac{3}{4}$ | $3\frac{3}{4}$ | $3\frac{3}{4}$ | $3\frac{3}{4}$ | $3\frac{3}{4}$ |
| Dibujo.....   | $1\frac{1}{4}$  | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$  | $1\frac{1}{4}$      | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$ |
| Música.....   | $1\frac{1}{4}$  | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$  | $1\frac{1}{4}$      | $1\frac{1}{4}$ | 1              | 1              | 1              | 1              |
| Costura.....  | .....           | .....          | .....           | .....               | .....          | .....          | .....          | .....          | .....          |
| Cocina.....   | .....           | .....          | .....           | .....               | .....          | .....          | .....          | .....          | .....          |
| Trabajos manuales i artes domésticas.....           | 1               | 1              | 1               | $1\frac{1}{2}$      | $1\frac{1}{2}$ | $2\frac{1}{2}$ | $2\frac{1}{2}$ | 2              | .....          |
| Estudio de la naturaleza. Fisiología e higiene..... | $1\frac{1}{4}$  | $1\frac{1}{4}$ | $1\frac{1}{4}$  | $1\frac{1}{2}$      | $1\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ | $1\frac{1}{2}$ |
| Lenguaje.....                                       | 9               | 9              | $10\frac{1}{2}$ | $9\frac{3}{4}$      | $9\frac{3}{4}$ | 9              | $7\frac{1}{4}$ | $6\frac{1}{4}$ | 9              |
| Jeografía.....                                      | .....           | .....          | .....           | 2                   | 2              | 2              | 2              | 3              | .....          |
| Historia.....                                       | .....           | .....          | .....           | .....               | .....          | .....          | .....          | .....          | .....          |
| Matemáticas.....                                    | 2               | 2              | 3               | $3\frac{1}{2}$      | $3\frac{1}{2}$ | $3\frac{1}{2}$ | $3\frac{1}{4}$ | $3\frac{1}{4}$ | 4              |
|   | 20              | 20             | $22\frac{1}{2}$ | 25                  | 25             | 5              | 25             | 25             | 24             |

NOTAS.—En el grado noveno se deja una hora para ser empleada en lo que el Director juzgue conveniente. Lenguaje: en los grados 8 i 9 se ofrece frances como electivo, con una i una i media horas semanales respectivamente. El el grado 9 se ofrece latin como electivo, con tres i media horas semanales de clase. Matemáticas: el álgebra ocupa tres de las cuatro horas de matemáticas en el grado 9.

Trabajo manual i ciencia doméstica. — Para niñas: costura, grado 3 a 7 inclusive, tres cuartos de hora por semana; cocina, grados 6 i 7, una hora i tres cuartos por semana. Para niños: trabajo en el taller, una hora i tres cuartos por semana, grados 6 i 7; grado 8, dos horas semanales.

TIEMPO ABSOLUTO (EN MINUTOS) I RELATIVO (%) DEDICADO SEMANALMENTE POR TÉRMINO MEDIO, EN DIEZ DE LAS PRINCIPALES CIUDADES AMERICANAS, A CADA RAMO EN CADA GRADO DE LA ESCUELA ELEMENTAL (1)

|  | I              | II             | III            | IV             | V              | VI             | VII            | VIII           |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Ejercicios de apertura.....            | 43<br>(3.6%)   | 43<br>(3.4%)   | 43<br>(3.4%)   | 40<br>(3.5%)   | 40<br>(2.9%)   | 40<br>(2.9%)   | 40<br>(2.9%)   | 40<br>(2.9%)   |
| Lectura i Literatura.....              | 443<br>(37.3%) | 404<br>(31.8%) | 367<br>(28.7%) | 373<br>(20.6%) | 232<br>(17%)   | 160<br>(12.2%) | 142<br>(10.4%) | 129<br>(9.5%)  |
| Escritura.....                         | 80<br>(6.7%)   | 78<br>(6.1%)   | 91<br>(7.1%)   | 79<br>(5.9%)   | 62<br>(4.5%)   | 62<br>(4.5%)   | 28<br>(2%)     | 22<br>(1.6%)   |
| Ortografía.....                        | 47<br>(3.9%)   | 90<br>(7.1%)   | 81<br>(6.3%)   | 73<br>(5.5%)   | 67<br>(4.9%)   | 62<br>(4.6%)   | 44<br>(3.2%)   | 33<br>(2.4%)   |
| Gramática, Lenguaje i Composicion..... | 130<br>(10.9%) | 146<br>(10.1%) | 144<br>(10.1%) | 158<br>(1.1%)  | 176<br>(10.2%) | 224<br>(16.5%) | 254<br>(18.6%) | 256<br>(18.8%) |
| Aritmética.....                        | 161<br>(13.6%) | 195<br>(15.4%) | 232<br>(18.2%) | 239<br>(18%)   | 241<br>(17.6%) | 249<br>(18.3%) | 242<br>(17.7%) | 231<br>(17%)   |
| Jeografía.....                         | 11<br>(.9%)    | 20<br>(1.5%)   | 53<br>(4.1%)   | 156<br>(11.8%) | 164<br>(12%)   | 150<br>(11.1%) | 127<br>(9.3%)  | 81<br>(5.9%)   |

|  |              |              |              |              |              |               |                |              |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|----------------|--------------|
| Historia e Instrucción Cívica.....                   | 5<br>(.4%)   | 5<br>(.5%)   | 5<br>(.4%)   | 17<br>(1.2%) | 41<br>(3%)   | 171<br>(5.2%) | 152<br>(11.1%) | 160<br>(12%) |
| Ciencia Elemental i Estudio de la<br>Naturaleza..... | 35<br>(2.9%) | 35<br>(2.8%) | 34<br>(2.6%) | 46<br>(3.4%) | 51<br>(3.7%) | 44<br>(3.2%)  | 58<br>(4.2%)   | 49<br>(3.6%) |
| Fisiología.....                                      | 7<br>(.5%)   | 7<br>(.6%)   | 8<br>(.6%)   | 8<br>(.6%)   | 13<br>(.9%)  | 13<br>(.9%)   | 8<br>(.6%)     | 8<br>(.6%)   |
| Educación Física.....                                | 52<br>(4.3%) | 49<br>(3.9%) | 50<br>(3.9%) | 49<br>(3.7%) | 42<br>(3%)   | 37<br>(2.7%)  | 37<br>(2.7%)   | 37<br>(2.7%) |
| Dibujo.....  | 75<br>(6.3%) | 85<br>(6.9%) | 88<br>(6.8%) | 82<br>(6.1%) | 86<br>(6.2%) | 92<br>(6.7%)  | 78<br>(5.7%)   | 77<br>(5.6%) |
| Música.....  | 67<br>(5.6%) | 71<br>(5.6%) | 68<br>(5.3%) | 68<br>(5.1%) | 67<br>(4.9%) | 67<br>(4.9%)  | 64<br>(4.6%)   | 64<br>(4.7%) |
| Trabajo Manual.....                                  | 16<br>(1.3%) | 18<br>(1.4%) | 19<br>(1.4%) | 33<br>(2.5%) | 30<br>(2.1%) | 30<br>(2.2%)  | 50<br>(3.6%)   | 50<br>(3.6%) |
| TOTALES.....   | 1174         | 1250         | 1285         | 1401         | 1313         | 1404          | 1327           | 1245         |

(1) Payne - Elementary School Curricula—Combinacion de los dos cuadros dados en su página 33.

b) *La High School*, la universidad de las masas como ha sido llamada, la que prepara los «leaders» de la política local i los futuros reyes de la industria o del comercio, es la institucion típica moderna de la instruccion secundaria en los Estados Unidos. Fieles a su famoso principio «no blind alleys in education» (no haya callejones sin salida en la educacion), los americanos han hecho de ella una continuacion de la escuela elemental. Su curso de estudios dura generalmente cuatro años. Hasta hace poco se admitia sin discusion que la educacion secundaria debia comenzar con el noveno año de la vida escolar. Hoi dia se tiende a introducir esos estudios mas temprano, i ya se habla de la conveniencia que habria en reducir a siete años el curso de la escuela elemental.

El establecimiento de las high schools vino a suplir la falta de una escuela preparatoria para el «college», a cerrar el gran golfo entre las escuelas del pueblo i las instituciones de educacion superior, i a satisfacer una necesidad mas generalmente sentida: la de una institucion superior a la escuela elemental, continuacion de ésta i destinada a terminar el trabajo empezado en ella completando la preparacion del individuo para la vida. No es extraño, pues, que estas escuelas se hayan desarrollado asombrosamente, sobre todo desde 1890, en que contaban con 202,000 alumnos, hasta llegar en 1905 a proveer a la educacion de 680,000 jóvenes de ámbos sexos (1).

Aquellas dos necesidades, la preparacion para el «college» (al cual va sólo un infimo tanto por ciento de los alumnos), i la preparacion para la vida, se han disputado i siguen disputándose la preponderancia en los cursos de estudios de las high schools norte americanas. La cuestion, en último análisis, se reduce a lo siguiente: ¿Cómo servir los intereses del mayor número de individuos i, al mismo tiempo, servir los intereses de cada individuo? El mismo problema existe en la escuela elemental en su relacion con la high school: ¿es la

(1) Fifty Years of American Education.—Brown.

escuela elemental preparatoria para la escuela secundaria o preparatoria para la vida? ¿las necesidades de cuáles alumnos deben ser atendidas de preferencia, si no exclusivamente, las del noventa por ciento cuya vida escolar termina con la escuela elemental, o la del diez por ciento que han de continuar sus estudios en la escuela secundaria ¿deben estos últimos ser preparados en escuelas especiales? Como he de volver a tocar mas adelante este punto, no me detendré a considerarlo aquí mas estensamente. Hai que avanzar, sin embargo, que los ramos electivos, solucion práctica dada al problema en la escuela elemental, en realidad no lo resuelven.

El mismo problema en las high schools ha tratado de resolverse, i con mas éxito sin duda, por medio de una aplicacion mas vasta del sistema de electivos. Al presente, un gran número de escuelas secundarias ofrecen varios cursos o grupos de ramos, de entre los cuales cada alumno elije uno. Estos grupos suelen denominarse curso clásico, científico, semi-clásico, latino científico, etc., segun las asignaturas que ellos contienen. En otras high schools existen ciertos ramos como obligatorios para todos los alumnos i una larga serie de electivos, entre los cuales cada alumno escoje los que mas le interesan.

La tendencia cada dia mas poderosa a preparar para la vida i a ajustar la escuela a las necesidades del individuo, ha producido la tendencia a la diferenciacion en las escuelas secundarias i a la creacion, en las grandes ciudades especialmente, de high schools de trabajo manual. New York posee, ademas, una de comercio. Las high schools de trabajo manual no deben ser confundidas con escuelas de artes i oficios: son mas bien instituciones de cultura jeneral en que se da especial importancia a los ramos técnicos.

En 1902 existian 6,318 high schools en los Estados Unidos. Las llamadas academias i la escuela latina de Boston son restos de los antiguos tipos de escuelas secundarias.

El siguiente es el curso de estudios comun a las high schools (exceptuando las técnicas) de la ciudad de Nueva York.

PRIMER AÑO

| Obligatorios   | Hóras semanales |
|--|-----------------|
| Ingles.....  | 5               |
| Latin o aleman o frances.....  | 5               |
| Algebra.....   | 5               |
| Biología, incluyendo botánica, zoolo-<br>gía, en diferentes épocas del<br>año..... | 5               |
|  | —               |
|  | 20              |

SEGUNDO AÑO

|                               |    |
|-------------------------------|----|
| Ingles.....                   | 3  |
| Latin o aleman o frances..... | 5  |
| Jeometría plana.....          | 4  |
| Historia griega i romana..... | 3  |
|                               | —  |
|                               | 15 |
| + Griego.....                 | 5  |
| Aleman.....                   | 5  |
| Frances.....                  | 5  |
| Español.....                  | 5  |
| Química.....                  | 5  |

TERCER AÑO

| Obligatorios                  |    |
|-------------------------------|----|
| Ingles.....                   | 3  |
| Latin o aleman o frances..... | 5  |
| Historia de Inglaterra.....   | 2  |
| Física.....                   | 5  |
| Jeometría i algebra.....      | 3  |
|                               | —  |
|                               | 18 |

Los estudiantes que se preparan para ingresar a un «college» i que han estudiado ya dos lenguas extranjeras, pueden elejir una tercera en lugar de física. Teneduría de libros puede ser sustituida por jeometria i álgebra.

Electivos

---

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Griego . . . . .                      | 4 |
| Aleman . . . . .                      | 4 |
| Frances . . . . .                     | 4 |
| Español . . . . .                     | 4 |
| Taquigrafía i dactilografía . . . . . | 4 |
| Teneduría de libros . . . . .         | 3 |
| Economía . . . . .                    | 3 |
| Botánica o zoolojía . . . . .         | 4 |

CUARTO AÑO

Obligatorios

---

|  |   |
|--|---|
| Ingles . . . . .                                       | 3 |
| Una lengua extranjera . . . . .                        | 4 |
| Química o jeografía física o biolojía . . . . .        | 4 |
| Ingles, historia americana i derecho público . . . . . | 4 |

Los estudiantes que se preparan para ingresar a un «college» i que ya han estudiado dos lenguas extranjeras, pueden elejir una tercera en lugar de química, etc.

Electivos

---

|                   |   |
|-------------------|---|
| Física . . . . .  | 5 |
| Griego . . . . .  | 4 |
| Latin . . . . .   | 4 |
| Aleman . . . . .  | 4 |
| Frances . . . . . | 4 |

|   |   |
|---|---|
| Español .....   | 4 |
| Matemáticas .....   | 4 |
| Taquigrafía i dactilografía,.....                                 | 3 |
| Economía .....  | 3 |
| Ciencia doméstica (costura, cocina<br>—i-economía doméstica)..... | 3 |
| Leyes i jeografía comerciales.....                                | 3 |
| Latin o griego o ingles superiores.....                           | 3 |
| Historia de la edad media i mo-<br>derna .....                    | 3 |

**Observaciones jenerales.**—Dibujo i «art study», dos horas semanales, i música vocal, una hora, son obligatorios durante los dos primeros años. Los dos primeros ramos son electivos durante el tercero i el cuarto años. En estos mismos años ellos son obligatorios para aquellos alumnos que desean ingresar a las escuelas normales de la ciudad.

Un total de dos horas semanales debe ser dedicado a ejercicios físicos en todos los años de high school.

Instrucción de la voz i declamación, una hora semanal, son obligatorios durante el primer año.

Para recibir el diploma de high school, el alumno debe haber estudiado una lengua extranjera durante tres años a lo ménos, haber terminado satisfactoriamente todos los estudios obligatorios i tantos ramos electivos como sean necesarios para completar tres mil horas de clase. Se cuentan solo las clases en aquellos ramos que requieren preparacion de parte del estudiante. El curso debe completarse en un periodo de tiempo no inferior a tres años, i no mayor de seis.

c) *Ajencias educativas suplementarias.*—Entre las ajencias educativas que forman parte del sistema de enseñanza pública, no podría dejar de mencionarse en esta revista, por rápida que ella sea, las escuelas nocturnas, las conferencias públicas i las escuelas de verano mantenidas por las ciudades.

Todas las comunas de importancia sostienen escuelas nocturnas para adultos i niños mayores de catorce años que no

han completado el curso de la escuela elemental. Están estas escuelas destinadas a llenar tres fines principales: nacionalizar a los inmigrantes enseñándoles el idioma inglés y las leyes del país, completar la educación elemental de aquellos que se han visto obligados a abandonar la escuela antes de terminar sus cursos, y proveer en liceos nocturnos a la educación secundaria o industrial de aquellos que quieran recibirlas. Se habla también ahora de crear cursos industriales nocturnos destinados a proveer a las necesidades de los numerosos alumnos que se ven obligados a abandonar a fines del sexto año la escuela elemental. Sería esta una especie de escuela industrial intermedia que serviría de preparatoria para la high school nocturna y que, al mismo tiempo, ayudaría directamente al alumno en el oficio u ocupación que hubiere elegido.

Los cursos ofrecidos en los liceos nocturnos actualmente son, por lo general, electivos.

En algunas ciudades, como Nueva York, por ejemplo, existen «centros educativos nocturnos» que son más bien centros sociales, en los cuales se deja a los que a ellos concurren casi en absoluta libertad para disponer de su tiempo como mejor les parezca, distribuyéndolo entre ejercicios físicos, danzas (si el centro es femenino), juegos silenciosos, lectura, discusiones si han formado algún club, etc., etc.

El sistema de conferencias públicas nocturnas, inaugurado en Nueva York es una de las instituciones que se han desarrollado más rápidamente y que han producido mayores beneficios. Durante el año escolar 1900-1901 se dieron en esa ciudad solamente 5,181 conferencias, y a ellas asistió un total de 1,221,441 personas. Tienen lugar generalmente en edificios escolares. Versan sobre los tópicos más variados en ciencias, artes, literatura, historia, viajes, etc., y son dadas por profesores universitarios u otros maestros distinguidos, o también por algunos graduados de la universidad de la vida, como llama a los viajeros el entusiasta superintendente de este servicio en Nueva York, Doctor Leipzig. A menudo se organizan cursos o series hasta de veinte y más

conferencias sobre un mismo ramo, i, en estos casos, suele permitirse a los asistentes rendir un exámen sobre las materias tratadas. En el año mencionado se dieron en la sola ciudad de Nueva York mas de cincuenta conferencias en italiano i mas de sesenta en yiddish, (el dialecto usado por los judíos).

Chicago, Boston i Filadelfia figuran entre las ciudades que siguen el brillante ejemplo de Nueva York.

Las autoridades educativas de vacaciones que se han desarrollado especialmente en Boston i Nueva York, comprenden en esta última ciudad las escuelas de verano, los campos de juego diurnos i los campos de juego nocturnos. La escuela de verano que generalmente funciona en la mañana comprende en su programa, dejando a un lado el departamento de Kindergarten, el Estudio de la Naturaleza, la Historia de la Ciudad, las escursiones históricas, i una larga serie de ocupaciones manuales agradables i de provecho práctico inmediato (porque casi todos los trabajos hechos allí están destinados al uso personal del alumno o de su familia), que abarcan desde el trabajo en madera, en metal i en cuero, hasta la Cestería, el enjuncado de sillas, la Costura, la Sombrerería, la Economía doméstica, etc., etc. En la tarde, las escuelas se trasforman en campos de juego. En éstos, después de una asamblea que el Director aprovecha para dar algunas instrucciones, se distribuye el tiempo entre ejercicios gimnásticos, juegos atléticos, el baño, danzas, lectura, juegos silenciosos i trabajos como el enjuncado de sillas u otros que no requieren la atención de profesores especiales. Los niños mas pequeños se entretienen jugando con arena, con papeles, etc., i con cuentos i dramatización de historias. Por lo jeneral existe tambien un departamento destinado a las guaguas i sus madres.

: En la noche, de 7 $\frac{1}{2}$  a 10, los mismos edificios escolares, sus techos cubiertos sobre todo, se convierten en lugares de reunión en que los niños, en una seccion del local, juegan libremente, i las niñas, en otra, danzan al compas de una buena banda proporcionada por la ciudad, o se entretienen en juegos silenciosos.

## IV.—LAS UNIVERSIDADES

**1) Características jenerales.**—Es sabido que las universidades americanas son por lo jeneral instituciones privadas, que se mantienen con las rentas producidas por donaciones i los pagos de los alumnos, i que solo en el Oeste i Centro han sido ellas establecidas por los estados. Ultimamente el Congreso de universidades de los estados acordó recomendar la creación de una universidad nacional en Washington.

En 1903 existian treinta i seis universidades de estado con mas de cuarenta i un mil estudiantes. La condicion financiera de estas instituciones es próspera. La donacion de tierras hecha por el Gobierno para su sostenimiento, la sumas que los estados respectivos les dedican i las donaciones privadas que muchas de ellas han recibido, les aseguran estabilidad i progreso. Todas son coeducacionales; exceptuando las de Virginia, Georgia i Louisiana. La enseñanza en ellas es gratuita o casi gratuita, excepto en los departamentos profesionales. Trece de ellas tienen departamentos de medicina, i quince, de leyes. Ninguna sostiene una cátedra de teología.

Conocido es el hecho de que las universidades americanas difieren en organizacion no solo de las nuestras que tienen carácter puramente profesional, sino tambien de las europeas.

Se las podria talvez considerar como una combinacion de la universidad típica inglesa i de la alemana, en el sentido de que mantienen a la vez departamentos de college i departamentos superiores i profesionales. Como lo declaraba ultimamente el doctor Brown, es la integracion en instituciones únicas de muchos intereses diversos, intelectuales i espirituales; que tocan a las profesiones liberales, a la tecnología, al comercio, a las bellas artes, al periodismo, lo que ha llegado a caracterizar a la universidad americana.

2) **El college**, cuyo curso dura jeneralmente cuatro años; es en la práctica, no historicamente, una continuacion de la

high school. Criticos tan eminentes como Gabriel Compayré lo consideran parte de la educacion secundaria mas bien que de la universidad. Apesar de las apariencias, dice el distinguido pedagogo frances, i de las intenciones de los « americanos mismos, quienes, en su defectuosa definicion, « asignan solo la high school e instituciones similares a este « grado de la instruccion, la instruccion secundaria americana comprende dos partes i es dividida en dos periodos, « high-school i college». (1)

Si se toman en cuenta esas observaciones, las siguientes cifras no aparecerán desproporcionadas.

|  | Año 1902 |
|--|----------|
| Colleges para hombres i para ámbos sexos . . .     | 464      |
| Colleges para mujeres solamente . . . . .          | 131      |
| Estudiantes en los colleges para hombres . . . . . | 24,560   |
| » » » » » ámbos sexos . . . . .                    | 59,021   |
| » » » » » mujeres . . . . .                        | 24,963   |

En las cifras anteriores están comprendidos los colleges que, siendo instituciones separadas, se hacen llamar por ese nombre, los que usurpan el nombre universidades, que son muchos, i los que forman parte de universidades verdaderas.

A pesar de que, como lo hace notar el doctor Thurston, (citado en History of Education in the U. S. por Dexter), los colleges dan hoy dia al país muchos de sus grandes hombres de la finanza, muchas de sus grandes cabezas en las empresas ferrocarrileras, sus mas grandes nombres en la literatura, en las ciencias i en las artes, en el foro i en la medicina, en la diplomacia i en la administracion pública; a pesar de que el mas grande i mas antiguo de esos establecimientos, Harvard, ha producido un Roosevelt, i la clásica Yale cuenta entre sus laureados de otros tiempos a un gran ministro i probable gran presidente, Mr. Taft; a pesar de que

(1) Gabriel Compayré en U. S. Education. Report for 1895-96.

se demuestre con estadísticas cuidadosas que la educación del college aumenta en cerca de 600 por ciento las probabilidades de éxito en la vida, i que de esto trate de concluirse que el ideal del college i el de la civilización moderna coinciden: sin embargo, pocas instituciones de educación han sido mas discutidas que el college en los últimos años:

El presidente Butler de Columbia ha predicho (Review of Reviews, Noviembre de 1902) la desaparición del college americano en la próxima generación, o a lo menos la destrucción de sus características esenciales. Las fuerzas que, según él, producirán este resultado son el rápido desarrollo de la high school pública i la tendencia a introducir en ella los estudios correspondientes a los dos primeros años del college, i la invasión de los dos últimos años de éste por ramos técnicos i profesionales. El doctor Butler considera el desenvolvimiento de la high school como una bendición pública, pero cree que los dos últimos años del college deberían ser conservados.

El curso único, clásico, del college ha sido severamente criticado por algunos de los educadores mas distinguidos del país. El Presidente Jordan de la Universidad de Leland Stanford, por ejemplo, (U. S. Education Report, 1894 5) dice: «El curso ordinario de college que nos ha sido transmitido de generación en generación es puramente convencional. Es el resultado de una serie de compromisos por cuyo medio se trata de adaptar la educación tradicional de los eclesiásticos i caballeros a las necesidades de hombres de una era social diferente». Los colleges han evolucionado, sin embargo. Hoy, ni son puramente clásicos, ni se les puede ya inculpar el pecado, — «porque es un pecado contra Dios i contra el hombre», como decía el lamentado Dr. Harper— del curso único, obligatorio para todos los alumnos. La redención les ha sido traída por el sistema de ramos i cursos electivos.

Actualmente existen, en jeneral, dos planes de selección de cursos en los colleges: 1) distribución de los ramos, hecha de acuerdo con principios pedagógicos, en grupos, de entre los cuales cada alumno elije uno completo; 2) elección libre

de ramos aislados. El segundo plan, con algunas restricciones que se refieren especialmente a la secuencia de las asignaturas elejidas, es el que está mas en boga al presente. Los antiguos títulos de Bachiller en Filosofia, en Ciencias, etc., van, de consiguiente, desapareciendo; el de Bachiller en Artes es casi el único conferido hoi dia en los colleges de importancia.

Para dar una idea de los cursos de estudios de estas instituciones, doi a continuacion el del «Colejio de Artes i Ciencia pura» de la Universidad de Nueva York.

Durante el primer año los alumnos deben formar parte de una de las secciones que siguen:

## SECCION A.

(Los números indican horas semanales de clase).

*Primer semestre*

|                   |   |
|-------------------|---|
| Griego .....      | 3 |
| Latin .....       | 3 |
| Ingles .....      | 2 |
| Historia .....    | 2 |
| Matemáticas ..... | 4 |
| Jeolojia .....    | 2 |

i uno cualquiera de los siguientes:

|               |   |
|---------------|---|
| Aleman .....  | 3 |
| Frances ..... | 3 |

---

 19
*Segundo semestre*

|              |   |
|--------------|---|
| Griego ..... | 3 |
| Latin .....  | 3 |
| Ingles ..... | 3 |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| Matemáticas (i Biología)..... | 5 o 4 |
| Química. . . . .              | 2     |

i uno cualquiera de los siguientes:

|              |   |
|--------------|---|
| Aleman.....  | 3 |
| Frances..... | 3 |

---

18 o 19

SECCION B.

*Primer semestre*

|                  |   |
|------------------|---|
| Ingles.....      | 2 |
| Historia.....    | 2 |
| Matemáticas..... | 4 |
| Jeología.....    | 2 |

i uno de los siguientes:

|             |   |
|-------------|---|
| Griego..... | 3 |
| Latin.....  | 3 |

i dos de los siguientes, incluyendo un curso superior, por lo ménos:

|   |   |
|---|---|
| Aleman, 1 (el curso mas elemental)..... | 3 |
| Aleman, 3.....                          | 3 |
| Frances, 1.....                         | 3 |
| Frances, 3.....                         | 3 |

---

19

*Segundo semestre*

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| Ingles.....                   | 3     |
| Matemáticas (i Biología)..... | 5 o 4 |
| Química. . . . .              | 2     |

o uno de los siguientes:

|             |   |
|-------------|---|
| Griego..... | 3 |
| Latin.....  | 3 |

o dos de los siguientes, incluyendo un curso superior por lo menos:

|                 |   |
|-----------------|---|
| Aleman, 2.....  | 3 |
| Aleman, 4.....  | 3 |
| Frances, 2..... | 3 |
| Frances, 4..... | 3 |
| 18 o 19         |   |

SECCION C.

*Primer semestre*

|                  |   |
|------------------|---|
| Ingles.....      | 2 |
| Aleman.....      | 3 |
| Frances.....     | 3 |
| Historia.....    | 2 |
| Matematicas..... | 4 |
| Jeolojia.....    | 2 |
| Dibujo.....      | 2 |
| 18               |   |

*Segundo semestre*

|                  |   |
|------------------|---|
| Ingles.....      | 3 |
| Aleman.....      | 3 |
| Frances.....     | 3 |
| Matematicas..... | 4 |
| Quimica.....     | 2 |
| Biolojia.....    | 2 |
| Dibujo.....      | 1 |
| 18               |   |

Al principiar el segundo año, el alumno debe escojer uno de los nueve grupos paralelos en que se distribuyen los ramos enseñados durante los tres últimos años del colejo. Hé aquí los grupos:

- I. Clásico.
- II. Clásico-científico.
- III. Semítico.
- IV. Lengua i Literatura.
- V. Histórico-filosófico.
- VI. Filosófico-científico.
- VII. Ciencias Naturales.
- VIII. Ciencias exactas.
- IX. Preparatorio para medicina.

Los nombres dados a los grupos indican los ramos que en ellos predominan. El alumno que ha seguido durante el primer año la seccion A de estudios es candidato al bachillerato en artes al terminar satisfactoriamente cualquiera de los cursos I, II, III, IV, V o IX. El que sigue durante el primer año la seccion B de estudios recibe, al completar cualquiera de los grupos I, II, III, IV o V, el título de Bachiller en artes; o el de Bachiller en ciencias, si completa uno de los grupos restantes. El que ha seguido los estudios de la seccion C del primer año es tambien candidato al grado de bachiller en ciencias al terminar los estudios correspondientes a cualquiera de los grupos VI, VII, VIII i IX.

**3) Instruccion superior.**—En la mayor parte de las Universidades verdaderas existen, fuera de las escuelas profesionales, departamentos especiales abiertos a graduados de college i destinados a estender i profundizar los estudios hechos en esta institucion. Los títulos de maestro de artes, o de ciencias, despues de uno o dos años de estudios satisfactorios, i los de doctor en filosofia, o en ciencias, despues de dos o tres años de estudios i de la presentacion de una tesis que constituya una contribucion científica, son conferidos a tales estudiantes.

Estos doctorados, i los de medicina i pedagogia, son los únicos otorgados por trabajo actual en las universidades. Otros, como los de Leyes, Divinidad, etc., son considerados honorarios. El número de doctorados en Ciencias i en Filosofía conferidos entre 1898 i 1903, alcanzó a 1,432.

**4) Instrucción profesional.** — Talvez en ninguno otro escalon de la educación americana existe un caos mas completo, en materias de organización sobre todo. Los requisitos de admision pueden dar una idea del mérito de las escuelas profesionales de los EE. UU. mejor que una crítica de sus cursos de estudios, crítica que, por otra parte, yo no estoy en aptitud de hacer.

El Dr. Maxwell, superintendente de las escuelas de Nueva York, declaraba hace poco en la fiesta celebrada con motivo de la entrega de diplomas a las graduadas de la escuela normal pública de Manhattan, que los requisitos de entrada a las escuelas normales de la ciudad de Nueva York (graduacion de High School) eran iguales a los de cualquiera escuela de leyes i superiores a los de cualquiera de las escuelas de medicina establecidas en la ciudad. Segun Mr. J. Russell Parsons, los requisitos para entrar a las escuelas de medicina en 1899 eran como sigue:

Título de Bachiller, requerido en 1 escuela (3 en 1903)

4 años de high school, » » 12 escuelas

3 años de high school, » » 3 escuelas

2 años de high school, » » 12 escuelas

Escuela Elemental, » » 29 escuelas

Mas o menos setenta i cinco de estas escuelas forman parte de universidades, i es aqui, precisamente, donde es mas poderosa la tendencia a aumentar los requisitos de entrada. El curso de estudios es, por lo jeneral, de cuatro años.

Las condiciones de admision a las escuelas de leyes son prácticamente las mismas que se exigen para ingresar a las



nado de educacion doctor Brown en el semicentenario de la Asociacion Nacional de Educacion de los Estados Unidos, en 1906.

El último medio siglo, opinaba el doctor Brown, podria con razon llamarse el periodo de la high school, si no fuera que ha sido tambien la era del desenvolvimiento de la universidad norte-americana. De hecho, ésta data sólo de los últimos cincuenta años. Las etapas de su desarrollo se marcan por la fundacion de Cornell (1868), con la intencion de dar en ella a cualquier individuo instruccion en cualquier ramo; por la presidencia en Harvard de Charles W. Eliot (69), que ha traído el plan electivo, la elevacion de las normas de preparacion profesional i una coordinacion vital entre la enseñanza elemental i la superior; por la presidencia de James B. Angell, dos años despues de iniciada la de Eliot, en la universidad del estado de Michigan, que significó la unificacion de la educacion pública en los estados; por la fundacion de Johns Hopkins (1876), la primera en dar precedencia a los estudios superiores i a la investigacion individual que caracteriza a la universidad moderna; por la fundacion de Clark (1889) i su organizacion bajo el ilustre Stanley Hall, como institucion destinada sólo a dar instruccion superior a la del college; por el enorme desarrollo i completa organizacion de los varios elementos constituyentes de la universidad moderna, alcanzados en Columbia bajo Barnard i sus sucesores; por las grandes donaciones hechas a universidades como Leland Stanford i Chicago.

El espíritu universitario de investigacion científica independiente ha contribuido, según el doctor Brown, a moldear la educacion i el carácter americanos. La estension universitaria en sus múltiples formas i la integracion orgánica de los sistemas educativos, han popularizado las universidades. La insistencia universitaria sobre la competencia determinada imparcialmente i sobre la buena voluntad para esperar en cualquiera controversia la palabra del hombre que sabe (to wait for the man who knows), del esperto, ha sido tambien injerida en el pueblo americano.

## V.—EL PERSONAL DOCENTE

**1) La profesion de la enseñanza:**— Descrita ya en jeneral la organizacion de algunas de las instituciones de enseñanza, es llegado el momento de hablar del personal docente que en ellas actúa. No me ocuparé naturalmente de los profesorados universitarios, cátedras que allá, como en todas partes, se proveen elijiéndolo entre los graduados de las universidades a los mejor preparados a juicio de los consejos encargados de dirigir esas instituciones. Por lo jeneral los así elejidos deben empezár de repetidores o ayudantes, para pasar despues a instructores, i por último, como coronamiento de sus esfuerzos, al más alto honor que la universidad puede conferir, el profesorado efectivo o «full professorship».

Con relacion a las escuelas comunes, se ha afirmado que en los Estados Unidos no existe la profesion de la enseñanza.

Si una profesion implica la adquisicion de un bien definido cuerpo de doctrina relativa a la solucion de los problemas de la ocupacion elejida, podrá decirse que en todas partes la enseñanza empieza sólo ahora a figurar como una carrera profesional; i en este sentido habrá que reconocer que entre los maestros norte americanos, los profesionales, es decir, los que han estudiado además de la materia que enseñan, la naturaleza física i mental del niño, las leyes de su desarrollo, los verdaderos fines que la educación persigue, están en minoría. Si los que guardan las puertas de una profesion han de ser siempre prominentes espositores de las doctrinas que le sirven de fundamento, habrá que confesar que la enseñanza no es siempre profesion de los Estados Unidos, desde que los encargados de admitir nuevos miembros al preceptorado no son siempre ellos mismos miembros del majisterio. Si, finalmente, se considera como característica de una profesion el derecho que tiene el individuo que a

ella ingresa de ejercerla en cualquiera parte del estado o país en que se le recibió como miembro de la comunidad profesional; habrá que declarar una vez por todas que en los Estados Unidos, como nación, no existe la profesión de la enseñanza; pues las licencias o certificados de competencia dados a los maestros, así normalistas como no normalistas, jamás tienen carácter nacional, son en su mayoría locales, i aún las llamadas licencias del estado de hecho sólo autorizan para enseñar en las escuelas rurales, porque las ciudades exigen, por lo jeneral, requisitos estraordinarios.

“La falta de una norma comun a todos los estados, o igual siquiera dentro del estado, es la causa principal de la diversidad de preparación que se nota en el personal docente norte americano. Los no normalistas forman en él, por cierto, la mayoría. En ese país de los contrastes no hai tal vez ninguno mas aparente que el que existe entre la preparación del buen maestro que las ciudades populosas i ricas emplean, i el que las pequeñas comunas rurales se ven obligadas a tolerar. Se encuentra allí representada toda la gama de competencia i aptitudes, desde el preceptor mui bien rentado de las metrópolis, preparado profesionalmente en una escuela normal o en una universidad, i que ha debido salir avante en una serie de pruebas difíciles, que constituyen un verdadero sistema de seleccion, para llegar al puesto que ocupa; hasta la barafisima maestra empirica que se resigna a contratarse en una localidad pobre por un salario escaso, durante una parte del año, i en sus vacaciones, que son largas, se emplea de doméstica en algun hotel de verano.

## **2) Calificaciones, nombramientos, ascensos, sueldos, jubilaciones; la mujer en el magisterio.**

En todas partes de los Estados Unidos existen sistemas de licencias para la admision a la enseñanza i ascensos en ella. Como todo lo que a ésta, en cuanto a su organizacion i administracion se refiere, aquellas tienen, sin embargo, como se ha dicho, carácter meramente local. Existen licencias o certificados de diversos grados, segun el empleo a que se aspira.

i según la extensión del territorio en que ellas son válidas. Hai, pues, licencias de condado, limitadas del estado, vitalicias del mismo, de ciudades, etc.; todas las cuales son válidas por el tiempo que en ellas se expresa, i sólo dentro de la jurisdicción de la autoridad que las otorga. Para cada una de ellas se exigen ciertos requisitos, sean años de servicios, o exámenes, o ambos; dotes administrativas, o estudios en instituciones especiales. Los exigidos para obtener el más elemental de estos certificados, la licencia de segundo grado de condado, que sólo es válida para las escuelas rurales por uno o dos años, son tan insignificantes que el suele a veces ser otorgado sin examen.

En un gran número de estados, los normalistas reciben licencias del estado. La autoridad de otorgar diplomas válidos como licencias no está, sin embargo, depositada, por lo común, en el director o la facultad de la escuela. En algunos estados, un consejo de examinadores, extraño al establecimiento decide quiénes deben graduarse i obtener licencias; en otros, no se da diplomas equivalentes a licencias vitalicias sino después de dos o más años de práctica; en otros, todavía, los estudiantes se gradúan bajo la responsabilidad de la administración de la normal, pero el derecho a darles licencias del estado reside en un consejo extraño al establecimiento.

Parece que en un buen número de poblaciones de importancia, el primer nombramiento tiene desde el principio carácter permanente o, por lo menos, es válido sin necesidad de renovarlo mientras los servicios del empleado sean satisfactorios.

Muchas ciudades, sin embargo, tal vez, la mayoría, requieren un periodo de prueba, que varía entre tres meses i siete años. Hai también algunas en que los nombramientos jamás llegan a ser permanentes. La relativa seguridad de la tenencia del empleo contribuye, sin duda, a dar estabilidad a los maestros empleados por las grandes ciudades.

Los ascensos en el sentido de cambios de empleo son escasos. Ellos consisten, mas bien, en el paso de una escala de

salarios a otra superior, por años de servicio i por méritos.

De los trescientos millones, mas o ménos, invertidos en escuelas comunes, un sesenta por ciento fué, en 1905, destinado al pago de sueldos del personal. Segun la última memoria del comisionado de educacion de los Estados Unidos, el sueldo medio mensual pagado a los maestros en jeneral, durante ese año, fué de 47.97 dollars. El de los hombres ascendió a 55.04 dollars; el de las mujeres, a 42.69. Comparando esas cifras con las de los años anteriores, se nota una tendencia bastante marcada a aumentar los salarios del personal. Los sueldos mas altos se pagan en los estados del Atlántico del Norte i en el Oeste, i los mas bajos en el Sur; la diferencia entre los salarios de los hombres i mujeres (porque, a pesar de las ideas dominantes acerca de la igualdad de los sexos, está mui arraigada la creencia de que aunque las mujeres desempeñen los mismos puestos que los hombres, han de ganar ménos que éstos) es mayor en los estados del Atlántico del Norte, i menor que en todas las otras rejiones del pais en el Oeste. Como seria de esperarlo, se pagan mejores salarios en las ciudades grandes que en las poblaciones pequeñas o en las comunas rurales. El mas alto término medio de sueldos pagados a los hombres es el de Massachusetts (149.05 dol.); el mas bajo, el de Alabama (31 dol.) Con relacion a los sueldos de las mujeres, el mas alto término medio es pagado en Arizona (73.02 dol.); el mas bajo en Virginia (27.20 dol.)

Los salarios de los superintendentes o visitadores varian desde 10,000 dollars, sueldo de los superintendentes jenerales de New York i Chicago, a 1,770 dollars, salario medio de los visitadores de lugares cuya poblacion está entre ocho i diez mil habitantes. En jeneral, puede asegurarse que los sueldos de estos empleados son proporcionados a la poblacion de la ciudad que los ocupa. Este hecho es tambien en gran parte efectivo con respecto a los maestros. Hai que decir, sin embargo, que, siendo los sueldos de los profesores i preceptores norte americanos mui superiores a los pagados en Chile, aquellos son todavia considerados mui bajos,

con relacion a los salarios pagados en otras ocupaciones. Para corroborar esta afirmacion bastará citar el hecho establecido por el Comité de Salarios de la Asociacion Nacional de Educacion de los Estados Unidos, de que, en casi todas las ciudades, los trabajadores a jornal ganan (si se toma como base un año de cincuenta semanas hábiles) mas que los ayudantes que reciben el sueldo mínimo en las mismas poblaciones; i que los fundidores, por ejemplo, reciben salarios superiores a los de la mayoría de los maestros.

Entre las reformas tendentes a mejorar los sueldos, está la de fijar por lei del estado un sueldo mínimo. Los estados de Indiana, New Jersey, Pennsylvania, Delaware, Ohio, North Dakota, Maryland i West Virginia, tienen ya leyes de sueldo mínimo.

New Jersey, i talvez Maryland, son los únicos estados de los cuales pueda decirse que tengan leyes de jubilacion aplicables a todos los maestros. En otros existen leyes que autorizan a los consejos locales, o algunos de ellos, para establecer fondos de retiro. Sólo tres ciudades (New York, San Francisco i Detroit), han establecido algo que pueda llamarse un sistema de pensiones. No entraré a describir estas leyes o su aplicacion por temor de que empiece alguien a creer que aquí somos demasiados jenerosos con los maestros, i sólo diré que, entre los medios de que se echa mano para constituir las cajas de retiro, se encuentra la deduccion de un pequeño tanto por ciento de los sueldos; que ninguna lei asegura el retiro con sueldo íntegro, i que a veces, como en una de las dos leyes vijentes en New Jersey, se toma como base del tanto por ciento que ha de asignarse al jubilado no el último sueldo, sino el término medio de sus sueldos durante cierto número de los últimos años. No puede dejar de ser cierto que en los Estados Unidos la falta de pensiones contribuye en gran manera, entre otras cosas, a la inestabilidad del personal docente de las escuelas comunes, i a hacer que el número de maestros cuyo período de eficiencia empieza apenas, i el de aquellos para quienes ese período ha pasado ya, sean relativamente tan crecidos. Este último

hecho se halla plenamente confirmado por una investigación llevada a cabo por el Bureau of Education de Washington, la cual estableció que, en 379 ciudades i pueblos, un 50 por ciento de los preceptores habían servido ménos de trece años; un 53 por ciento de las preceptoras, ménos de diez años; i un 51.7 por ciento del total, ménos de diez años. Los maestros de largos años de servicios resultaron ser numerosos: un 3.5 por ciento de los hombres i un 0.6 por ciento de las mujeres habían servido mas de cuarenta años; un 10 por ciento de aquellos i un 4.5 por ciento de éstas, mas de treinta años.

Otro aspecto interesante de la cuestión del personal docente en los Estados Unidos es la relación numérica entre el personal masculino i el femenino. Las causas que en menor escala van despoblando aquí algunas de nuestras escuelas normales de hombres, i dejando en las filas del personal enseñante masculino vacíos que empiezan a llenarse con personas del otro sexo, han obrado allá en forma tan violenta que el tanto por ciento de maestros hombres, que en 1880 era de 42.8, había descendido ya en 1905 a 24. Naturalmente la proporción en que los dos sexos están representados en los diversos estados del país, varía considerablemente. En los estados del sur, donde los sueldos pagados en otras ocupaciones son relativamente bajos i no existen muchas de las oportunidades que otras regiones ofrecen, el tanto por ciento de hombres en la enseñanza pública alcanza su máximo; i en los estados de la ribera norte del Atlántico, su minimum. Los hombres están en mayoría en Arkansas, i forman mas del 40 por ciento en West Virginia, South Carolina, Kentucky, Tennessee i Alabama. En Nueva Inglaterra, el tanto por ciento no sube de 10 (Maine), i es inferior a 9 en Massachusetts, Rhode Island, Connecticut i New Hampshire. No pasará mucho tiempo sin que presenciemos el espectáculo que nos dará un gran pueblo confiando casi por completo la educación de sus hijos, niños adolescentes i adultos, es decir, su porvenir entero, en las débiles manos de la mujer.

Los sueldos medios pagados a los hombres empleados en

las escuelas públicas son, como he hecho notar anteriormente, superior a los de las mujeres. Esto se debe, en parte, a que aquellos ocupan los puestos de mayor importancia; pues, aunque como se ha visto forman sólo un 24 por ciento del personal, ellos ocupan en las ciudades de población superior a 8,000 habitantes (donde el personal femenino forma un 91.4 por ciento del total), un 94.3 por ciento de las directorías de high school, un 35.8 por ciento de las plazas de profesor en los mismos establecimientos, un 38.3 por ciento de las directorías de escuela elemental, i sólo un 2.1 por ciento de las ayudantías de estas últimas. La diferencia entre los sueldos medios se debe también, como he dicho antes, a que las mujeres, aunque desempeñen el mismo puesto que los hombres, ganan salarios inferiores. No es de despreciar tampoco, entre las causas del mayor sueldo medio de los varones, la de que las maestras, al contraer matrimonio, deben renunciar sus empleos; lo que hace que sea relativamente escaso el número de las que reciben mayores sueldos por años de servicios, o el de las que por antigüedad llegan a ocupar puestos elevados (1).

**3) Preparación del personal.**—Veamos cómo se provee a la preparación de ese personal. Las instituciones que de

---

(1) El número de estudiantes hombres en las escuelas normales guarda, escusado es decirlo, relación con el de los maestros en servicio. En el año escolar 1904-1905, esos estudiantes formaban un 20.99 por ciento del total en las normales públicas, i un 41.85 por ciento en las privadas. En los estados centrales del sur, que es la región en que más abundan, eran sólo un 34.82 por ciento del total en las normales públicas; mientras que, en los estados del Atlántico del norte, apenas pasaban de 15.10 por ciento. En Connecticut i West Virginia no hai estudiantes hombres. Su número es inferior a 10 por ciento del total, en toda la Nueva Inglaterra, exceptuando Maine, i en New York, New Jersey, Maryland, Distrito de Columbia, Virginia, Ohio i California; es superior a 45 por ciento en North Carolina, Arkansas, North Dakota, Indiana, Missouri i Texas. En las escuelas normales privadas establecidas en Michigan, Minnesota, Illinois, Ohio, Texas i Alabama los hombres están en mayoría.

esto se ocupan pueden dividirse en dos grupos: instituciones permanentes e instituciones organizadas en forma temporaria.

a) *En instituciones permanentes.*

*Escuelas normales.*—Al primer grupo pertenecen las escuelas normales i las universidades. Fundada la primera de aquellas instituciones en Lexington, estado de Massachusetts, en 1839, sólo tres años ántes que la de Santiago, se han desarrollado en tal forma que en 1905 se contaban 179 públicas, con un total de 54,521 alumnos, fuera de 89 privadas que, dicho sea de paso, van decayendo, con mas de 10,000 alumnos. Sesenta i dos de las normales públicas se encuentran en los estados del Atlántico del norte.

Las escuelas normales públicas son mantenidas, en su gran mayoría, por los estados; las restantes han sido establecidas por las ciudades. De entre estas últimas, la de la ciudad de Boston, el colejo i las tres escuelas normales de la ciudad de Nueva York, i el colejo normal de Chicago, figuran en primera línea. Muchas de las ciudades que no sostienen escuelas especiales para preceptores, han organizado, sea por si solas o con ayuda del estado, cursos normales anexos a sus high schools. Algunas instituciones secundarias privadas mantienen cursos de igual naturaleza. El número de alumnos matriculados en estos cursos subía, en 1905, de 16,000.

Las escuelas normales de los estados son, sin duda, entre todas estas instituciones, las de mayor importancia.

Con escepcion de Delaware, cada estado de la Union provee hoy a la preparacion de sus maestros, si bien, en unos pocos casos, no existen escuelas normales propiamente dichas. En Estados Unidos, como en todas partes, las condiciones políticas, económicas, históricas, de raza, etc., han sido factores importantes en el desarrollo de la educacion. Para ilustrar cómo algunos de esos factores han obrado, bastaria considerar a la lijera el desenvolvimiento de la educacion pública en Massachusetts (para el caso en los estados de Nueva Inglaterra), por ejemplo, i en los estados del sur. Al que conozca la historia de estas dos rejiones no le estra-

ñará encontrarse con que, en la primera, no hai mas iletrados que algunos inmigrantes a quienes el Estado se encarga, inmediatamente despues de su llegada, de instruir; con sistemas escolares altamente perfeccionados; i, en la segunda, con que existe un treinta por ciento de analfabetos, con una instruccion elemental en jeneral atrasada i que afronta un problema que los prejuicios de raza mantendrán aun por mucho tiempo, el del sostenimiento, en una rejion en que la mayoría de la poblacion es rural, de dos clases de escuelas, negras i blancas. Las escuelas normales no han podido, por cierto, sustraerse a esas influencias. De ahí que no pueda hablarse de una escuela normal norte-americana, pues no existe un tipo comun, desde que cada rejion ha debido resolver un problema diferente, en circunstancias tambien diferentes.

Con raras escepciones, todas las escuelas normales admiten estudiantes hombres i mujeres: las últimas, como se ha espresado anteriormente, están en enorme mayoría. La instruccion es gratuita para los residentes del Estado. Por lo jeneral, se obliga a estos estudiantes a comprometerse a servir dentro de los límites de aquél; pero como no existe sancion para la falta de cumplimiento de tal compromiso, muchas personas van a la normal con el sólo propósito de adquirir una cultura jeneral. Esto esplica, en parte, la gran afluencia de alumnos a algunos de esos establecimientos.

Comunmente, los negocios esternos de las escuelas normales de los estados están bajo el control i administracion de un «board of trustees», especie de junta de vijilancia, nombrados, por lo jeneral, por el gobernador con la aprobacion del Senado. Ademas de manejar los negocios esternos, estos trustees elijen a los profesores i delegan en la facultad o en su jefe, el director o presidente de la escuela, aquellos poderes que deben ser ejercidos por los que tienen la responsabilidad del orden interno. Por lo comun, los deseos del director son consultados en la eleccion de sus colegas. Cuando no se le acuerda este derecho, tácitamente o por lei, existe constante peligro de desacuerdo i friccion en la facultad del esta-

blecimiento. Estas juntas son locales, es decir, existe una para cada escuela normal, en estados como New York e Illinois; en otros, como en Rhode Island i Minnesota, hai un consejo especial encargado de gobernar todas las escuelas normales del estado, i en otros todavía, como Massachusetts, New Jersey i Maryland, esas funciones son desempeñadas directamente por el Consejo de educacion del estado.

No sólo las sumas gastadas en escuelas normales por los diversos estados varían, sino tambien la forma de la inversion i las fuentes de entradas. Por lo jeneral, las partidas para el mantenimiento de estos planteles son aprobadas anualmente, si bien estados como Missouri, Nebraska, Washington, North Dakota e Illinois, las aprueban cada dos años. En algunos casos el total de gastos fijos anuales ha sido establecido por lei permanente (New Hampshire, Iowa, Maine, Indiana). En Connecticut se señala un máximum de gastos; en Louisiana, un mínimum. En ciertos estados (Colorado, por ejemplo) se destina a la escuela normal una fraccion del milésimo de la tasa de intereses como entrada fija. Fuera del presupuesto del estado respectivo, muchas normales tienen las siguientes fuentes de entradas: la escuela modelo, los cursos especiales, las pensiones de los estudiantes venidos de otros estados o países, i los intereses de fondos permanentes creados por medio de la venta de tierras cedidas por el Estado o la nacion.

En cuanto a los requisitos de admision, si bien no existe uniformidad en la práctica, ella existe en tendencias. La mayor parte de estas instituciones se basan todavía en la escuela elemental, pero en todas se trabaja por alzar los requisitos de admision hasta conseguir lo que es mui jeneralmente considerado como ideal: la educacion secundaria como base de la normal, es decir, un diploma de la escuela secundaria como condicion de entrada. Es en los estados mas avanzados de la ribera norte del Atlántico, del centro i del oeste, donde, principalmente, esta tendencia se ha convertido en práctica.

En estos estados, la preparacion dada en los cursos normales, cuya duracion es por lo regular de dos años, se limita

casi únicamente a la instrucción profesional teórica i práctica. La instrucción profesional teórica comprende cursos de la ciencia i del arte de la enseñanza, o sea, a lo ménos, psicología, pedagogía e historia de la educación (algunas como Terre Haute i Greeley ofrecen cursos de psicología experimental), i la metodología i valores educativos de los distintos ramos enseñados en las escuelas primarias. La instrucción profesional técnica se limita, en unas pocas escuelas normales, a lecciones simuladas dadas a la clase normal por algunos de sus miembros. La mayoría, sin embargo, dan oportunidad a los alumnos para observar i practicar en escuelas elementales.

En algunas escuelas, los normalistas ejercitan la técnica de la enseñanza en una escuela anexa de aplicación, costeadas ya por el Estado, ya por la ciudad o pueblo en que la normal está situada, o pagada por los alumnos que asisten a aquella escuela; en otras, los estudiantes practican en las escuelas públicas de la localidad, o en algunas de ellas señaladas especialmente para el objeto. En muchos casos se usa la anexa sólo como escuela de observación.

Tanto el período destinado a la observación como el destinado a la práctica, así como la forma en que éstas son dirigidas, varían considerablemente. El comité de escuelas normales de la Asociación Nacional de Educación encontró, en 1899, que el tiempo dedicado a la práctica variaba entre  $1/16$ avo i  $2/3$  del curso total. Según Dexter, el término medio de tiempo dedicado a este trabajo es más o ménos 200 horas. Las escuelas normales del estado de New York deben destinar, de acuerdo con su curso oficial de estudios, 600 horas a la práctica de la enseñanza.

En un trabajo anterior he resumido las diferencias entre nuestras mejores escuelas normales i las de Estados Unidos, en lo que a esta parte importantísima de la labor de tales establecimientos se refiere, en la siguiente forma:

1.º En Estados Unidos, las observaciones son hechas por lo jeneral en forma sistemática, de acuerdo con planes escritos dados por los profesores respectivos i que tienden a ayu-

dar a los oyentes en sus clases de psicología, estudio del niño, principios de educación i gobierno escolar.

Nosotros damos mas importancia a la observación i crítica, por los alumnos, de las clases hechas por sus compañeros; la tendencia americana es a observar solo lecciones modelos.

2.º El tiempo destinado a la práctica es, en jeneral, mucho mayor en los Estados Unidos.

3.º En Chile sólo la escuela anexa es usada para la práctica.

4.º La relación entre esta escuela i la normal es mas estrecha en Chile.

5.º En Estados Unidos rara vez se prepara prácticamente al alumno para la enseñanza en las escuelas rurales.

6.º Los planes de lecciones que no han de hacerse, i los simulacros de lecciones, son considerados aquí artificiales i sin fruto.

7.º Aquí la práctica comienza jeneralmente de acuerdo con cierto orden en asignaturas i grados; allá se empieza comunmente con el ramo i el grado que el alumno elije.

8.º La supervijilancia i crítica del trabajo de los practicantes son mas estrechos en Chile; se deja ménos a la personalidad del estudiante: demasiado método frente a falta de método.

9.º Allá, la práctica es ininterrumpida; aquí es discontinua.

Si bien el papel principal de las normales es preparar maestros de escuela elemental, muchas se dedican tambien a preparar jardineras i profesores especialistas en algunos de los ramos llamados nuevos en las escuelas públicas, como trabajos manuales, ciencia i artes domésticas, etc. Varias, con la oposición empero de educacionistas distinguidos, han emprendido aun la preparación de profesores de instrucción secundaria. Las escuelas de los estados centrales, las mas ricas i talvez las mejor dotadas i de mayor asistencia en el país, se distinguen especialmente por esta variedad i la extrema elasticidad de sus cursos de estudios, que ellas saben adaptar a necesidades, intereses i preparación de lo mas variadas.

Las condiciones consideradas esenciales en el personal docente de las escuelas normales, son: conocimientos, carácter, cultura i habilidad para la enseñanza. En cuanto a su preparacion intelectual i profesional, el doctor Roark, de la universidad de Clark, encontró que, entre los miembros de las facultades de setenta i cuatro escuelas normales, un 51,5% eran graduados de universidades o colleges, un 40,5% graduados de escuelas normales, i un 19% graduados de escuelas normales i de colleges (1).

El doctor Lathrop Meriam de la universidad de Columbia encuentra, entre 875 maestros de cuarenta i nueve escuelas, un 8% que poseen grados pedagógicos, un 16% de graduados de college, un 23% en posesion de grados universitarios, un 4% que han obtenido grados especiales. Él deja a un lado los grados especiales, que por lo jeneral no representan trabajo real o son sólo honorarios, i un 70% de los títulos pedagógicos, que corresponde al diploma de Master of Elementary Didactics, hoy en desuso; i arriba a la conclusion de que existe un 58% de profesores sin mas titulo que el de normalista.

Puede, por consiguiente, aceptarse como un hecho establecido que, en la Union americana, la mitad mas o ménos del personal docente de las escuelas normales, es compuesto por maestros que son solamente graduados de escuelas normales.

Hai que tomar en cuenta, sin embargo, i esto a pesar de la áspera crítica que el doctor Lathrop Meriam hace de las condiciones actuales, que hai muchos profesores normales que han hecho estudios universitarios sin trabajar por obtener un titulo i que, si bien cursos seguidos en una institucion superior pueden por lo jeneral considerarse como garantía de preparacion, el trabajo individual, independiente, sobre todo en un pais en que los medios de educarse a si mismo están al alcance de todos, puede bastar tambien a elevar al profesor normal lo suficiente para que la enseñanza dada en los

---

(1) «Organization of State Normal Schools».—Pedagogical Seminary, Junio de 1906.

establecimientos de que me ocupo, no merezca el duro calificativo de sistema lancasteriano, con que lo condena el distinguido crítico a que he hecho referencia.

El máximum de horas semanales de clase, tanto para los profesores como para los alumnos, es jeneralmente de veinticinco.

Los sueldos no se pagan por horas, sino por asignaturas, i a veces tambien por cabeza, es decir, segun la preparacion del profesor. Como en el personal de las escuelas comunes, existen tambien los aumentos por años de servicio. El sueldo de un director de escuela normal varía entre tres i cinco mil dollars al año.

Entre las normales mas notables de los Estados Unidos se encuentran las de Westfield, Bridgewater i Worcester en Massachusetts; la de Rhode Island; la de New Britain, en Connecticut; Oswego i Albany en Nueva York; West Chester i Millersville, en Pennsylvania; De Kalb, en Illinois; Terre Haute, en Indiana; Ipsilanty, en Michigan; Cedar Falls, en Iowa; Los Angeles, en California; Tuskegee, en Alabama, i Hampton, en Virginia.

Como ejemplos de los cursos de estudios doi los siguientes:

#### ESCUELAS NORMALES DE MASSACHUSETTS

El curso típico de dos años comprende lo siguiente:

I. Estudio de los valores educacionales de los ramos que siguen, i los principales métodos de su enseñanza.—a) *Inglés*: lectura, composicion oral i escrita, gramática, retórica, literatura inglesa i americana.—b) *Matemáticas*: aritmética i teneduría de libros, álgebra, jeometría plana.—c) *Historia*: historia i gobierno civil de los Estados Unidos i de Massachusetts en especial.—d) *Ciencias*: fisica, química, mineralojía, botánica, zoolojía, fisiolojía e hiijené, jeografía.—e) Dibujo, música vocal, educacion manual i fisica.—II. a) El estudio del hombre, cuerpo i mente, para deducir los principios de educacion; el estudio de la aplicacion de estos principios a la

organizacion i gobierno escolares, i al arte de la enseñanza; la historia de la educacion, las leyes escolares del estado de Massachusetts.—b). *Observacion i práctica*.—El curso de tres años en Bridgewater incluye las asignaturas anteriores i ramos electivos del curso de cuatro años. Sirve para aquéllos que quieren especializar en ciertos ramos, i da mayor oportunidad para practicar en la escuela anexa. La preparacion así obtenida habilita para ocupar puestos en los grados de gramática de la escuela elemental.

El curso de cuatro años, que tiene carácter propio desde su principio, incluye el trabajo máximo del curso regular, suplementado como sigue:

a) *Matemáticas*: álgebra, geometría, geometría analítica i trigonometría.—b) *Ciencias*: física, química, mineralojía, botánica, zoolojía, jeolojía i astronomía.—c) *Lenguaje*: lectura, dibujo, literatura inglesa, latin i frances; tambien griego i aleman, si así lo deciden el director i los visitadores.—d) *Historia*: historia jeneral, historia de la educacion. - e) *Estudio del niño*.—Los graduados de este curso ocupan puestos de maestros en los grados superiores de la escuela elemental i en High School, de directores de escuela elemental, i algunos hasta han llegado a ser superintendentes de educacion.

#### TERRE HAUTE (Indiana).

Curso de tres años destinado a graduados de high school.

#### PRIMER AÑO

##### *Primer trimestre*

Historia de los Estados Unidos.

Fisiolojía.

Gramática.

Física.

*Segundo trimestre*

Psicología.  
Fisiología.  
Gramática.  
Química.

*Tercer trimestre*

Psicología.  
Jeografía.  
Composicion.  
Botánica.

## SEGUNDO AÑO

*Primer trimestre*

Psicología.  
Jeografía.  
Composicion.  
Zoolojía.

*Segundo trimestre*

Psicología.  
Historia de la Educacion.  
Filosofía de la Educacion.  
Estética.

*Tercer trimestre*

Psicología.  
Historia de la Educacion.  
Metodología.  
Lógica.

## TERCER AÑO

*Primer trimestre*

Psicología.  
 Historia de la Educación.  
 Metodología.  
 Dibujo.

*Séguno trimestre*

Filosofía.  
 Práctica.  
 Dibujo.  
 Trabajos manuales.

*Tercer trimestre*

Filosofía.  
 Práctica.  
 Trabajos manuales.  
 Ética.

Cada estudiante está obligado, además, a seguir un curso de gimnasia durante un año.

(2) **Universidades.**—Las escuelas y cursos mencionados forman, por lo general, maestros sólo para las escuelas elementales. El movimiento tendente a dar también preparación especial a los futuros maestros de high school, superintendentes de escuelas, etc., es de origen más reciente. Han sido especialmente las universidades las que han tomado a su cargo la formación del profesor de instrucción secundaria y de los encargados de dirigir la enseñanza pública.

La extensión dada a los estudios pedagógicos en las universidades varía considerablemente. A menudo se les considera sólo como parte de los departamentos de filosofía o de

psicología, si bien, en la mayor parte de los casos, forman por sí solos un departamento universitario. En algunas universidades se enseña apenas una asignatura de pedagogía; en otras, los cursos son tan numerosos que el alumno puede dedicar a ellos todo su tiempo durante los dos últimos años del college. Los ramos estudiados en los departamentos pedagógicos mejor organizados pueden dividirse en cuatro grupos: 1) filosóficos (filosofía de la educación, principios de educación, pedagogía general, teoría pedagógica, etc.); 2) históricos (historia general de la educación, especial de la educación alemana, griega, norte-americana, etc.; estudio comparativo de los sistemas escolares europeos; obras pedagógicas clásicas, etc.); 3) organización i administración (por lo general se trata solamente de las escuelas secundarias); 4) métodos especiales (en escuelas secundarias). Las asignaturas de psicología pedagógica, experimental i descriptiva, estudio del niño, etc., son tratadas generalmente en el departamento de psicología, no en el de educación. Los departamentos de Harvard i Brown parecen ser los únicos que dan a sus alumnos algunas facilidades para la práctica de la enseñanza.

Una interesante variedad de las instituciones que a la ligera acabo de describir son los «colegios de maestros», o sea, los departamentos pedagógicos desarrollados hasta formar una escuela universitaria separada. Los mejor conocidos son el Teachers College de la Universidad de Columbia, la Escuela de Pedagogía de la Universidad de New York, i la Escuela de Educación de la Universidad de Chicago.

El Teachers College posee el mejor material de enseñanza en el país, i la facultad mas numerosa; contando su kindergarten, escuela elemental i liceo de aplicación, resulta en todo sentido la mas completa entre las escuelas de maestros. Su curso regular de estudios dura cuatro años, de los cuales los dos últimos son casi exclusivamente profesionales. El diploma de bachiller es dado a la conclusion del curso.

Las asignaturas enseñadas están divididas en grupos, cada uno de los cuales tiende a formar especialistas en una rama determinada de la enseñanza, como el kindergarten, por ejem-

plo, o la escuela elemental, o cualquiera de las asignaturas de instruccion secundaria, etc. Los bachilleres en artes pueden obtener los grados de maestro en artes i de doctor en filosofia, despues de dos años, por lo ménos, de estudios en el Teachers College.

La Escuela de Pedagogía admite graduados de high school, siempre que tengan práctica en la enseñanza, i graduados de escuelas normales. Sus diplomas de maestro i doctor en Pedagogía no son conferidos, sin embargo, sino a los bachilleres en artes que han terminado satisfactoriamente el curso regular de la escuela. Las asignaturas enseñadas están distribuidas en cinco grupos: Psicología i Fisiología, Filosofia i Etica, Historia de la Educacion, Ciencia de la Pedagogía i Arte de la Enseñanza.

Los alumnos que no han terminado sus estudios de College pueden graduarse de bachilleres, i prepararse al mismo tiempo para la enseñanza en escuelas elementales o secundarias, combinando algunos cursos de la Escuela de Pedagogía con los de la escuela universitaria conocida con el nombre de «Collegiate Division».

La Escuela de Educacion de la Universidad de Chicago comprende el «Colejio de Educacion», la High School universitaria i la Escuela Elemental universitaria. Fuera de cursos de carácter ménos estrictamente profesional, existen en esta institucion cursos especiales para preparar maestras de kindergarten, maestros de escuela elemental, profesores criticos i especiales, profesores de instruccion secundaria, etc. Confiere diplomas de bachiller en ciencias, en artes, en filosofia i en educacion.

La falta mas jeneralmente criticada en las escuelas i departamentos de educacion universitarios, es la de que no proveen suficientemente a la práctica de la enseñanza.

Hai que hacer notar en su favor que ellos contribuyen con la mayor parte de la literatura pedagógica norte-americana de valor, i que cuentan entre sus profesores a muchos de los educacionistas mas distinguidos de esa tierra: Dewey, Hanus,

Stanley Hall, De Garmo, Russell, Mc Murry, Balliet, O'Shea, Mc Vannel, Monroe, Thorndike, etc.

b) *En instituciones organizadas en forma temporaria.*—Las escuelas normales públicas i privadas, los cursos normales en high schools, las escuelas i departamentos pedagógicos universitarios, todas estas instituciones juntas, no han bastado hasta aquí para dar preparacion profesional siquiera a un cincuenta por ciento de los maestros norte-americanos. Existe, pues, un enorme número de preceptores que jamas han hecho estudios pedagógicos.

Las agencias que contribuyen al mejoramiento del maestro en servicio están jeneralmente organizadas en forma temporaria. Entre ellas deben mencionarse especialmente los institutos de maestros, los «meetings» de los mismos, los Círculos de lectura i las escuelas de verano.

(1) **Los institutos** son una especie de escuela normal, con un curso de estudios corto i vagamente definido, cuyo objeto principal es instruir a los maestros no preparados profesionalmente, en los elementos del arte de la enseñanza. Las sesiones se celebran jeneralmente bajo la direccion del superintendente condal u otro empleado superior, una vez al año; su duracion varía en los diferentes estados desde dos dias a cuatro semanas. La lista de asignaturas enseñadas es bastante numerosa; predominan en ella los cursos de métodos de enseñanza elemental, i los de organizacion i administracion escolares. La asistencia es casi siempre gratuita i obligatoria.

(2) **Los meetings**, que contribuyen mas directamente que los institutos al mejoramiento del personal, son las reuniones de preceptores convocadas a menudo por los superintendentes de las ciudades, con el objeto de estudiar i discutir cuestiones relativas al trabajo de la escuela. La frecuencia con que éstas reuniones se verifican, i su carácter, varian. Por lo jeneral se celebran mensualmente; a menudo tambien son quincenales. A veces se las dedica a la discusion de meros detalles de administracion escolar; otras veces, a la lectura i crí-

tica de obras pedagógicas. Con frecuencia, el superintendente de la ciudad, i a veces tambien educadores de fuera, dan conferencias a los maestros.

(3) **Los círculos de lectura**, comunes sobre todo el centro-oeste del país, cuentan, según Dexter, con más de 50,000 miembros. Jeneralmente las autoridades escolares del Estado prescriben la lectura de ciertas obras pedagógicas a los miembros del círculo; los maestros que leen esas obras i rinden satisfactoriamente un exámen sobre ellas, obtienen certificados que son tomados en cuenta en los ascensos.

Fuera del círculo jeneral del Estado, existen tambien círculos locales, dirigidos por el superintendente de escuelas o por algun maestro competente.

(4) **Las escuelas de verano** sostenidas por las universidades son otra de las agencias que contribuyen al adelanto del personal docente. Mas de ciento entre esas instituciones abren sus puertas durante la época de vacaciones por unas cuantas semanas (de tres a nueve), i dan cursos no íntimamente relacionados con el trabajo regular del año, si bien algunas, Chicago, por ejemplo, consideran el trimestre de verano como parte integrante del año universitario. Entre las asignaturas enseñadas se encuentran jeneralmente las pedagógicas i aquellas de college que interesan especialmente a los maestros, de modo que no es extraño que éstos formen una buena parte del cuerpo de estudiantes de verano.

(5) Las *escuelas normales* mismas se ocupan tambien de instruir al maestro en servicio, por medio de cursos de verano, de cursos especiales de un semestre o de un año, i aun por medio de conferencias de estension normal (el colegio normal de Chicago ofrece de esto un brillante ejemplo), dadas por profesores de esas instituciones regularmente durante el año escolar, al personal de la ciudad en que la normal está establecida.

Quizás valdrá la pena hacer notar, como una prueba del interés que el maestro americano tiene en su propio progreso profesional, que no sólo no se le paga por aprovecharse de los medios indicados para su perfeccionamiento, sino que

sólo algunos de ellos les son procurados gratuitamente, i los demas le cuestan, además de tiempo i de trabajo, tambien dinero. Son muchos los que se preocupan de ahorrar durante el invierno para pagar, en el verano, algun curso de pedagogia en una universidad o en una escuela normal; i muchos tambien los que se sacrifican cuatro o cinco años en una ayudantia de escuela pública, a fin de reunir lo suficiente para asistir, durante un semestre ó un año, a aquellos establecimientos i conseguir un ascenso.

(6) **Las asociaciones de maestros.**—No hai pais en el mundo en que los maestros se unan i se organicen mas que en los Estados Unidos. Cierta es que algunas de las innmerables asociaciones formadas por ellos tienen el carácter de sociedades de resistencia; pero las mas notables han sido, por lo jeneral, fundadas con el fin de elevar intelectual i moralmente la profesion de la enseñanza. Inoficioso seria hablar de los beneficios que tales instituciones reportan a sus miembros, especialmente por medio de la inspiracion que resulta del contacto entre espíritus interesados en los mismos problemas. No hai allá talvez un solo maestro que no pertenezca a alguna sociedad pedagógica, i si, hai muchos que están afiliados en varias, a cuyas reuniones asisten religiosamente.

La mas estensa i mas importante de estas asociaciones es la National Education Association of the United States, que ha celebrado ya, el año pasado, su semi-centenario. Sus miembros, numerosísimos, (a su convencion anual de Boston, en 1903, asistieron 32,000) están distribuidos en todas las gradas de la enseñanza, desde el Kindergarten a la Universidad. Entre sus contribuciones a la literatura educacional, se encuentran, fuera de sus volúmenes de «Addresses and Proceedings» que se publican anualmente despues de las convenciones, dos obras que han pasado a figurar entre las clásicas de la pedagogia norte-americana i que, segun entiendo, se hallan ya traducidas, una de ellas al ménos, al castellano: el Report of the Committee of Ten, sobre el curso de

estudios de las escuelas secundarias, i el Report of the Committee of Fifteen, sobre las escuelas elementales.

Fuera de la asociacion nacional i de las sociedades de maestros de los estados, merecen mencionarse la «Southern Educational Association», la «Western Drawing Teachers Association», la «American Manual Training Association» i la «New England Association of Colleges and Preparatory Schools». La sociedad mas exclusivamente científica, entre las pedagógicas, es la National Society for the Scientific Study of Education, de la cual pasaron a formar parte, en 1901, los miembros de la fallecida National Herbart Society.

#### VI. — ALGUNAS AJENCIAS DE ESTENSION EDUCATIVA

Para completar esta reseña deberia dedicar un capítulo especial, que me veo en la necesidad de omitir por falta de espacio, a la estension educativa, es decir, a las bibliotecas (públicas, especialmente las viajeras; universitarias, i escolares); los 20,000 diarios o periódicos norte americanos; las grandes revistas (literarias, como The North American Review, The Atlantic Monthly, Harper's i Century; las científicas, como Science i The Scientific American; las pedagógicas, como The American Journal of Psychology, The Psychological Review, The Educational Review, The Teachers' College Record); las escuelas de verano; las escuelas nocturnas profesionales, i las escuelas de correspondencia; las sociedades científicas; los museos; las conferencias de estension universitaria.

---



## SEGUNDA PARTE

### EL FIN I OTRAS CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LA EDUCACION COMUN

---

#### I. INTRODUCCION

Faltaria mucho para ser completa a esta somera descripción de la organización de la educación en Norte América, si no se añadiera una reseña, que por fuerza ha de ser breve, del fin i otras pocas características esenciales no incluidas en los capítulos anteriores, i que forman, si se quiere, el espíritu que, al sentir del que va de Chile con el alma abierta a lo nuevo i a lo bueno, dá vida a esa compleja maquinaria administrativa que he bosquejado.

Cualquiera que sea el juicio que el extranjero se forme sobre la enseñanza en los Estados Unidos, tendrá forzosamente que reconocer la existencia de características nacionales suficientes en número e importancia para que pueda hablarse de una educación norte-americana, como se habla de una alemana o una francesa. El período de coloniaje intelectual del gran país del Norte con respecto a Europa, a pesar de todo lo que se diga en contrario, es ya historia antigua.

Cualesquiera que sean los prejuicios que el visitante chileno alimente, no podrá tampoco dejar de conceder que la enseñanza yankee, si no contiene ejemplos que imitar, es al ménos una fuente inagotable de inspiración i encierra sugerencias magníficas.

Bastará una ligera ojeada a esas características jenerales a que me he referido para convencernos de la efectividad de este aserto. Necesariamente he de referirme en especial a las escuelas comunes, desde que en todas partes, i en particular en los Estados Unidos, son la educación elemental i la secundaria las que mayor influencia ejercen sobre el medio.

## II. FIN DE LA EDUCACION

Hablando en el lenguaje brillante i profundo del egregio presidente de Harvard, así como la cumbre de una montaña parece retroceder siempre ante el turista, apareciendo sucesivamente cumbres mas remotas i mas altas a medida que una nueva cima aparente es alcanzada, así la meta de la educación retrocede siempre ante el rival, el educador, que avanza.

1) **El fin empírico.**— En cuanto a lo que William Chandler Bagley llama el fin empírico de la educación, o sea la producción de cambios en el individuo mediante su asimilación de la experiencia racial i la adquisición de experiencia individual, lo que allá ha variado en los últimos años es solo la proporción en que estos dos elementos han entrado en las funciones de la escuela. El que parece predominar hoy es el segundo, es decir, el ajustamiento al medio, no ya por la simple reproducción de la experiencia de la raza, sino haciendo de la escuela una institución social destinada a proveer i regular los «medios» que han de rodear al niño, provocando en él reacciones resultantes en experiencias útiles para su vida futura.

Mirado por dentro, ese elemento no es mas que el principio todopoderoso de la auto actividad (el principio de que no

es lo que el maestro hace lo que educa al niño, sino le que éste hace en respuesta a los estímulos que aquél le proporciona) i la conexion estrecha i múltiple entre impresion i expresion, dos ideas que informan fundamentalmente el método de la enseñanza norte-americana. Mirado por fuera, el énfasis sobre la adquisicion de esperiencia individual significa reconocer tanta importancia a las artes como a las ciencias, al «hacer» como al saber, a la accion como al pensamiento; significa la prominencia dada al lado constructivo de la educacion, a ese lado que, como dice el Dr. Brown, representa la mano adiestrada bajo el control de una imaginacion disciplinada i guiada por un conocimiento del mundo fisico i de los productos de la historia humana.

Desde el punto de vista del fin empírico, se dice, pues, con razon que el ideal educativo norte americano ha llegado a ser la auto-educacion organizada. Se pretende hacer de cada escuela un medio favorable, en el cual cada alumno encuentre su propia oportunidad i estímulo i empiece a labrar su propio destino.

2) **El fin ético.**—El fin último, el fin ético de la educacion, o sea el objeto definido a que ha de tenderse al elejir las esperiencias que han de modificar el ajustamiento, el que determina si el sujeto de la educacion ha de resultar un agente moral o un simple ganador de vida o un ladron, presenta en los Estados Unidos características que bien merecen ser consideradas con algun detalle.

Escusado es decir que en esto del fin último de la educacion sólo se puede hablar en jeneral con respecto a un país en que, como se ha visto, no hai unidad en la enseñanza i en que, como en todas partes, cada individuo tiene sus propias opiniones. Lo que he de considerar como el fin ético asignado allá a la educacion, es mas bien la opinion que se desprende de la lectura de algunos de sus pedagogos mas eminentes i de la observacion de los sistemas escolares mas adelantados. Especialmente seguiré de cerca a Bagley, quien, a mi modo de ver, ha conseguido concretar en su libro «El proceso educativo», mejor que cualquier otro autor que yo

conozca, las ideas dominantes en Estados Unidos acerca del fin último de la educación.

El «bread and butter aim», el fin gana vida, mal llamado práctico, que es el que, cuando no la simple imitación social, incita a la mayor parte de los padres aquí i en todas partes a dar alguna educación a sus hijos, i que muchos estadistas, por desgracia, asignan como único a la enseñanza pública, a pesar de no ser francamente anti-social, desde que el progreso individual significa dentro de ciertos límites adelanto social, es al fin i al cabo egoísta, peligroso por la actitud mental que desarrolla e implícitamente enemigo de sí mismo i del progreso educativo. La adquisición de conocimientos, es la antítesis en cierto sentido del fin anterior, pues representa lo ideal en contraposición a lo material, i su peligro reside también en las tendencias subjetivas que desarrolla, en esa avaricia intelectual de coleccionar i amontonar hechos sin usarlos. El fin cultural, bastante relacionado con el precedente, consiste en la adquisición de ciertas experiencias convencionales, no ya por su valor intrínseco sino por su valor tradicional como medios de adquirir prestigio entre los demás, i hace conservar hasta hoy en la instrucción, con pretextos risibles a veces, ramos cuya aplicación a los verdaderos problemas de la vida actual es casi nula, así como persisten ciertas costumbres o instituciones cuya función original no es del presente, o como en el curso de la evolución orgánica sobreviven estructuras cuya utilidad ha desaparecido. El desarrollo armónico de todos los poderes facultades del hombre, es un fin que, en la forma en que se le expresa, ni es definido, desde que el término «armónico» es relativo, ni es final; puesto que no se sabe con qué ha de guardar armonía ese desarrollo o con relación a qué principio mas amplio han de armonizarse nuestros esfuerzos en la selección de las experiencias que deben modificar el ajustamiento. El desarrollo del carácter moral, otro fin, podría en cierto modo completar el anterior contribuyendo el principio, según el cual deberían desenvolverse armónicamente las capacidades del individuo; pero ante todo necesita es-

plicar el término «moralidad», que no todos entienden de igual manera, si bien los que asignan este objeto a la educación lo interpretan como el dominio por ideas superiores de los instintos inferiores i primitivos, productos de la herencia de innumerables generaciones brutales i salvajes, adquirido por el niño, ser sin moral, mediante experiencias apropiadas. Todos estos fines tienen naturalmente sus adeptos en los Estados Unidos como en otras partes. Con el último de los enumerados nos acercamos más, sin embargo, al que predomina en aquel país entre los pedagogos más eminentes.

Lo que descuidó Herbart al establecer que «el entero i verdadero trabajo de la educación podía resumirse en el concepto «moralidad», i lo que han descuidado sus continuadores e intérpretes, es dar la debida importancia a la esencia social de la moralidad. La moral deja de ser tal, es anti-social, cuando el control sobre el impulso es absoluto, cuando éste es aniquilado. La abnegación, distintivo de la moralidad, si absoluta, es la mayor de las virtudes sólo cuando hace algo por el bienestar de la colectividad. No es, pues, la mera abnegación, el mero control de los instintos bajos i primitivos, sino la eficiencia social, lo que constituye la norma según la cual las fuerzas de la educación deben escoger las experiencias que han de afectar al individuo. El desarrollo del individuo socialmente eficiente es, pues, digámoslo de una vez, el fin que, según los educadores norte-americanos recientes, debe asignarse a la educación. El individuo capaz ante todo de «levantar su propio peso» directa o indirectamente, que sea moral en forma siquiera negativa respetando los derechos ajenos, i positivamente, contribuyendo al progreso de la comunidad: he ahí el tipo ideal de hombre i mujer que la escuela americana, de acuerdo con sus pedagogos, debe tratar de desarrollar. Ella debe preparar al individuo no para una vida del pasado ni para un porvenir remoto, sino en jeneral para un medio variable i en especial para un futuro próximo.

Con respecto a los fines antes considerados, el de los educacionistas yankees es, como se ve, ecléctico i amplio, pues

incluye el lado inatacable de cada uno de los otros i dá la norma por la cual ellos deben ser medidos, el principio jeneral al cual han de referirse los demas para estimar su valor relativo.

Mui léjos está, pues, de la mente de los educadores de esa tierra que se ha dado en llamar del «dollar», el señalar a la escuela un fin estrechamente utilitario o individualista. En realidad, su ideal es mas bien ético i social. Sólo es utilitaria en el sentido de que, para formar miembros útiles a la colectividad, trata de hacerlos primero útiles a sí mismos. Es individualista en el sentido de que basa su trabajo en las actividades propias del niño, i toma en cuenta su individualidad para averiguar dónde puede utilizársele mejor. En lo demas, es ética i socialista: trata de ejercitar la voluntad individual a responder armónicamente a la mas gran voluntad de la comunidad; considera, como dice un educacionista distinguido, que la medida del mérito de un hombre es la estension i cualidad de su servicio a otros.

3) **Elementos que entran en la concepcion del fin de la educacion.**—Fácilmente se nota que es principalmente la tendencia sociológica en la educacion la que ha influido en la elaboracion de ese fin, i la que ha contribuido a que allá se considere a la educacion como un proceso social i como la fuerza que sostiene el edificio de la civilizacion, a que se secularice la instruccion, a que se venga adoptando una maquinaria administrativa mas centralizada i a que se provea con liberalidad al sostenimiento de la enseñanza; así como esa misma tendencia, en su forma industrial especialmente, i la científica, han contribuido a cambiar, modernizándolo, el plan de estudios, haciéndolo espresivo de las actividades i aspiraciones sociales actuales, haciendo que dé, no los rudimentos del saber, sino los rudimentos de la vida; así como la tendencia psicológica, que representa el lado individualista, ha contribuido a cambiar el método de enseñanza basándolo en la naturaleza del niño, en sus tendencias a la actividad i en sus experiencias e intereses, e interpretando el curso de estudios como el epitome de la herencia cultural

de la raza. La escuela americana representa, pues, en su conjunto, una tendencia ecléctica, resultado de una combinacion de la tendencia psicológica de Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel i Harris; la sociológica de Ward, i la científica de Spencer, Huxley i Eliot.

No será inoportuno hacer notar que, para la mayor parte de los educadores norte-americanos del presente, el problema de la educacion es, como lo indica Monroe en su Historia de la Educacion, el viejo problema de Aristóteles: de bienestar i hacer bien, de relacionar el individuo con la sociedad, de armonizar los derechos i el desarrollo individuales con los deberes i el servicio sociales. Por eso James, desde el punto de vista psicológico, define la educacion como «la organizacion de hábitos adquiridos de accion que ajusten el individuo a su medio físico i social», i Butler, desde un punto de vista casi puramente sociológico, como «el ajustamiento gradual del individuo a las posesiones espirituales de la raza». Mas ecléctico es aun Horne que la define como «el ajustamiento superior de un sér humano consciente, física i mentalmente desarrollado, a su medio intelectual, emotivo i volicional.»

**4) Influencia del fin asignado a la educacion en los planes de estudios.**—Veamos hasta qué punto ha influido todo esto en los planes de estudios de las escuelas públicas. Se reconoce que todo curso de estudios debe tratar de armonizar dos normas, i de ajustarse a ellas: las necesidades de la civilizacion en que el niño ha de desempeñar un papel, i la naturaleza del niño que ha de ser educado para esta civilizacion; la esperiencia de la raza i la esperiencia del niño; la actividad i las necesidades de la una i las del otro; en una palabra, la norma social i la norma psicológica. La primera se refiere a las materias de enseñanza; la segunda, al método que ha de emplearse. La sociedad determina qué debe enseñarse; el niño determina el cómo i el cuándo de la enseñanza. En las escuelas americanas es especialmente el factor social el que ha dado ocasion a críticas, como ha podido verse al tratar de la organizacion de las escuelas comunes.

Hoy día, sin embargo, soplan vientos de reacción. Se tiende ahora a sustituir los ramos de valor casi puramente disciplinario por aquellos más concretos que cultivan, más que el lado intelectual, el emotivo, el volicional, el estético i el físico del alumno. Se comprende ya que la acción, i no la abstracción, es lo que va a ocupar al futuro ciudadano preparado en la escuela pública, i se empieza a aprender para obrar i no para saber. Por eso aquellas asignaturas que poseen un rico i variado contenido, como la historia, la literatura i las que se refieren a la vida industrial, económica, política i cooperativa del individuo, están comenzando a recibir mayor tiempo i consideración que los ramos instrumentales, que tienen que ver principalmente con símbolos i formas, como la ortografía, la lectura formal, la escritura, i otras. En todos los ramos van ocupando lugar prominente aquellas ideas que hacen resaltar las relaciones entre el individuo i sus semejantes. Especialmente notable es la tendencia, de manifiesto en escuelas como la de Cultura Ética i la Horacio Mann, a ayudar a los ramos formales por medio de los de contenido: el lado formal del lenguaje, por ejemplo, mediante la literatura; las matemáticas i la ciencia formal, mediante el trabajo manual, etc.

La correlación entre las diversas asignaturas viene siendo así más fácil de establecer, i el sistema de ramos sucesivos tiende a la decadencia.

En estrecha relación con el curso de estudios, i más en especial con el método de enseñanza, está la vasta literatura infantil i de popularización científica norte-americana, i en particular el texto, la obra de consulta i los innumerables lectores científicos i literarios usados en las escuelas. Los textos, empleados por necesidad al principio, para suplir la falta de preparación de los maestros, son hoy defendidos en los grados superiores de la escuela elemental i en los liceos como contributivos a la independización del alumno, al adelanto más rápido del inteligente i del aplicado, i como preparatorios para la auto educación posterior del discípulo; la cual se verifica principalmente mediante el libro i el pe-

riódico. No se crea por esto que la enseñanza se limita a señalar lecciones i tomarlas. En realidad, aun en el peor de los casos, aquella consiste, en lo que se refiere al método, en una combinacion del uso del testo por los alumnos con esplicaciones del profesor. Esto no vale naturalmente para asignaturas como ciencias, por ejemplo, que son tratadas intuitivamente en todos los grados, i en cuya enseñanza, en la High School, el profesor no se limita a esponer el hecho i a ilustrarlo por medio de un experimento apropiado, sino que hace que los discipulos mismos prueben la verdad con experimentos verificados por ellos mismos individualmente, o, sin esponer el hecho ni ilustrarlo, lleva a los alumnos a descubrirlo mediante la investigacion propia. Lo que alcanza a adquirirse en ramos como biología, química i física, tratado en esa forma, no iguala por cierto en estension a lo aprendido en nuestros liceos; pero cuando en un liceo se encuentra uno con un solo microscopio para una clase entera, i en una high school con uno para cada dos alumnos, no puede dejar de pensar que allá se dan conocimientos sólidos, que se estimula i cultiva la investigacion independiente, i que aquí... nuestros futuros bachilleres aprenden demasiado....

• Han cambiado tanto las ideas sobre el curso de estudios i sobre los métodos de enseñanza en los últimos años, que algunos pedagogos pretenden que todo lo referente a la administracion de la educacion debe ser reformado. Dewey, por ejemplo, declara que los ramos nuevos «están siendo estorbados i comprometidos por una maquinaria escolar orijinal i desarrollada con referencia a fines i objetos diferentes» de los que ahora se persigue. La reorganizacion o, mas bien dicho, el reajustamiento que se exige, ha empezado a llevarse a cabo, i continúa esteadiéndose, si bien con cierta lentitud, muy esplicable, por otra parte, en un país descentralizado. Al par que el plan de estudios i los valores relativos atribuidos a las diversas asignaturas, se modifica paulatinamente el medio escolar con la adiccion de campos de juego, jardines, talleres, cocinas, bibliotecas; se idean nuevos me-

dios materiales de enseñanza; se adaptan los edificios a las nacientes necesidades; se reforman los cursos de las escuelas normales, de manera que habiliten a los maestros para ajustarse a las nuevas condiciones i que les den aun la plasticidad necesaria para reajustarse a otras situaciones cuando éstas se produzcan.

### III.—OTRAS CARACTERÍSTICAS ESENCIALES

Me ocuparé ahora de algunas otras características de la educación americana mas aparentes que su fin, a cuyo entendimiento no se llega, despues de todo, sino al cabo de largo tiempo de observacion i de contacto con la literatura pedagógica.

1) **Interes popular i fe en las escuelas.**—El profesor John Dewey de la Universidad de Colombia, el mismo a quien cité hace un momento, dice en su libro «La situación educativa» que «la educación es la única cosa en que el pueblo americano cree sin reserva i a la cual todos los individuos que lo componen sin reserva se dedican»; i añade: «En verdad, yo pienso a veces que la necesidad de la educación es el único artículo definitivamente sentado en el variable i confuso credo social i moral de América».

Hai países en que las escuelas son toleradas, otros en que son respetadas. En Estados Unidos se las ama, i todo el mundo cree firmemente que de ellas depende el porvenir de la nación. De ahí que, sin exajeracion, no haya allá institución mas popular que la escuela; que, sobre todo en las grandes comunas, no se escatimen los dineros para su sostenimiento; de ahí que las cuestiones educativas interesen a todos, desde la desgredada italiana que acude a un meeting de madres, medio mui efectivo empleado para relacionar la escuela con el hogar, hasta el político que organiza su partido educativo para asegurar el triunfo del candidato o candidata a visitador o a miembro del Consejo que mejor representa sus intereses u opiniones en materias pedagógicas. A

diferencia de lo que ocurre en otras naciones en que los grandes principios educativos son a menudo descuidados i las discusiones se limitan a cuestiones de organizacion i métodos, i éstas, por razon de su propio carácter, no alcanzan al comun de la jente, en los Estados Unidos, como lo hace notar el Dr. Dunker, de Berlin, en el «Reiseberichte» uber Nordamerika», todos los grandes problemas educativos están en condicion fluida, son discutidos en meetings, en libros, en revistas i diarios, si no siempre con profundidad, nunca sin entusiasmo ni conviccion, i ellos interesan no a un círculo de profesionales solamente, sino al público en jeneral.

Se reconoce que el interes público en la educacion es un producto de la educacion. Del mismo modo hai que reconocer que el interes del pueblo americano en las escuelas es, en gran parte, un producto de la escuela misma; díganlo, si no, sus cursos nocturnos, sus conferencias, sus meetings de madres, que la ponen en contacto directo con el adulto, que le permiten influenciarlo directamente, i que la convierten en el hogar no solo de los días de la niñez sino en el hogar de toda la vida. Ese interes nace tambien del hecho de que, apesar de la diversidad de sistemas de administracion escolar, queda en todas partes en pié, como característica esencial, el gobierno de las escuelas del pueblo por el pueblo. «La escuela americana, ha dicho un escritor, no es mas que el pueblo americano que ha puesto escuela».

Los americanos tienen fé en sus escuelas. En ninguna parte está talvez mas jeneralizada i mas profundamente arraigada la idea de que el sistema escolar es parte esencial del organismo social.

El siguiente acápite tomado del Credo Pedagógico de Dewey forma, sin duda, tambien, parte del acto de fé pedagógica no escrito del pueblo americano: «La educacion es el método fundamental de progreso i reforma sociales. . . . Por medio de la lei i del castigo, de la agitacion social i la discusion, la sociedad puede regularse a si misma i formarse de una manera casual o al azar; pero por medio de la educacion la sociedad puede formular sus propios propósitos, or-

ganizar sus propios medios i recursos, i prepararse económicamente, i con un fin determinado en vista, para moverse en la direccion que ella quiera seguir».

2) **La escuela agencia de patriotismo.**—Entre las causas que contribuyen al interes público en las escuelas, tanto como a la atencion que les prestan los gobernantes, no puede dejar de contarse la creencia de que ellas son la mejor agencia de patriotismo, el mejor medio de formar ciudadanos. En aquel pais, la tierra prometida de los perseguidos por todas las tiranías, de los audaces que se atreven a afrontar el océano en busca de libertad o de mejor fortuna, habria peligro de que esa gran afluencia de extranjeros destruyera las características nacionales, si no tuviera en la escuela el gran vivero de ciudadanos americanos, el gran laboratorio de la nacionalizacion. I a fé que ningun papel, entre los muchos asignados a ella, es mejor llenado por la escuela americana que éste de la asimilacion, de la yankizacion, si vale el término, de elementos heterojéneos. El hijo del inmigrante judío o italiano quiere ser, ante todo, americano; llega a americanizar su apellido, i hasta a avergonzarse a veces de usar en público el idioma de sus padres.

3) **La escuela piedra fundamental de la democracia.**—Estrechamente relacionada con el carácter nacionalista de la escuela, está la concepcion de ella como la piedra fundamental de la democracia; lo que constituye el gran secreto de su éxito i de su popularidad. La educacion de clases es jeneralmente mal mirada. La escuela pública es el elemento nivelador en aquel pais en que las diferencias de fortunas i de razas son tan marcadas. El hijo del negro (sin contar los estados ex-secesionistas), el del peon italiano, el del agricultor sueco, el del cantinero irlandés, el del comerciante judío, el del ropa vejero, el del principe de la industria, el del alto empleado administrativo, se educan en la misma escuela. Bien responde esto a la interpretacion dada allá al concepto democracia: igualdad de oportunidad, igualdad en el principio, en la partida; diferenciacion segun las aptitudes, vocaciones i medios en lo que queda del camino.

En esta concepción de la escuela como base de la democracia, encuentra su fundamento el principio anteriormente citado «*no blind alleys in education*» que, traducido a la práctica, significa, como se ha visto, el ajustamiento de la escuela al liceo, i de éste a la universidad.

Para la mayor parte de los pedagogos i políticos norteamericanos, como para Huxley, ningun sistema de educacion pública merece tal nombre, si no levanta una gran escalera educativa que conduzca desde la escuela infantil a la Universidad. Este anhelo de hacer del sistema educativo un todo orgánico, si bien lo hace ganar en unidad i simplicidad, i en facilidad de conexión entre las diversas instituciones, es, lo hemos dicho ya, una de las causas de la falta de unidad orgánica en los planes de estudios de las escuelas comunes. El mal es reconocido aun por los propios pedagogos americanos (1). Recordemos aquí que el juicio casi unánime de los pedagogos alemanes i franceses condena este sistema, por considerarlo, en vez de democrático, despótico; pues, si es cierto que él envuelve una protesta contra el sistema de castas en la educacion pública, tambien es cierto que, a pesar de no ser la preparacion para la universidad el verdadero fin de la escuela pública i debiendo ésta conducir directamente a la vida, diferencias en objeto que por fuerza han de traer tambien diferencias en la materia de enseñanza, se permite al reducidísimo número de alumnos de la escuela pública que han de llegar a la universidad, controlar al enorme tanto por ciento destinado a empezar mas temprano i en condiciones mas precarias la lucha por la vida. Como mui prudentemente observa Payne en su libro tantas veces citado, si bien tanto Alemania i Francia como Inglaterra i Estados Unidos declaran que persiguen al mismo tiempo la relacion orgánica del curso de estudios i la igualdad de oportunidad, de hecho ninguna de estas naciones parece haber conciliado, a pesar de sus esfuerzos, esos dos fines: las dos primeras, Alemania i Francia, han logrado realizar sólo el primero;

(1) Véase Payne, ántes citado, página 188.

Inglaterra i Estados Unidos, sobre todo Estados Unidos. No el segundo, i esto a pesar de su sistema de ramos electivos.

**4. La educacion moral i cívica basada en la preparacion para la ciudadanía.**—La preparacion para la ciudadanía en la democracia forma, en gran parte, la base de la educacion moral i cívica en la escuela norte-americana. En ella, en primer lugar, no se trata de vaciar a todos los niños en un molde comun, sino de que cada uno saque el mejor partido posible de sus capacidades.

Esta preparacion para la ciudadanía no es sólo un ramo de enseñanza, ni un fin incidental, sino que asume un carácter objetivo en la forma de cooperacion de los alumnos en grupos, especialmente en trabajos manuales, en que cada uno ayuda a la confeccion de un mismo objeto en proporcion de su habilidad. Aun de la enseñanza de los ramos teóricos se saca partido para el desarrollo del espíritu de ciudadanía, pues, ayudada por el uso de los textos i obras de consulta, ella consiste mas bien en un intercambio de ideas entre maestro i alumno, que en una alternacion de esposicion i repeticion o de pregunta i respuesta. El cultivo de la oratoria por medio de las composiciones orales en las escuelas elementales, de la clase de Elocucion en los Liceos diurnos i nocturnos i en las universidades, i de los debates inter-escolares públicos sobre cuestiones de actualidad (porque allá los alumnos de distintos establecimientos del mismo rango no sólo se disputan los honores concedidos a la fuerza o a la ajilidad del cuerpo, sino tambien los discernidos a la habilidad de pensar de pié, como dicen los americanos, i a espresar sus pensamientos en forma apropiada), obedece tambien, sin duda, en parte al ménos, al fin de preparar para la ciudadanía en una sociedad democrática, en que cada individuo necesita estar al dia en los problemas que afectan a la colectividad i en que, para dirimir las contiendas que resulten al solucionar esos problemas, no puede apelarse a otras armas que la persuasion i el argumento.

Por otra parte, así como en el ciudadano, se respeta en el niño la personalidad, i no sólo en lo que se refiere a la disci-

plina que, concebida como parte de la educacion moral, se cree que debe proceder de la vida escolar entera, de la vida social que el niño vive, i no del maestro, i que trata de ejercitar a aquél en el gobierno de sí mismo i de que éste pase a desempeñar el papel de miembro de esa comunidad i no el de jefe; sino tambien en los métodos i planes de enseñanza, que toman mucho en cuenta las inclinaciones i aptitudes de cada discípulo, desde la eleccion de juguetes hecha por éste en el kindergarten hasta la libertad que se le deja en los temas de composicion, por ejemplo, i hasta en la eleccion de ramos en los últimos grados de la escuela primaria i en los liceos i universidades.

5. **Respeto exajerado por la individualidad del niño.**—Probablemente, de este respeto exajerado por la individualidad del niño nace uno de los grandes defectos de la escuela primaria en Estados Unidos. Los métodos del kindergarten parecen seguir influenciando la enseñanza en los grados elementales. Despertar el interes inmediato de los alumnos; mantenerlos siempre satisfechos evitándoles las dificultades, aceptando la solucion infantil dada por ellos a las grandes tareas que les asigna, pasando por alto en éstas aun incorrecciones graves a trueque de producir en el niño la impresion de haber hecho algo superior a lo que de él puede esperarse: he ahí el anhelo de muchas maestras norte-americanas. Los pedagogos profesan que la escuela debe tratar de despertar intereses duraderos; pero, en la práctica, la regla de oro de la transicion entre interes inmediato i esfuerzo, que se realiza creando intereses finales, es a menudo olvidada. Casi inútil será añadir que esta «soft pedagogy», como mui bien lo observa Dunker, resulta, en lo que al alumno se refiere, en lijereza de juicio, en una exajerada confianza en sí mismo, en superficialidad, en diletantismo.

Hai que confesar tambien, por otra parte, que la maestra norte-americana, dotada de un tacto especial para gobernar hombres formados, como puede observarlo cualquiera que visita escuelas nocturnas en Boston o Chicago, suele fracasar lastimosamente al tratar de poner demasiado temprano en

hombres de niños el gobierno de sí mismos, pues la ausencia aparente de disciplina se transforma a veces, en este caso, en indisciplina real; i ello no es extraño: el niño no es un adulto en miniatura, sino un sér que tiene muchas características instintivas e intelectuales i disposiciones emotivas diferentes de las de los grandes. Sea como sea, lo cierto es que muchos atribuyen a la disciplina del amor aplicada indiscriminadamente, la falta de respeto a los mayores, la irreverencia casi, que caracteriza al muchacho de las grandes ciudades i que ha obligado ultimamente a Consejos de Educación tan respetables como el de Nueva York a considerar seriamente la vuelta del castigo corporal, en forma restringida, a las escuelas, de las cuales se le habia desterrado al ménos en teoría.

**6) Planes de gobierno propio en las escuelas** — Tomadas en cuenta la concepción de la disciplina como un resultado de la vida en comunidad democrática, interpretación dada a la vida de la escuela, i la noción de esta última como preparación para la ciudadanía, no parece extraño encontrarse con planes muy completos de organización gubernativa, destinados a acostumbrar a los niños a dirigirse a sí mismos, a dirigir a otros i a ser dirigidos por sus iguales. Se pretende también con estos sistemas enseñar prácticamente a los alumnos los detalles de los rodajes administrativo, legislativo i judicial de la nación o la municipalidad (1). Entre los planes adoptados merecen mención especial la República escolar, hoy día casi abandonada, i la ciudad escolar, actualmente en práctica en algunas escuelas de Chicagó, Nueva York i talvez de algunas otras ciudades. La ciudad escolar no es sino la «República» reducida en extensión i en funcionarios. Su efecto, aparentemente al ménos, es saludable, sobre todo en aquellos barrios en que abundan los inmigrantes.

Nunca podré olvidar a aquel alcalde de trece años, un ju-

---

(1) Siento no poder describir, por falta de datos suficientes, los sistemas de gobierno o de justicia propios adoptados por los alumnos de las Universidades.

ño polaco que hacia nueve meses habia desembarcado en Nueva York huyendo de sus tiranos europeos, que aprendia en forma práctica el significado de la República i de la libertad dirijiendo, en desempeño del alto puesto para que habia sido elegido por sus compañeros, los ejercicios de clausura del año escolar en la escuela pública núm. 110 de Manhattan; ni la gravedad con que recibia las Memorias verbales de los funcionarios subalternos, casi todos judios, concebidas en términos como éstos, del Jefe del Departamento de Salud: «Tengo el honor de informar al señor Alcalde que todos los ciudadanos de la escuela pública núm. 110 están aseados i sanos, i se sienten felices».

Todo esto es muy hermoso sin duda, i atrae fácilmente a algunos espíritus entusiastas i patrióticos; pero, por desgracia, parece no resistir a la crítica pedagógica. Hai que observar, en primer lugar, que muchas escuelas en que algunos de estos planes ha sido puesto en práctica lo han abandonado al cabo de uno o dos años.

Se generaliza, por otra parte, la opinion, basada en la experiencia, de que estas formas de gobierno o dejeneran en demagogía o son tales solo nominalmente; pues tras de toda esta dramatizacion cívica está el Deus ex-machina— el director o maestro— cuya necesaria intervencion directa o indirecta mata el fin principal que se persigue— la preparacion para la ciudadanía—, desde que en vez de acostumbiar a los niños al gobierno de sí mismos haciéndolos capaces de contribuir más tarde a que desaparezca «the shame of the cities» (las inescrupulosas prácticas políticas), los habitúa a obedecer servilmente, bajo todas las apariencias de la libertad i de la autonomía, a un patron, preparándolos así para ser más tarde meros instrumentos del «boss» (el patron político); ese producto genuino de la organizacion de los partidos norte-americanos. Se afirma también que los niños practican este pseudo-gobierno propio como un juego cualquiera, sin ver claramente la relacion entre él i la realidad que representa, sin proyectar esta ficcion presente en la realidad futura de su vida. El Superintendente Conrman, de Filadelfia, ventajo-

samente conocido por sus investigaciones pedagógicas experimentales, en un trabajo presentado al Comité de Superintendentes reunido en Washigton en Febrero último, mostró que el sistema de ciudad escolar no llena los objetos que tiene en vista, porque apela a instintos i emociones que no existen o no están todavía desarrollados, i que, con respecto a la inteligencia del niño, contiene exigencias que ella no está en aptitud de satisfacer. Demostró ademas con estadísticas, resultado de las respuestas a un cuestionario dirigido a un buen número de maestros i alumnos de escuelas en que el plan funcionaba o habia funcionado, que el interes despertado por aquél era, en jeneral, pasajero en profesores i discipulos; que un 25%, mas o ménos, de estos últimos, objeta el sistema; que su juicio para elejir funcionarios es poco satisfactorio; que un 50% de los niños de los cursos superiores se niegan a aceptar cargos; que, al cabo de poco tiempo, nó toman suficiente interes en las elecciones (en una ciudad escolar de 850 ciudadanos ninguno protestó ni hizo pregunta alguna cuando, sin aviso prévio, dejaron de verificarse las votaciones en la fecha fijada); que, por último, la influencia del plan sobre la disciplina de la escuela no es ni buena ni mala.— Terminaba el doctor Cornman aceptando esta cita de Earl Barnes, resultado de un estudio concreto del desarrollo de las ideas políticas en los niños. «El sentido del estado abstracto i de sus obligaciones con respecto a él, vendrá a los niños sólo mas tarde en la vida. La especial importancia dada a la preparacion para la vida cívica, como ésta es comunmente entendida en la educacion elemental, es en gran parte tiempo perdido; i, sin embargo, el maestro patriota formará patriotas cada vez que intente formar buenos hombres i buenas mujeres».

7) **Aspirabilidad exajerada que la escuela parece desarrollar.**—Posiblemente esto de la disciplina, junto con el principio de igualdad de oportunidad i de posibilidades, el culto del self-made man, i el hecho de que la escuela profese no preparar para un determinado fin práctico inmediato, son factores que han contribuido a desarrollar en el

escolar americano esa «aspirabilidad» exagerada que críticos tan eminentes como el Decano Russell del «Teachers' College» han denunciado ya, i que fué sin duda lo que el Presidente Roosevelt tenia presente cuando, en su discurso de recepcion al Comité de Superintendencia de la Asociacion Nacional de Educacion reunido en Washington a fines de Febrero último, decia: «Yo no querria que vosotros predicais un ideal imposible, porque si predicais tal ideal tendeis a « hacer creer a vuestros alumnos que no hai ideales realizables i, por consiguiente, a hacerles el mas grave de los daños, cual es enseñarles a divorciar la prédica de la práctica, a divorciar el ideal que admiran en lo abstracto del bien práctico por el cual luchan. Enseñad al niño i a la niña que lo que les importa es ganarse la vida; enseñad al niño que él ha de ser quien ha de formar el hogar; a la niña, que ella debe ser algun dia la dueña de casa; que el trabajo del padre es ganar el pan; el de la madre, cuidar del hogar; que el trabajo de ámbos es con mucho el mas importante en todo el pais; que el trabajo del hombre de estado, del escritor, del príncipe de la industria i demas, es condicionado, en primer lugar, por el trabajo que encuentra su espresion en la familia, que sostiene la familia».

Mui de acuerdo con estas ideas del Presidente están las siguientes frases del mencionado Russell: «Necesitamos, en mi opinion, un articulo mas en nuestro credo educativo. Es este: al hacer un hombre, hagámosle bueno para algo».

**S) Una faz importantísima de la democracia: el «espíritu» de la educacion norte-americana.—**

La coeducacion de la escuela, en lo que se refiere al llamado «espíritu de la educacion norte americana», o sea a la creencia profunda, convertida casi en relijion, en el derecho inalienable de cada ciudadano a recibir la educacion necesaria para desarrollar el máximum de sus capacidades, es que esa igualdad de oportunidad incluye tambien a la mujer. Por que allá, contrariamente a lo que en otras partes se cree, aunque no se lo confiese, se considera a la mujer con igual derecho a adquirir una cultura jeneral que el hombre. De

ahí que en aquel país los liceos públicos femeninos no sean de señoritas — que no necesitan que el estado costee su educación — sino «de niñas» de todas las esferas sociales. Según el comisionado de educación, había en 1898 un 56,5% de niñas en las escuelas elementales, i, en 1905, un 57,57% en las high schools. El movimiento en favor de la consecución de privilegios educativos para la mujer iguales a los del hombre, ha tenido éxito completo. Hoy día existe mayor número de instituciones que excluyen a los varones de sus aulas, que de instituciones en que sólo éstos son admitidos.

Esto me lleva a tocar una característica notable de las escuelas americanas: la *coeducación*. La mayor parte de los pedagogos yankees están conformes en que las ventajas de la coeducación exceden a sus peligros, i reconocen que las relaciones sin afectación en presencia de otros tienden a elevar tanto las características masculinas como las femeninas. Muchos creen, sin embargo, — i la práctica se ajusta a esta creencia — que la coeducación no debería existir en el primer período de la adolescencia, o sea durante el período que precede inmediatamente a la High School i que continúa durante el curso de esta institución.

El movimiento coeducacional iniciado en el este por necesidad, fué continuado por convicción democrática en los nuevos estados del oeste, i hoy día hasta el sur conservador ha entrado por el camino seguido por sus hermanos más progresistas. El desarrollo ha sido lento: empezó en los primeros decenios del siglo XIX, i no concluye todavía.

En 1902, las escuelas comunes de veintidos estados eran coeducacionales. En algunas ciudades de los demás existen escuelas secundarias, i aun de gramática, en edificios separados, destinado cada uno sólo a uno de los sexos. A menudo, sin embargo, en estas mismas ciudades las dos escuelas, de varones i niñas, funcionan en el mismo edificio, pero en clases separadas.

En la instrucción superior, la coeducación empezó en los estados del oeste. Treinta i cinco de las universidades de estado son hoy día coeducacionales, i apenas un 31% (o sean

ERRATA NOTABLE (páj. 1075).

En el título **S)** léase como sigue:

**S) El «espíritu» de la educación norteamericana; la coeducación.**—Una faz importantísima de la democracia de la Escuela, en lo que se refiere al llamado, etc.

146) de todos los colleges del país son sólo para hombres. Si se descontaran los sesenta i cuatro colleges católicos, que son exclusivamente masculinos, quedaria sólo un 20% de instituciones de educación superior que no admitiera ámbos sexos a sus aulas.

El número de mujeres en los establecimientos coeducacionales se ha sestuplicado en veinticinco años, mientras que en las instituciones exclusivamente femeninas apenas se ha doblado; hecho que, probablemente, es debido, no tanto a preferencia de las mujeres por los colejos en que se educan hombres, como a la gratuidad de la enseñanza en los colleges de los estados, que son, casi sin escepcion, coeducacionales. En algunas universidades para ámbos sexos, como Leland Stanford i North Western University, se ha sentido la necesidad de fijar un límite al número de alumnas que han de admitirse, a fin de conservar equilibrio entre los sexos i evitar la completa feminización de los establecimientos.

La gran mayoría de las universidades cuyos colleges no son co-educativos, admiten, sin embargo, en sus cursos post graduados a las mujeres. Estas reciben hoy talvez una décima parte de los doctorados en filosofía conferidos anualmente.

Quizas valdrá la pena consignar el hecho de que las mujeres manifiestan decidida preferencia por los estudios académicos, i que las profesiones liberales parecen atraerlas cada día ménos. A pesar de que las escuelas profesionales de casi todas las universidades les han abierto sus puertas, se ha notado, segun Dexter, entre 1898 i 1902, un descenso de 274 en el número de estudiantes del sexo femenino en las escuelas de leyes, medicina, dentística i farmacia.

¡Cerca de un sesenta por ciento en las escuelas comunes, un setenta i cinco en las normales, un veinticinco en los colleges (contando sólo los exclusivamente masculinos i los coeducacionales), un 26% en los cursos post graduados i un 3% en los cursos profesionales! . . . la mujer americana está tratando de sacar el mayor partido posible de la igualdad de oportunidad educativa.

**9) Causas del progreso de la enseñanza.**—a) *El*

*espíritu de crítica.*—De seguro no hai pais en el mundo en que el espíritu de crítica sea considerado mas necesario al progreso de la enseñanza que en los Estados Unidos. Contrasta con la cándida presuncion popular de que ninguna nacion tiene mejor sistema de educacion que la propia, la modestia de los leaders pedagógicos, que cada día confiesan encontrarse todavía muy léjos de la perfeccion, i que a diario tratan de innovar en sus métodos, atacan teorías sancionadas por la práctica, destruyen sistemas. Ninguna escuela hai mas dispuesta que la norte-americana a recibir nuevas sujestiones, ninguna mas radical, podría decirse; ninguna de que puedan con mas facilidad hacer presa los reformadores. Los «sistemas orijinales» que aquí se fabrican sólo de tarde en tarde, acosan allá al maestro día a día. El dibujo, la música, el estudio de la naturaleza, la escursion, el jardín, el trabajo manual, la cocina, el trabajo constructivo, el cuento i la fábula, el episodio dramático, la celebración de los aniversarios nacionales con fiestas escolares; he ahí las últimas novedades en boga en las escuelas. Desde los que aquí llamaríamos «sistemas» anticuados hasta las ideas más modernas en lo que respecta a los métodos de enseñanza, tienen allá fogosos i respetables abogados. En el curso de estudios, desde las clásicas tres R's (Reading, Writing, Arithmetic), a que algunos pretenden limitar todavía el programa de la escuela elemental, hasta el Latin i ramos modernos de utilidad incontestable como el Trabajo manual, la Ciencia i Arte Domésticos, el Cuidado del enfermo, asignatura que no sé por qué no enseñamos ni en nuestras escuelas normales de mujeres, i que sin duda es de mayor importancia que algunas otras a que dedicamos un tiempo precioso, i hasta el arte, bastante menos indispensable en nuestra tierra, de hacer la corte, propuesto hace poco por un visitador condal del estado de Illinois, todos los ramos imaginables ocupan o tienden ocupar parte de las actividades de la escuela.

b) *La diversidad de sistemas escolares i las instituciones libres.*—La diversidad de sistemas escolares, la quasi independencia local, son factores que, si, como hemos visto, tie-

nen sus inconvenientes, contribuyen sin duda tambien, facilitando el ensayo de nuevas tendencias, al progreso de la enseñanza. Otro tanto i mas puede decirse con respecto a las instituciones superiores libres que, jenerosamente dotadas por particulares, pueden dar a su profesorado la independencia económica necesaria para atacar lo existente.

c) *Jenerosidad de los gobiernos i de los particulares.*—Las injentes sumas invertidas en educacion, que han aumentado en la enseñanza pública desde 63.000,000 de dollars, en 1870, a 288.000,000, en 1905, i que agregadas a las invertidas en la instruccion particular, debidas en su mayor parte a la munificencia de los millonarios, dan el enorme total de 377 millones, indican que nada se omite en lo que se refiere a la abundancia i bondad del material de enseñanza, a la excelencia de los edificios; todo lo cual no deja, por cierto, de influir tambien grandemente en el adelanto de la instruccion misma. ¡Si progresarán las instituciones educacionales de un pais que invierte en escuelas comunes un 40 por ciento de sus rentas anuales; que tiene hombres como Rockefeller, cuyas donaciones para fines educativos pasan ya de 50 millones de dollars, i como Carnegie, empeñado en la empresa imposible de empobrecerse regalando bibliotecas!

d) *El personal directivo i docente.* - Seria injusto dejar de mencionar entre los factores del progreso educativo, trátanlose sobre todo de un pais que, oficial i prácticamente, confia las reformas de sus escuelas a educadores i no a políticos, la altura de miras, la dedicacion i el entusiasmo de muchos superintendentes de ciudades i consejos de educacion; las asociaciones de maestros, en particular la Asociacion Nacional de Educacion, i, por último, al personal docente de las escuelas de los grandes centros de poblacion, desprovisto por lo jeneral de esa suficiencia intelectual característica en otras partes del normalista vaciado en algun molde pedagógico que se cree bueno i el único bueno, dotado de un buen sentido poco comun entre los que se dedican a la enseñanza i que suple en él a la falta de preparacion profesional, i dotado tambien de esa sorprendente plasticidad

que es una de las primeras entre las fuerzas que tienden a impedir la fosilización de las escuelas.

e) *El estudio científico del niño.*—Contribuye también al progreso de la enseñanza el interés creciente en el estudio del niño. El centro de la escuela tiende a ser cada vez más el niño mismo. Consecuentes con el principio de Dewey que afirma que, de los dos lados, el psicológico y el social, del proceso educativo, el primero forma la base, pues, como él dice, «los instintos y poderes del niño proporcionan el material y dan el punto de partida para toda educación», los pedagogos norteamericanos han entrado por el camino de la didáctica experimental con fe y con entusiasmo. Los numerosos laboratorios de psicología experimental, entre los cuales habrá que mencionar los de Harvard, Cornell, Chicago, Columbia y Clark; los cursos teóricos y prácticos de «Estudio del Niño» ofrecidos en las escuelas pedagógicas universitarias, y en la mayor parte de las escuelas normales; el laboratorio de estudio del niño sostenido para sus escuelas públicas, bajo la dirección de competentes especialistas, por la ciudad de Chicago; las investigaciones ya muy generalizadas acerca del desarrollo de los poderes físicos y mentales en la niñez y en la adolescencia, iniciadas por el padre del estudio del niño en los Estados Unidos, el ilustre Stanley Hall, rector de Clark: todo esto muestra el afán con que se trata de conocer al niño, para ajustar al desarrollo de sus funciones mentales en las diversas edades los planes y métodos de estudio, para establecer la higiene de su labor intelectual, para adoptar la enseñanza no a un imaginario término medio, sino, en cuanto sea posible, a cada alumno en particular. Verdad, es, sin embargo, que ha caído cierto descrédito sobre estas investigaciones a causa de que, debido al exagerado entusiasmo que ellas al principio despertaron, cualquier maestro o cualquier estudiante de psicología, sin la disciplina que da un curso completo de psicología experimental, y aun muchos sin conocimiento de los principios fundamentales del método de experimentación, se creían preparados para contribuir con sus investigaciones a estudios iniciados por algún experimenta-

lista jenuino i aun para conducir por cuenta propia un seudo experimento pedagógico. Pasado ya el periodo del dilettantismo experimental, se reconoce hoi dia que esas investigaciones, i las conclusiones a que por su medio se arriba, son de valor sólo cuando aquéllas son conducidas personalmente por especialistas i no por aficionados. Stanley Hall i Thorndike (Universidad de Columbia) figuran en primera línea entre los pedagogos experimentales del dia.

**10) Otras características.**—Quedarían todavía por mencionar muchas interesantes características de las escuelas americanas—la educacion física, el trabajo manual, la enseñanza de la hijiene, la educacion artistica, etc.—; pero sólo he pretendido dar una vista de conjunto, i el tratamiento de tópicos como esos no habria ayudado gran cosa a la realizacion de mi propósito.

### III.—CONCLUSION

**1) La situacion pedagógica norte-americana vista en su conjunto.**—El cuadro de la situacion pedagógica de los Estados Unidos que a grandes rasgos he trazado, muestra que en ese pais, como en todos, la educacion pública adolece de graves defectos; pues no responde ella perfectamente, segun confesion de los mismos encargados de defenderla, a las necesidades i a los ideales de la nacion que la sostiene. Pero, en la balanza de sus méritos, sus bondades hacen subir hasta las nubes el platillo de los errores. No hai que olvidar, ademas, que éstos nacen, en su mayoría, precisamente del exceso de aquéllas, o tienen su raiz en principios sociales o políticos que el pueblo americano aprecia demasiado para sacrificarlos en aras de un hipotético adelanto educativo; que muchos son debidos a condiciones transitorias; que, siendo allá tan rápida la evolución en todos los órdenes de la actividad colectiva, las escuelas, para llenar la dificilísima tarea de adaptarse a ese desenvolvimiento, tienen por fuerza que estar en reajustacion perpetua; i que, finalmente, la educacion pública norte-americana es mui nue-

va con relacion a la de Alemania, por ejemplo, pais en que Lutero podia ya exigir la enseñanza obligatoria casi un siglo ántes de que el centenar de peregrinos de la «*Mayflower*» arribara a las playas de Plymouth i plantara el árbol de la libertad en tierra americana.

Si se toman en cuenta la fé del pueblo todo en las escuelas, la lozanía de éstas, la buena voluntad con que se contribuye a sostenerlas, la plasticidad que manifiestan ellas en la adopcion o adaptacion de los adelantos extranjeros, el espíritu de crítica, el rápido crecimiento en Estados Unidos de la ciencia pedagógica i, por fin, la vitalidad i el orgullo patrio norte-americanos, no es aventurado predecir que pronto serán romería interminable los peregrinos pedagógicos del Viejo Mundo que empiezan ya a cruzar el Atlántico para venir a beber en las escuelas del nuevo, como en otra fuente de juventud, una vida nueva. «Pero, ¿quién responderá—dice el doctor Kuypers, que considera a los educacionistas «yanquis discípulos de los alemanes, en el *Reiseberichte über Nord Amerika*—quién responderá de que el alumno «no supere al maestro, a ménos que los papeles se cambien «i empiece el maestro a aprender del discípulo?» I continúa: «Sólo tal estimulacion recíproca puede asegurar verdadero progreso». «Pasa—añade—con la educacion alemana i «la americana lo que con todas las demas artes: al viejo los «los ideales del jóven pueden parecer a veces desatinados i «su trabajo no acabado, hasta inmaduro; pero no puede ser «negado, aun por el viejo, que las creaciones del jóven están llenas de sugestiones, en contacto directo con la realidad i ampliamente trazadas». «La solidez de lo viejo —concluye—debe ser unida al espíritu fogoso e inventivo de lo «jóven, si no se quiere que con el tiempo lo bueno llegue a «ser anticuado, molesto e inconveniente».

**2) La experiencia yankee i nuestro progreso pedagógico.**—No creeria cumplida mi tarea si no diera lugar al terminar esta ya larga esposicion, a unas cuántas frases relativas a lo que a nosotros concierne. Decia en otra parte que no era ni equitativo ni científico juzgar un sistema

educativo aparte del medio en que se ha desarrollado; pues las instituciones educadoras de un pueblo forman parte de su cultura, están íntimamente ligadas al desenvolvimiento histórico de ese pueblo, a sus condiciones económicas, políticas i sociales. La imitación servil de esas agencias de progreso en un medio en que los elementos que han contribuido a su desarrollo son diferentes sería, en consecuencia, o imposible o de muy pobres resultados. De ahí que nuestras instituciones nacionales deban crecer de nuestras propias necesidades, i no de las necesidades de otros; de nuestras propias debilidades, i no de las ajenas. No es, pues, la adopción de un sistema pedagógico determinado, llámese él inglés, alemán, francés o norteamericano, lo que nos conviene; sino la adaptación de elementos recojidos en diversos países más adelantados que el nuestro; la amalgamación de esos materiales en la proporción que exige nuestro medio, para construir así, con ellos, un edificio educativo que, a pesar del eclecticismo de su origen, merezca el nombre de sistema chileno de enseñanza.

Otros dirán, si aun no lo han dicho, con qué puede contribuir a este fin la fecunda experiencia de la madura Europa. Yo os diré que cuando concibamos la democracia como igualdad o más bien como equilibrio de oportunidad; hagamos de la escuela pública la institución democrática i democratizadora por excelencia, persigamos en ella un fin ético i social, en lugar de uno estrechamente utilitario o ninguno, i fundemos en la misma toda esperanza de reforma i mejoramiento sociales; cuando la consideremos como una forma de vida en comunidad i basemos en esto i en el respeto a la personalidad del niño, la educación moral i la disciplina, i hagamos de la escuela un sitio atractivo, cómodo, superior al hogar; cuando interpretemos la educación como vida en sí misma i nó como mera preparación para la vida, i pongamos en actividad los instintos expresivos i constructivos del discípulo para hacer de él no sólo un pensador sino un hombre de acción, i tratemos de armonizar convenientemente las exigencias psicológicas i las sociales en nuestros métodos i programas; cuando cuidemos del cuerpo de nuestros edu-

candos tanto como de su espíritu; cuando tengamos buenos textos i bibliotecas escolares, i enseñemos a usarlos; entónces habremos recojido las mejores inspiraciones de la escuela del Norte. Aprendamos mas de las norte-americanos: respetemos lo suficiente en nuestros liceos los diversos intereses i capacidades de los alumnos, librando a éstos del procústeo lecho de la uniformidad mediante la flexibilidad de los cursos de estudios, i dotemos a esos establecimientos del material necesario para sustituir parte de su didáctica de informacion por la de «formacion»; despojemos a nuestra universidad de su carácter puramente profesional. Aprovechemos otra leccion: hagamos que nuestras escuelas normales cambien de frente dando mas importancia a la práctica de la enseñanza que a la adquisicion teórica de este arte, que traten de dar preparacion pedagógica científica, i que contribuyan al adelanto de los maestros en servicio; establézcase un buen plan de ascensos de preceptores, aliviese la situacion económica del personal docente en jeneral, en forma que le permita vivir en condiciones que aseguren su máximun de eficiencia; ocupémonos de preparar a los institutores poco preparados mas que de quejarnos de su ineptitud; unámonos los que tenemos intereses e ideales comunes en el majisterio: no ya transitoriamente para lograr ventajas materiales, sino en forma estable para luchar por esos ideales i por intereses mas elevados; trabajemos por que en las cuestiones pedagógicas se tome en cuenta la opinion del esperto i no la del aficionado, por que haya ménos diletantismo i mas ciencia en materias de educacion. Mas aun: descentralícese un poco nuestra organizacion educativa; estiéndase la accion de las instituciones de enseñanza, i créense, ademas de las escuelas nocturnas primarias, las secundarias i las industriales.

Cuando, ademas de todo eso, podamos gloriarnos de educar en nuestras escuelas mas de un quince por ciento de nuestra poblacion, de poseer en número suficiente de edificios escolares que merezcan ese nombre, de apartar para el sostenimiento i progreso de nuestra instruccion primaria i se-

cundaria, un veinte en vez de un siete u ocho por ciento de nuestro presupuesto nacional; cuando, finalmente, podamos felicitarnos de tener jentes de fortuna que quieran fundar o enriquecer instituciones, en cuyo fin no quepan ni el lucro ni la propaganda sectaria, i cuyo papel sea, no el de combatir la enseñanza oficial, sino el de estimularla i cooperar a su accion completándola, ensayando nuevos rumbos en organizacion, programas, métodos, en ideales educativos; entónces será nuestro casi todo el secreto de la grandeza de los americanos del norte, i podremos tambien, como ellos, mirar el porvenir de frente i sin zozobras.