

mentos preparatorios de sus Universidades» (1).

A favor de la *escuela única* arguyen sus sostenedores: 1.º, que la instrucción secundaria debe ser *general*, por la solidaridad de las ciencias y las letras, que forman un todo de cultura que es la mejor base para las carreras liberales; 2.º, que conviene adoptar un solo plan determinado, para formar mejor el espíritu de la disciplina y del método; 3.º, que la *escuela única* deja la libre elección de una profesión para una edad en que está mejor desarrollado el criterio del estudiante.

Veamos ahora los argumentos que contra la *escuela única* esgrimen sus adversarios: 1.º, que la enorme variedad de estudios hace contraproducente el trabajo intelectual, pues es superior su conjunto á lo que puede abarcar la inteligencia del alumno, de donde resultan el diletantismo y la superficialidad ó el agotamiento; 2.º, que impone tal diversidad de métodos, que el estudiante acaba por oscurecerse y perder la noción precisa del método: que hace perder un tiempo considerable en estudios que no son siempre necesarios al que los realiza, por ser diversos á su carrera profesional, y, en fin, 3.º, y este es, á mi juicio, el argumento que resume los demás, que conspira contra el principio inquebrantable de la

(1) A. Alcorta, *La Instrucción secundaria*, páginas 138 y siguientes; Buenos Aires, 1886.

libertad de estudios, tal cual lo he desenvuelto, pues obliga á *todos* los estudiantes á seguir *unos mismos* programas, sin distinguir las especialidades en que pueden ser más útiles á la sociedad y á sí propios, según su idiosincrasia individual.

§ 61.—ESCUELA BIFURCADA

Llámase *escuela bifurcada* aquella que divide las profesiones liberales en dos órdenes, letras y ciencias, y establece, al efecto, una radical división bipartita en la instrucción secundaria preparatoria, imponiendo á los estudiantes que opten por cualquier facultad su respectivo bachillerato de letras ó de ciencias; entendiéndose que para la adquisición del primero se excluyen casi en absoluto las segundas, y para la del segundo, las primeras. De ahí una ignorancia casi crasa de las letras en médicos y matemáticos, y de las ciencias en abogados, humanistas y sacerdotes. La esencia de este sistema de *bifurcamiento* consiste, por tanto, en la radical separación de las letras y las ciencias, para no recargar la mente de quienes se dediquen á unas con el estudio de las otras. Para ello son indispensables dos órdenes de estudios secundarios, dos diversos programas excluyentes y dos diversos títulos de bachillerato: de letras y de ciencias. En cuanto á la cuestión de si estos cursos se pueden hacer en un mismo insti-

tuto ó en diversos, carece á mi juicio de importancia, pues la división bipartita no dejará nunca de ser absoluta porque se sigan en un mismo establecimiento, por alumnos distintos y con programas diversos, uno y otro orden de estudios.

El origen del sistema se encuentra, como se verá en el subsiguiente párrafo, en la innovación que introdujo Fortoul, en 1852, en la instrucción pública de Francia. Reformó la *escuela única* implantada por la Universidad napoleónica, estableciendo estudios comunes hasta la clase cuarta; y de allí, dos secciones distintas, una para las letras (*bachillerato ès lettres*), y otra para las ciencias (*bachillerato ès sciences*).

Aseméjase al sistema *bifurcado* la división de estudios que han instituido algunas *high public schools* británicas, tales como *Liverpool College*. Los estudios se dividen, á partir de la tercera ó cuarta clase, en dos ramas: clásicos (*classical*) y modernos (*modern*). La primera corresponde al griego y al latín, y la segunda á ciencias é idiomas modernos.

Bélgica en sus Ateneos, Portugal en sus Liceos nacionales, y el Perú en sus colegios, han seguido sistemas semejantes.

Hase dado á la *bi* ó *polifurcación* formas varias. Ferrusil, por ejemplo, la propone dividiendo la escuela en una parte ó grado común, y otra parte que se subdivide en tres secciones. En el grado ó

parte común se dan nociones generales de ciencias y letras. La bifurcación se produce calculadamente á los catorce ó quince años. Las tres divisiones de la bifurcación corresponden á ciencias, profesiones administrativas y políticas y comercio (1).

Aunque propiamente los argumentos á favor y en contra de esta escuela son, invirtiéndolos, los que antes he expuesto en contra y á favor de la *escuela única*, para mayor claridad conviene repetirlos aquí, invertidos.

Afirman los partidarios de la *escuela* polifurcada:

1.º Que reunir enciclopédicamente todo el conjunto de los estudios secundarios generales, es un exceso que, ó forma criterios superficiales ó agota hasta el cerebro.

2.º Que para evitar estos inconvenientes es fácil incurrir en el error de disminuir caprichosamente las letras ó las ciencias.

3.º Que se hace perder el tiempo, sin suficiente provecho, en el estudio de las letras, á aspirantes á profesiones científicas, y en el estudio de ciencias físico-matemáticas, á aspirantes á profesiones humanistas.

Los argumentos principales que se dan contra el sistema son, en mi opinión, los siguientes:

(1) A. Alcorta, *ob. cit.*, páginas 140 y siguientes.

1.º El espíritu humano es uno, y sus facultades deben desenvolverse armónica y simultáneamente por la instrucción *general*, que por su naturaleza y la edad de los alumnos, debe abarcar *toda* la enseñanza secundaria.

2.º La educación debe ser continua y gradual, y evitar, por ello, toda articulación que no sea indispensable, como la que divide en el sistema polifurcado la instrucción secundaria en dos secciones.

3.º El polifurcamiento puede obligar al estudiante á adoptar una profesión cuando todavía no están bien marcadas las inclinaciones de su temperamento, lo cual le perjudicará, obligándole á continuar una carrera para la cual no está dispuesto, ó bien le impone estudios especiales que no le serán útiles si cambia de rumbos, con pérdida considerable de tiempo.

4.º La instrucción secundaria ó preparatoria es el antecedente indispensable para cursar en las Universidades, donde se adquieren los títulos de las profesiones liberales. Estas profesiones son algo más que simples especialidades mecánicas. Un médico ejerce un papel social más alto que el de simple curandero; un abogado, que el de procurador; un humanista no debe ser un espíritu sofisticado ignorante de las ciencias y sólo apto en el arte ático de discurrir. Un graduado universitario cualquiera, no es un industrial que sólo debe

conocer *su* arte, sino un elemento que, para dar á la sociedad todos los frutos que le debe por la educación que ha recibido y las fuerzas que le son inherentes, tiene forzosamente que poseer conocimientos vastos que amplifiquen sus horizontes profesionales. Esos conocimientos deben resultar de la instrucción *general* preparatoria, que por tanto, nunca debe circunscribirse exclusivamente á las letras ó á las ciencias, sino abarcarlas en la medida que fuere posible.

§ 62. CARÁCTER EVOLUTIVO DEL «BIFURCAMIENTO»

FRANCÉS

Casi todos los autores citan, como yo lo he hecho, cierta instrucción pública de Francia como arquetipo de *bifurcamiento*. Sin embargo, ni toda la instrucción pública del pasado, ni la del presente, asumen allá el carácter neto y típico de ese sistema de planes de estudio. Puede decirse: 1.º, que el *bifurcamiento* fué impuesto á Francia por antecedentes históricos; 2.º, que sólo en un momento dado, el de su creación, se presentó como modo perfecto y *absoluto*; 3.º, que desde ese instante ha evolucionado hasta el presente, á punto de que pueda decirse que no es el sistema *definitivo* de una época, sino una manera *transitoria* en un período de evolución pedagógica.

Es de alto interés seguir la evolución del *bifurcamiento* de la instrucción pública francesa, evolución que sintetizaré á continuación, orientándome así: *a*), precursiones del *bifurcamiento*; influjo del nuevo-humanismo sobre la instrucción pública francesa, especialmente sobre la enseñanza del griego y el latín; *b*), primera etapa de la evolución del *bifurcamiento*, 1852; *c*), segunda etapa, 1865; *d*), tercera etapa, 1886; *e*), cuarta y última etapa, 1891.

a) Bajo el impulso del nuevo humanismo estalla la revolución francesa, y bajo el imperio de la revolución francesa, aquél lanza en nuevas rutas á la instrucción pública. Sintetizaría yo en estos tres los rasgos capitales que le impone: la *escuela laica*, disminución de la importancia de la instrucción clásica, aumento del estudio de las lenguas y ciencias modernas. Como se ve, el clasicismo sufre un pasajero eclipse. Danle todavía un sitio importante los planes de estudio que proponen á la Asamblea constituyente Talleyrand y Mirabeau. Pero esos planes llevan el sello de aristocracia intelectual que caracterizó á sus autores, y en cierto modo, discrepaban con el espíritu democrático de la revolución. Interpretándola mejor Condorcet en su plan, relega el clasicismo á tan secundaria importancia, que en lugar de hacer de él, como antes se hiciera, la base de la enseñanza, lo deja como una lujosa curiosidad. Bajo

el influjo de esa corriente de ideas trazan Lakanal y Daunon el programa de las «escuelas centrales».

Impuso el renacimiento en el siglo XVI, como las dos únicas bases, igualmente importantes, que debían sostener al intelecto moderno, el latín y el griego. Pero el estudio del griego, por sus dificultades, fué poco á poco descuidándose en todas las Universidades del Mediodía de Europa, y entre éstas, en la de París. Tardó más en implantarse en Oxford y en Cambridge, pero allí quedó hasta el presente como base primera de la *Faculty of Arts*. En Alemania fué más morosa su conquista, y más estable que en el Mediodía, y menos absoluta que en Inglaterra, pues sólo ha continuado su imperio en las facultades de humanidades (cuyos estudios son, en cualquier modo, menos *generales*, es decir, más especialmente profesionales que los de las *Faculty of Arts* de las Universidades inglesas, que forman una especie de *bachillerato de letras universitario y obligatorio* para la teología, el derecho, la filosofía y la literatura). Bien pronto descuidado en Francia el cultivo del griego, apenas traspuestos los primeros umbrales del renacimiento, resultó ya en el siglo XVII, como exclusiva base de todos esos estudios, el latín. El latín llegó á ser, hasta el advenimiento del nuevo-humanismo en la siguiente centuria, todo lo que un *honnête homme* debía

saber en conocimientos positivos, en grandes ideales, en teorías y en ejemplos.

Ocorre ahora preguntar: ¿por qué ha llegado á descuidarse tanto el estudio del griego durante los tres últimos siglos, en todo el Mediodía de Europa, y especialmente, por qué también en el pueblo ático por excelencia de los tiempos modernos, ó sea Francia? Se dan dos razones para ello: la una, que el latín ha sido, durante largo tiempo, la lengua corriente de los «sabios» en el mundo civilizado; la otra, que la Iglesia católica es la «heredera de las tradiciones y las ambiciones de Roma», aun después que el mundo erudito hubiera renunciado á su lengua «como viviente símbolo de su unidad».

No me satisfacen estas dos causas sino como corroborantes de otra que conceptúo la primera: el *carácter nacional*. El estudio de la antigua lengua helénica es mucho más *difícil* que el del latín, y singularmente para pueblos de idioma de raíz latina; requiere años tras años de paciencia y de continua labor. Nunca fué la paciencia, el tesón en el trabajo obscuro y aburrido, rasgo típico del carácter nacional de pueblos meridionales, incluso el galo. Faltando, pues, á estos pueblos la condición esencial para el estudio de esa lengua muerta, descuidáronlo. Además, nunca les fué tan indispensable como á germanos y anglo-sajones, en virtud de la singular

rapidez de imaginación que poseen para construir síntesis y arriesgar hipótesis.

Semi-olvidado en Francia el griego durante el siglo XVIII, queda en vigor el latín, el cual llega á constituir, casi exclusivamente, la «enseñanza clásica». Pero he aquí que el nuevo-humanismo viene á disputarle ese dominio: Diderot y Condorcet proponen valientemente la cuestión: ¿á qué sirve pasarse tantos años en estudiar una lengua muerta? ¿compensan tal esfuerzo las ventajas obtenidas? Y es curioso observar que ya desde aquel tiempo plantean la cuestión con el *mismo criterio* con que la tratan los franceses en los modernos tiempos, criterio fundamental diverso, como hemos visto, al de la instrucción inglesa ó alemana. No se preguntan si la cultura grecolatina servirá para fundar la ética, disciplinar la inteligencia, formar al sociólogo y al erudito, al hombre de estudio y al hombre de Estado, sino si es realmente útil para depurar la estética del estilo... El presidente Rolland llegó á sentar que «la lengua francesa poseía bastantes obras maestras para desechar para siempre el propósito de buscar los modelos en las literaturas antiguas». Es esto, poco más ó menos, lo que nos dicen hoy Lemaitre y demás partidarios de lo que ellos llaman la instrucción «moderna». Sin embargo, ha habido, por excepción, bueno es consignarlo, espíritus franceses que han ampliado más su *cri-*

terio de utilidad de la cultura clásica, desde Diderot, que se preguntaba perplejo, «si los sentimientos y las ideas que se hallan en aquellas literaturas son las que convienen al mundo moderno; si aquellas obras que reflejan una civilización desaparecida son el mejor alimento para el espíritu de la juventud...»

Pasado el furor de las primeras tormentas de la Revolución, pronto se anuncian síntomas de reacciones conservadoras: el Consulado restaura el latín en la enseñanza al propio tiempo que reconoce á la Iglesia católica su posición oficial. Vuelven con ello á constituir el latín y las matemáticas, las dos bases angulares de la instrucción pública. Pero las cosas y los hombres evolucionan: si la literatura educativa del humanismo del Renacimiento se escribió toda en latín, la del nuevo-humanismo se escribe, en cada país, en su patria lengua; si el Renacimiento no contaba con otros modelos dignos de imitarse que los de la literatura greco-latina, produjo obras maestras en romance, que bien pudieron servir á su vez de estudio á las sucesivas generaciones; que si el idioma universal de la ciencia era antes el latín, perdió su puesto; y si al *honnête homme* francés del siglo xvii le era permitido ignorar todas las lenguas vivas extranjeras, no así al del siglo xix.

b) Entonces fué cuando, á mediados de esta centuria, Fortoul creyó acertar con un tempera-

mento que conciliara las dos opuestas tendencias del clasicismo y el modernismo: el *bifurcamiento*. Instituido en 1852, no satisfizo ni á una ni á otra parte. Su impopularidad se ha explicado por el hecho de que rompía la unidad tradicional de la instrucción secundaria, separándola en dos ciclos diversos. Tanto los conservadores como los innovadores, los partidarios del clasicismo como los del modernismo, dijeron que era «un régimen bastardo que hacía del latín el centro de la educación, é invitaba á los alumnos á despreciarlo en el momento en que podían recoger sus mejores frutos; que imponía á los mismos estudiantes el estudio del griego durante dos años, para que en seguida lo olvidaran (1)».

c) Apenas implantada la *bifurcación*, el espíritu público, ó sea el orden de ideas reinante, la ataca en sus bases. La controversia, lejos de aplacarse, aumenta. La mayoría propone, á ejemplo de ciertas escuelas alemanas, sustituir el griego por la enseñanza obligatoria de lenguas y ciencias modernas. Esta idea se va abriendo camino, en diversas campañas como la de Frary, Bréal y Didon. En suma: el movimiento remonta su origen al nuevo-humanismo; su primera etapa es la

(1) *Projet d'organisation l'enseignement secondaire spécial*, 1891, Imprimerie National.—Véase sobre estos tópicos A. Ribot, *La Réforme de l'enseignement secondaire*; A. Collin et Cie., 1900.

bifurcación absoluta que implanta Fortoul en 1852, y su segunda viene á marcarse en la transformación de la enseñanza secundaria *especial* que establece V. Duruy en 1865. Pero esta transformación es un simple síntoma de la evolución general: los programas de 1865 van tomando, con cada nuevo decreto, mayores amplitudes en su parte moderna, hasta que apartándose más y más de su origen clásico-moderno, tienden á rivalizar, como polo opuesto, con el clasicismo puro. Los estudios duraban cinco años, divididos en dos series: la primera de tres y la segunda de dos; y como en tan corto lapso de tiempo no se podía abarcar cómodamente lo clásico y lo moderno, y como cada día aumentara la importancia de las lenguas vivas y las ciencias, disminuía la atención que se prestaba á la cultura latina, una vez casi olvidada la griega. El cambio era lento, pero seguro.

d) La revisión de 1886 marca una tercera y decisiva etapa de la evolución modernista. «La nueva enseñanza, decía el proyecto sometido al Consejo superior, será *general y clásica*, deberá ser organizada para responder á las *nuevas* necesidades de la sociedad moderna y para atraer á los estudios secundarios franceses aquellos jóvenes que no tienen ni el gusto ni el tiempo de entregarse al estudio de las lenguas muertas.» El triunfo de los modernistas es casi completo; y lo

grave del caso es que, dado el sistema *uniforme* (aunque *bifurcado*) de los planes de estudio franceses, la reforma se imponía de un modo absoluto para ciertos estudiantes y establecimientos, sólo dejando al clasicismo su antiguo bachillerato *ès lettres*, cuya importancia tendía á disminuir de día en día. La enseñanza secundaria *especial* conserva su nombre; pero la duración de los estudios se eleva á seis años. El certificado de primeros estudios secundarios *generales*, que antes se daba al fin del tercer año, se reemplaza con una simple nota para pasar á los segundos estudios secundarios *especiales*, ya para disimular en lo posible una articulación casi innecesaria, ya para no alentar á aquéllos que, dandó valor inmerecido á aquel certificado, preteñen interrumpir tan tempranamente sus incompletísimos estudios secundarios.

La enseñanza de una segunda lengua viva se agrega á los programas á partir del cuarto año.

Pero he aquí que la reacción estalla. Los clasicistas, hasta entonces mudos ante la grito del modernismo, inician una protesta que hasta la fecha no ha callado.

e) En 1891 se llega á la cuarta y última etapa de la evolución del *bifurcamiento* francés, á pesar de las protestas de los clasicistas. «Se suprime lo que quedaba de la división en dos ciclos. La enseñanza moderna se presenta como debiendo for-

mar un todo completo y reemplazar las matemáticas preparatorias que acaban de ser suprimidas. De hecho, no se cumple esta última promesa. El número de jóvenes con diplomas equivalentes al antiguo bachillerato *ès sciences* disminuye en más de un cuarto. El público se inquieta: Francia no carece de sabios, pero sí de ingenieros y prácticos. Desde este punto de vista, es sobrepujada por Alemania, que ha sabido organizar sólidamente todas las ciencias auxiliares de la industria. *Notad que nada se ha hecho allí para facilitar el paso de la instrucción clásica á la instrucción moderna, menos de la instrucción moderna á la clásica. Se las ha considerado como dos caminos paralelos, entre los cuales es necesario elegir á la edad de diez años, y que es preciso seguir hasta el fin (1).»*

Tal ha sido la evolución del *bifurcamiento* francés, cuyas cuatro etapas he delineado en síntesis. Aunque haya sido una forma transitoria de la instrucción primaria en Francia, conviene citarla y estudiarla como típica de un sistema que ha dejado hondas huellas, no sólo en el país de origen sino en otros que han pretendido imitarlo. Es importante, además que por su mérito de modelo y por su significación sintomática de una evolución

(1) Véase A. Ribot, *ob. cit.*, y la *Enquête, cit.*, tomo I, página 305; exposición de Darboux.

universal de la educación, por que algunos pedagogos aún lo consideran, más que una forma transitoria, una solución que pudiera alguna vez ser definitiva de la instrucción pública del siglo xx.

III.—CONCLUSIONES

§ 63. INSTRUCCIÓN PRIMARIA

El plan de instrucción popular y primaria de las escuelas del Estado, debe ser siempre, en cada región, *uniforme*. Veamos.

Tratase en este capítulo la cuestión de planes de estudio, y expónese el espíritu de varios sistemas, divididos en los dos grupos de *uniformes* y *poliformes*, con relación á la instrucción secundaria. Como problema técnico de los especialistas, he podido apartar la cuestión de los programas universitarios, que, por otra parte, esbozaré en el siguiente capítulo; como caso de solución fácil, he dejado á un lado también lo relativo á las escuelas primarias...

El problema relativo á los estudios elementales, puede reducirse á lo siguiente: ¿conviene la *uniformidad* ó la *poliformidad* á los planes de estudios de las escuelas primarias?

Pienso que en esta materia el Estado debe permitir una generosa *poliformidad* á las escuelas primarias *particulares sometidas á su examen*: lo