

DISCURSO INAUGURAL

LEÍDO EN LA

UNIVERSIDAD LITERARIA DE VALLADOLID,

POR EL DOCTOR

D. Nicolás de la Fuente Arrimadas,

CATEDRÁTICO NUMERARIO DE LA FACULTAD DE MEDICINA,

EN LA

SOLEMNE APERTURA

DEL

CURSO DE 1889 Á 1890.



VALLADOLID
Imprenta, Heliografía, Librería y Grabados
DE LUIS N. DE GAVIRIA
ANGUSTIAS, 1, Y SAN ELAS, 7.

1889



Disc. Apert. UVA889/90



5>0 0 0 0 4 2 0 6 4 5

Almo. Sr.:

EN todos los dominios de la ciencia se tiende á fundar los conocimientos sobre nuevas bases, no librándose ni aun la pedagogía. Así es que el problema relativo al papel del Estado frente á las funciones y objetos finales de la sociedad, y sobre todo, el más esencial, la educación de los pueblos, ha dado y dará mucho que discurrir. Las reformas de la enseñanza apasionan tanto los ánimos, que la historia de la instrucción pública en España se reduce á una incesante y titánica lucha entre las diversas sectas políticas que han puesto mano sobre patria y niño con objeto de adscribirlos á su culto y uncirlos al yugo de su partido; de estas exageraciones y luchas de escuela han venido tal desbarajuste y caos en nuestras leyes de enseñanza, que toca en lo ridículo, si no fuera inaudito; todo por no aprender algunos hombres de Estado que se deben sus faltas á la ciega persecución de un ideal político y creerse los únicos poseedores de la verdad absoluta, lo que les obliga á someter á ella al género humano.

En estos tiempos se repite el error y agrava el mal; porque si bien los políticos son hombres de acción, su cerebro no suele estar acostumbrado al estudio paciente y minucioso de la realidad, carecen de aptitud para la metafísica ó la exageran y no pueden sustraerse á los lazos con que los ligan las pasiones é intereses de escuela; resulta incomprensible milagro que los políticos puedan ser nunca los intérpretes de la verdad absoluta y del absoluto bien. Estas ignorancias y falsos sistemas de

las clases directoras dan origen á errores que prevalecen en el movimiento del siglo y á pasiones que estos errores con frecuencia encienden en la vida pública.

Como nada favorece más esta *ignorancia sabia* y falsos sistemas que la estrechez de miras en la instrucción pública, debemos esforzarnos, no solamente en propagar el saber vulgar, difundiendo la primera enseñanza, sinó más que todo en organizar la ciencia superior para que forme mañana verdaderos gobernantes.

Se viene intentando desde el año 1807 organizar la instrucción pública, y con haber elegido los políticos este terreno para dar sus batallas, las soluciones propuestas ni han satisfecho á la opinión, ni mejorado la enseñanza, encontrándonos después de un siglo de esfuerzos y tentativas, con el problema de la instrucción pública sin resolver. Ni pueden ni deben plantearle siquiera nuestros gobernantes, por las razones ya dichas. Urge que la Universidad, representación de ideas puras, donde el desprendimiento y serenidad de juicio enseñan á comprender y descifrar la verdad, donde el presente importa menos que el porvenir, lo mudable no distrae, las contingencias no se atacan con recursos imprevistos, y donde se conocen experimentalmente los vicios, errores y necesidades de la enseñanza, levante su autorizada voz, señale el camino á los hombres de Estado y escriba el plan de las reformas urgentes y útiles. Los filósofos encanecidos en el estudio, los amantes del progreso, los maestros y pedagogos capaces de anotar y comprender el valor y la importancia de los diversos objetos que abarca la enseñanza, aunque en España no abundan, existen; pero con éstos pocas veces han creído los gobernantes era necesario contar, ni aun con su asentimiento. Permitid que hoy sea el menos autorizado quien dirija sus esfuerzos y levante su voz en defensa de los *principios que han de informar una ley de instrucción pública*, procurando (y perdonadle si no lo consigue) interpretar vuestro pensamiento y el espíritu de la Universidad.

Aunque sería grave injusticia desconocer los progresos de la instrucción pública, no ha llegado en España á ser completa, armónica, sin errores y vicios: los tiene, y si bien es muy doloroso, voy á señalarlos. Carece la instrucción de base fundamental y científica, asentándose en un empirismo que choca contra las grandes tradiciones de nuestras escuelas; y como falta un ideal á la Nación, esto se refleja con irreparable daño sobre la pedagogía. Así como no basta en un ejército tener muchos y buenos soldados, instruidos oficiales y buen material para vencer en la guerra, tampoco basta en la enseñanza tener muchos

estudiantes y buenos profesores, multiplicar las asignaturas y erigir espléndidos palacios á la ciencia. Lo importante sobre todo es la orientación y el espíritu de la enseñanza, sus tendencias y miras, su disciplina y métodos. Ahora bien: en España vegeta la enseñanza influida por la organización, que copiada de la Napoleónica (mezcla de militarismo y absolutismo) se importó en España con el célebre plan de estudios de 1807, inoculando las Universidades con tal espíritu centralizador, que hace del profesorado una rama de la administración del País, bajo la autoridad de un ministro que destruye las iniciativas; si se rompe una rueda de la máquina universitaria, la administración, el gran mecánico de la enseñanza, pone otra. A esto se ha reducido el profesorado de una Nación donde la libertad tanto ha luchado para llegar desde el lenguaje á las costumbres.

Asombra que en un país cuyas naturalezas tienen por herencia y temperamento fuerza é imaginación excesivas, se pierda el sentido de la espontaneidad y originalidad, todo por no haber cultivado en las Universidades las dos funciones más elevadas del espíritu: pensar y obrar por sí mismo.

Y no hay que hacerse ilusiones: mientras tenga la enseñanza una organización que la someta al Estado, que aprisione al discípulo y al maestro; mientras la Universidad no sea libre y esté doblegada á la servidumbre de inexorables reglamentos (que ella ni hace ni informa) ni habrá ciencia desinteresada, ni iniciativa. Estos legisladores que soñaron formar al hombre moderno, dándole con su libertad una cultura universal, sólo han conseguido crear especialistas, matar el sentido filosófico de las gentes instruidas y arrebatar su autonomía á las Universidades, enterrándola con su libertad; y es que no tienen concepto de la pedagogía ni sentido práctico, puesto que ni aun la experiencia cura sus rutinas.

Otro vicio de nuestra educación es la carencia de buenos métodos y recursos, y el extraviado espíritu de nuestros pedagogos, que en odio á la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas, aman poco los estudios clásicos; influidos por la tendencia utilitaria de las familias que piden para sus hijos enseñanzas que al momento aprovechen, y dirigidos por sus ideas deterministas, redactan programas de un mercantilismo científico, no de una ciencia pura. Estas tendencias pedagógicas se reflejan en la legislación, aconsejando los que se creen más conspicuos, por ejemplo, que se aprenda la gramática por la lengua y no la lengua por la gramática; que en lo experimental y científico se vaya de los textos á las

reglas, del ejemplo á la fórmula, de lo concreto á lo abstracto; que en la historia se dejen las personas y batallas y se estudien las sociedades (instituciones, costumbres, legislación, etc.) De este modo los alumnos no sabrán el origen de la Nación Española, mas aprenderán en cambio cómo era la casa de un ibero, cómo se vestía un godo y qué juegos preferían los municipios del siglo XII.

Los frutos amargos que ha dado esta pedagogía se han recogido ya en Francia y los vamos gustando en España: el desnivel de los estudios, el carácter superficial de la enseñanza que trata muchas materias sin profundizar ninguna; tanto, que se necesita gran calma para dejar pasar la sintaxis y ortografía de un alumno y prodigios de indulgencia para aprobar el 40 por 100 de los examinandos. *La cultura general está en completa decadencia*; los alumnos tendrán mejor amueblada su memoria con hechos fútiles, pero tienen su espíritu pésimamente preparado para estudios de orden superior, chocando al llegar á las Universidades, su falta de cultura general, su ignorancia científico-literaria. Hoy el profesorado no reúne ya en su clase aquel público selecto, avido de ciencia, al que se explicaban los más intrincados problemas y la más brillante literatura; hoy sólo vemos profesores dedicados todo el año al improbable y desabrido trabajo de preparar alumnos para el examen ó licenciatura. Ya no son, ni pueden ser con alumnos hastiados del trabajo, las cátedras del padre Guevara ó de Mercado, sino las clases de repaso de preguntas. No hay para qué hablar del más grave vicio de la instrucción pública: de la carencia total de disciplina, relajada al centralizar las Universidades y al colocar la enseñanza bajo la dependencia de un poder mudable y abscuible como todo lo político; en un País en que la enseñanza no es función del estado sino alcabala, tenía necesariamente que verse como la encontramos: analicemos.

Aunque más adelante indicaremos cifras y números acerca del estado de la *instrucción primaria*, bueno es dejemos asentado aquí su deficiencia y pobreza de recursos, su caótica legislación por decretos sin unidad ni puntos de vista pedagógicos, y su presupuesto general más bajo que el de la villa de París; teniendo el Maestro desgraciada é infructuosamente, que mendigar por la calle ó el Ministerio. ¡Qué diferencia de aquellos tiempos de Jusef, rey moro de Granada, que ordenó: «Todos los pueblos del Reino establecerán escuelas *gratuitas* y *uniformes* en su enseñanza y tendrán rentas propias con que llevar holgada vida», y qué retroceso desde la ley 2.^a, Tit. 31, Partida 2.^a.... «é como deben ser seguros los maestros é los escolares». Los pueblos carecen de locales

apropiados para instalar sus escuelas, por no imitar los legisladores de la desamortización la Real cédula de Agosto de 1768 que Carlos III expidió al incautarse de los bienes de los Jesuitas.

La segunda enseñanza, mal alojada en invendibles edificios, tan numerosa como pobre de material; con programas descabellados que confunden la instrucción clásica con la técnica y suponen al niño apto para la metafísica; recibiendo *niños* sin la preparación necesaria y hoy cuasi inaudita de la primera enseñanza, educa y manda á las Universidades jóvenes inútiles para la instrucción superior, agotados física é intelectualmente y aburridos del estudio por causa de irracionales métodos. El griego se ha suprimido en los cuadros de estudios; los alumnos ni escriben, ni hablan, ni comprenden el latín; llegan á la Universidad sin base fundamental para elevadas investigaciones y sin la cultura del entendimiento que se las facilite; hasta la gramática de la lengua patria se ha olvidado, y los textos de las lenguas muertas no resisten la comparación ni aun con el Antonio de Nebrija, publicado en 1492 «para uso é instrucción de las damas de la corte.»

Objétase que en los siglos XV y XVI los jóvenes sólo poseían *las humanidades*, estudios *góticos*, como despreciativamente los llama Frary. Bien que hoy ignoran las letras góticas y la ciencia positivista que ha sustituido á las humanidades. Por haber hecho de la segunda enseñanza una enciclopedia se aumenta de día en día el número de espíritus superficiales, demostrando la historia que en España nunca hubo tantas inteligencias que todo lo aprenden y todo lo ignoran; por haber destruido la autonomía de la enseñanza clásica y por desconocer el sentimiento de libertad en las leyes de instrucción pública, la iniciativa del talento murió, siendo cosa rara entre españoles una inteligencia capaz de querer y pensar por sí misma, viéndose por el contrario se quiere y se piensa por la voluntad de un hombre, en lo general más ignorante que los que van sometidos á su yugo y abdican en él la libertad de su pensamiento.

Tienen las Universidades vida enteca desde la desamortización que las arrebató, con su autonomía, su disciplina, sus métodos y sus recursos, imponiéndolas una pedagogía experimental á la vez que las arrancaba los medios, que aún no tienen para fundar laboratorios. Si España quiere en sus Universidades enseñanza de laboratorios, con ejercicios y conferencias prácticas, que resulten escuelas de aprendizaje y manipulación, hace falta imitar á las Cámaras francesas que no solamente conceden todos los créditos que para la enseñanza se las pide, sino que ya ha ocurrido *dieron más de lo que se pedía*.

Al fomentar la tendencia especialista en las Universidades se las quitó su carácter y espíritu. Al suprimir la Teología, dividir la Filosofía en Letras y Ciencias, separar de su local la Medicina, dispersar la Farmacia y convertir la Facultad de Derecho en un oficio, el nombre de Universidad *Alma-Mater*, es, ó un contrasentido ó un sarcasmo. El decaimiento de la instrucción superior es tan rápido á causa de los errores apuntados y otros de orden político y administrativo, que de año en año se nota la diferencia; los estudios teóricos de superior filosofía, no son asequibles á la inteligencia de la generalidad de los escolares, y la ciencia experimental, aunque su culto degenera en manía, está reducida, por falta de laboratorios, á prácticas de nimiedades biológicas y conatos de vulgares experimentos, sin poder los estudiantes manejar el instrumental de su ciencia, ni hacer observaciones personales. En verdad que la enseñanza superior se ha librado del escolasticismo, desterrándole; pero también es cierto que nos hemos quedado sin teoría y sin práctica.

En otro orden de ideas diremos, que ni aun se han planteado bien, cuanto menos resuelto, los graves problemas referentes á la enseñanza física del hombre; á la armonía entre la educación y la higiene; á la preferencia entre la enseñanza clásica y la realista; ni el problema de la enseñanza técnica, el de la educación popular, de adultos y de la mujer; la instrucción superior técnica, organizando las escuelas especiales; ni en fin, el de la educación religiosa, moral y cívica.

La reforma es urgente en instrucción pública. Las impresiones que se reciben en la infancia, por ser las más vivas, influyen tanto en la dirección del hombre, que exigen grandes cuidados y atenciones del pedagogo y de los gobernantes. Si el hombre es lo que se le hace, el carácter y espíritu español se formarán por el régimen de nuestra enseñanza nacional; las cualidades y defectos de nuestros compatriotas, á la educación se deben; las ideas que dominan á toda una generación, de las escuelas salen; y averiguando lo que el maestro la enseñó, se sabe lo que piensa y quiere. Así resulta; que como desde hace cuarenta años, por causa de nuestro sistema de *bifurcación*, la juventud carece de estudios filosóficos, el nivel general de los españoles cultos ha descendido notablemente, cayendo en la indiferencia filosófica; de ahí que el positivismo, con sus derivaciones á la administración y á la política, pretenda dominar en el clásico país del espiritualismo.

A causa de la absurda separación de las letras y las ciencias (como si fuera ni aún concebible una literatura sin ciencia y una ciencia sin literatura) pululan en España los hombres que alardean de saber hablar

y escribir elocuentemente. ¿De qué? Esto es lo que menos los preocupa, y por ello es su estilo sonoro y campanudo y el pensamiento vacío y superficial, hablando más cuanto menos tienen que decir. Al dividir y especializar la enseñanza universitaria, los caracteres se han especializado y dividido, engendrando las innumerables sectas y bandos, que hondamente nos perturban. Es que España padece una enfermedad del espíritu: la *incoordinación cerebral*.

Conviene digamos, á pesar de lo anteriormente escrito, que no creemos es la enseñanza panacea universal de todos nuestros males. En las ideas reinantes acerca de los beneficios de la enseñanza hay mucha parte de preocupación. Sin duda es muy útil para los hombres todos saber leer, escribir y contar; son instrumentos que adquieren y que les prestan numerosos servicios en la lucha por la vida; y lo mismo puede decirse según la naturaleza de los espíritus y profesión, de los otros conocimientos menos embrionarios. Pero es un error pueril imaginarse siquiera que la instrucción basta por sí sola para hacer mejores á los hombres, para cambiar sus instintos y refrenar sus pasiones. Bien probado está con decisivos argumentos, sobre todo por Herbert y Spencer que no hay correlación ninguna entre las nociones técnicas que se sacan de las escuelas y la fuerza moral que da la necesaria dignidad para la vida. Se pretendía, por ejemplo, otras veces, que la instrucción disminuía los delitos y crímenes; sin embargo, no hay observación ni estadística seria que lo justifique; los crímenes y faltas no disminuyen después que las naciones han sido más instruidas; y por desgracia hombres letrados y científicos tienen á las veces que sentarse en el banquillo de los acusados, enseñando la estadística que la instrucción sirvió para dar forma á muchos horrendos crímenes y nuevos atentados, hizo á los hombres más concupiscentes por los honores, elevados puestos é improvisadas fortunas; que los refinamientos literarios no vuelven necesariamente la cabeza más segura ni el corazón más sano! La instrucción sola aislada de la religión pone muchas veces al hombre por cima de las aprensiones y remordientos.

En este sentido merecen anotarse por su exageración los dos primeros discursos del pedagogo y filósofo Rousseau «sobre el restablecimiento de las artes y las ciencias y sobre la desigualdad de las condiciones» y la más sangrienta filípica que se ha hecho contra la inteligencia humana, «la instrucción de los pueblos y la civilización»; no pudo nunca copiar sin ira la sentencia de Mahoma «La ignorancia es una mala cabalgadura que hace tan ridículo al que la monta como al que la guía.»

Bajo otro aspecto decía ya en 1625 Richelieu que el número de escuelas y colegios era tan excesivo que los pobres al dar estudios á sus hijos robaban gentes al tráfico y á la guerra; opinión también sostenida por Luis XIV y aun por la Universidad de París en sus deliberaciones de 1614 y en sus memorias de 1748.

Guyton de Morveau se preguntaba si la política de un Estado debe señalar límites y hasta qué punto el legislador ha de favorecer los medios de instruirse en las ciencias y las letras, sobre todo en un reino en que era cada día mayor su despoblación. No faltaron lamentos entre los hombres de Estado españoles del siglo XVII por las exageraciones á que llegó la instrucción pública, puesto que en España existieron entonces *veinticinco Universidades* para estudios llamados generales (1), lamentos que ahora muchos repiten, aunque no tengamos más que diez.

La educación es un precioso instrumento que permite al hombre utilizar mejor las fuerzas que hay en él y en el medio que le rodea; le procura innumerables satisfacciones, unas morales, otras inofensivas y si no establece nexo entre la enseñanza y la religión, muchas reprobadas. En cuanto á rodear la instrucción de una á modo de aureola mágica que la represente como teniendo virtud para transformar la naturaleza moral del hombre, es una superstición, una nueva forma de idolatría.

Aun reducida á este carácter de instrumento que ayude las fuerzas del hombre, siempre resulta la instrucción un bien muy precioso y digno. Con la enseñanza enriquece el hombre el caudal de sus conocimientos y eleva la intensidad de sus afectos (que lo emocional y lo representativo son indivisibles en la sensación); por el aumento cada vez mayor de su espontaneidad en relación con el medio, recoge y se asimila todas las influencias circundantes, complemento de su existencia; y con todos estos elementos educa la característica del fondo de su ser, desarrollando el *yo práctico* de Hartmann ó la *expresión psíquica de su organismo* en el lenguaje de Ribot, formando la educación del individuo «la mejor persona psíquica posible.»

Aunque los hombres de Estado crean á las veces perturbadora é inútil la instrucción, demostrado se encuentra que la ignorancia de las masas «ese *malthusianismo del espíritu*» ni es causa de prosperidad social, ni es garantía de orden y vida. Una nación bien instruida no resulta en verdad ni más moral, ni en mejor estado de gobernarse; pero gozará de muchas ventajas bajo el punto de vista económico de la producción y

(1) Véase el apéndice.

estético en sus placeres, distracciones y gustos, resultando en cierto modo una raza más humana, templándose con la educación lo fiero y bárbaro del temperamento y de la herencia. La instrucción pública es para un pueblo como para el hombre, una fuerza y un refugio; es elemento necesario á una nación civilizada y órgano capital de su vida: que la superioridad intelectual pronto da á un pueblo como al individuo el predominio sobre sus vecinos; y si la virtud nos eleva ante Dios, la ciencia nos engrandece ante los hombres.

Resulta de estos prejuicios que es necesario desenvolver y generalizar la enseñanza, correspondiendo al Estado desempeñar tan *elevada función*; pero con exquisito tacto y medida para no resultar al intervenir, perturbador y dañino, cuando el Estado debe ser al contrario, un órgano de paz y de concordia que calme las iras y luchas de escuelas, en lugar de fomentarlas. Para conseguir el Estado desarraigar los vicios y rutinas que según lo indicado padece nuestra enseñanza, es urgente hacer una ley de Instrucción pública y que abandone el método perturbador é irracional de legislar por decretos en una materia en que todo forma una coordinación de órganos tan delicados para desempeñar las funciones educativas, que es imposible tocar á uno sin que los demás se resientan y perturben; resultando, que si un órgano del aparato educativo se desarrolla anormalmente, lo hará con atrofia y perjuicio de los demás: la ley de Instrucción pública tiene que ser completa y armónica.

Sin duda que el régimen existente para nuestra enseñanza hacia el año 60 no carecía de faltas y necesitaba retoques: los programas tenían muchas lagunas; quedaban las Facultades retrasadas en el plan de asignaturas y como el dinero no sobraba, faltaba mucho que hacer referente á material y á laboratorios. Pero no debía ser aquel régimen tan defectuoso cuando formó algunas generaciones de sabios y literatos que no han hecho mala figura en el mundo y dió á España los ilustres Profesores que como vosotros están legítima y justamente en los más elevados puestos de la instrucción superior.

La Ley del 57, la del antiguo Rector de esta Universidad, tenía sobre todo un gran mérito: que *experimentalmente* sabíamos era buena y que á pesar de tantas ruinas acumuladas desde principios del siglo, los grandes lineamientos y el espíritu que informaba nuestros antiguos planes de instrucción al fundarse las Universidades, en ella se mantenían y conservaban, impulsando en todos los grados la enseñanza.

No era la menor ventaja de aquella Ley su elevado espíritu de tolerancia que dejaba el camino abierto á todas las reformas y tendencias

compatibles con el buen orden rentístico, la conservación de las sanas tradiciones Universitarias y aun el respeto á la libertad más absoluta, puesto que bajo su régimen fueron Catedráticos los Mata y Sanz del Río. La gratuidad de la enseñanza para los indigentes, la secularización bien entendida de las escuelas y si no la obligación, la facilidad absoluta de encontrar la puerta abierta para instruirse todo hombre de buena voluntad, en la ley del 57 se hallaba. Mas á pesar de ir firmada por el hijo ilustre de esta Universidad, del Sr. Moyano, se alarmaron muchos espíritus con la amplitud y tolerancia de aquella ley, falseando el reglamento orgánico y sustituyéndola con un ridículo y detestable plan de estudios, comienzo de la lucha á muerte de dos escuelas políticas que sin cuartel y por ambas partes exagerada, viene á pagar la Universidad, vosotros los alumnos y nosotros los Profesores.

Bien sentimos no poder analizar las bases todas que hoy conviene informen una ley de Instrucción pública limitándonos á las más esenciales y que han provocado más ardiente discusión.

¿Cuál es el principio fundamental de la pedagogía, la ley general que rige la educación?

Aunque la psicología desde hace cuarenta años se ha despojado de sus elementos especulativos, arrojando sin número de hechos empíricos, y sus conexiones con la fisiología, patología y etnología son más y más visibles é importantes para la vida práctica, falta sin embargo estudiar una de sus más elevadas relaciones, las que tiene con la pedagogía; que merecen la mayor atención segun Dilthey, por la facilidad ó al menos posibilidad de fundar una ciencia pedagógica universal. Dilthey admite como principio fundamental «que todo lo que existe tiene causas históricas y que lo único inmutable son las leyes de nuestra vida física» y por ello la pedagogía no será universal mientras no se apoye en las facultades psíquicas primordiales del hombre; todas las teorías sin esta base resultarán destructoras del orden histórico. La pedagogía que quiera dar á la educación los mismos é idénticos fundamentos para todos los pueblos y diversas épocas, tiene y debe tomar de la *ética* el conocimiento de su *objeto* y fin, y de la *psicología* la ciencia de los caminos y medios que á su objeto la conduzcan. Pero resulta que estos dos órdenes de conocimientos no pueden dar aún todo lo que es necesario para fundamentar sólidamente la pedagogía. Ningun ético ha determinado de modo universal el objeto de la existencia física. El hombre no aprenderá lo que es y lo que quiere más que por experiencia en el curso de su desenvolvimiento á través de las edades, y no del todo en la forma glacial

de las ideas, puesto que ha de unir vivas experiencias nacidas en la profundidad de todo su sér. Tampoco nos ha dicho aún la psicología algo muy esencial á la ciencia de la educación, como por ejemplo, lo que son en rigor científico los sentimientos y la voluntad. Ciertamente no tardará mucho tiempo en que la psicología sea el fundamento de la pedagogía, que ésta no será más que una *psicología aplicada*; pero no es fácil prever cuándo la ciencia del espíritu satisfará estas exigencias, no alcanzando hoy más que á relacionar y describir particularidades de la vida física que permiten sólo establecer algunas reglas de educación. ¿Cuáles son éstas? Como la educación no es un fin *en sí*, puesto que únicamente sirve de *medio* para desarrollar la vida del espíritu, estas reglas tienen que determinarse necesariamente por el fin. Ahora bien: el desarrollo del hombre interior, el de su propia existencia, como la existencia de la especie, se cumple y consigue por tres principios colocados en relación teleológica. La función del primero nos es hoy bien conocida: la sensación, la percepción, el pensamiento, aclaran el medio en que vivimos. También comprendemos el último principio: la tendencia, el deseo, la *voluntad*, extendida aun á los organismos inferiores. Mas ocurre que el principio segundo, el mecanismo de los *sentimientos*, es y resulta en muchos extremos misterioso. El análisis encuentra al sentimiento y la tendencia volitiva separados en el mundo de los fenómenos, pero confundándose por su contenido. Precisamente son ellos los que constituyen el carácter del niño, el lado elemental, irracional, lleno de contradicciones de la naturaleza humana; y por ellos el hombre consigue lo que jamás alcanzaría en el curso ordinario de la lucha por el bien. En esta divergencia originaria y diferencia del sentimiento y del deseo residen todas las contradicciones incomprensibles de nuestro sér, y por las que resultamos un enigma para los demás y aun para nosotros mismos.

Comprendiendo la gran significación de estas fuerzas elementales de la vida psíquica, podrán discutirse científicamente y en muchos puntos explicarse, las reglas prácticas que ha establecido la pedagogía *empíricamente*, con objeto de alcanzar la perfección y desarrollo de la inteligencia. La *pedagogía general* resulta se mueve hoy en una esfera estrecha, puesto que no abarca la decisión de las grandes cuestiones de enseñanza, todavía en suspenso.

Limitada la esfera de acción de una *pedagogía científica*, es decir, comprendiéndola como parte de la psicología, ha de resolver problemas que ni aun fueron sospechados en otros tiempos. Habrá de estudiar primero el origen de la enseñanza, de las escuelas, y la complicación

creciente de la función educadora en la sociedad, ayudándose para dilucidar estos problemas, de la etnología y la historia (desde la aparición de la escritura).

En segundo término, ha de buscar la pedagogía las *relaciones* de la educación y de la escuela con los centros de organización externa de la sociedad: la familia, el Municipio, el Estado y la Iglesia. Presentarase luego aseguída un trabajo más íntimo que se ocupa de las facultades creadoras del maestro y de la relación de estas facultades, estudiando la importancia del *genio* pedagógico: teniendo el maestro que sentir con el niño, repercutiéndose en aquél las impresiones de éste, amoldando sus sentimientos á los que en forma vaga y oscura manifiesta el niño.

Otra sección de la pedagogía comprende según Dilthey, la exposición analítica de los hechos y la deducción de las leyes generales que dirigen la enseñanza, la ciencia, el arte ó la vida moral. Hoy esto no puede resolverse científicamente, porque no hay base ni en la ética ni en la misma psicología para aplicarlas á la educación. Tanto es así, que los pedagogos se limitan á decir, que en el primer grado de la educación los *juegos* serán la función del niño, que por la variedad de impresiones y sentimientos, producen el movimiento exterior, sostienen la salud y por la libre y completa actividad de todos sus órganos, son una gimnasia del sistema nervioso. Dicen también, que en un segundo grado de la enseñanza hay que desenvolver las *ideas embrionarias* que contiene el espíritu (herencia de las ideas) precisando sus diferencias y relaciones, lo que se consigue con las *lecciones de cosas*. Pero como al desenvolver una idea interviene la atención, tendremos que excitar la del discípulo. La atención que se *llama involuntaria* y es provocada por el medio en que vivimos ó por la imaginación, es la que la enseñanza se esforzará en despertar con los *objetos* que la fijan. Pero hay la *atención voluntaria* que nace de un esfuerzo de la voluntad, y de ésta no echará manó el pedagogo al instruir al niño, sino cuando el temperamento del alumno, ó la *naturaleza de la cuestión*, hagan imposible la otra: la involuntaria. Hay naturalezas rudas, temperamentos dormidos ó nada impresionables é imaginaciones volubles que necesitan, á pesar de todo lo que dice y predica el sentimentalismo reinante hoy en pedagogía, el uso de reproches y puciones é impresiones mecánicas (algo de la letra con sangre entra) que despierten la atención voluntaria con los reflejos y formen el carácter.

La pedagogía debe sobre todo ocuparse de la memoria, es decir de la principal riqueza en la economía del espíritu; porque el orden y

coherencia en la vida psíquica pueden vencer malas inclinaciones naturales: tratará enseguida de excitar el espíritu por la lógica dándole idea exacta de la realidad. Véase por lo antedicho cómo la enseñanza *realista, utilitaria y de laboratorio* que hoy inconscientemente muchos proclaman como representando un progreso, choca y va contra los principios de la psicología científica.

Corresponde en fin á la *didáctica* agrupar las materias de enseñanza, determinar su valor respectivo y el orden y método que han de seguir y deben presentarse. En estas cuestiones la psicología no puede dar más que principios generales, vagos y sólo en un sistema de enseñanza nacional recibirían una significación más precisa, cuyo sentido engendra un desenvolvimiento histórico determinado por consideraciones de orden práctico, de nacionalidad y de tiempo.

Por esto queremos nosotros no pierda de vista el legislador al hacer una Ley de instrucción pública, lo que la historia nos dice fué la enseñanza en España en aquellas épocas de mayor esplendor y progreso, en tiempos de Sertorio y los Césares, los Obispos de la dominación goda, las escuelas árabes y su ciencia oriental, al fundar las Universidades los reyes de Castilla, cuando Felipe V creaba la Universidad de Cervera y Carlos III los Seminarios, Escuelas de Artes y Oficios, adultos y niñas, y los legisladores de 1821 defendían en las Cortes la implantación de adelantos traídos por Seoane de Londres y por los emigrados de la Francia enciclopédica; no olvidándose que como la didáctica mira al tiempo y á la nación, huirá de idealismos imposibles por el estado de la patria ó por la época en que vivimos.

Los psicólogos escoceses dan como ley general de la educación el *asociacionismo*. No podemos extendernos aquí en el análisis psico-físico de una opinión tan radical, limitándonos á resumirla para refutarla.

Nuestra vida mental se manifiesta en serie ó cadena de representaciones subconscientes, preconscientes y conscientes que responden á los múltiples estímulos del exterior. «La reproducción de las representaciones, dice Wunt, y su asociación, es un fenómeno concomitante de la conciencia que se percibe á sí misma como idéntica y *unificadora*, puesto que une las representaciones actuales con las anteriores; fundándose esta unidad de la conciencia en la base fisiológica de la conexión del sistema nervioso entero.» La actividad que se apodera de los materiales de la asociación es en parte *unificadora*, en parte descomponente, combinándose ambas funciones para constituir la racionalidad de la inteligencia: unir sin confundir y distinguir sin separar. La actividad unificadora

es la síntesis y la descomponente el análisis; de manera que la asociación abraza toda nuestra vida mental, desde el reflejo, hasta la comparación; y como la memoria (y su ley fundamental la asociación) se refiere á toda la vida (se asocian ideas, emociones y movimientos, representaciones con representaciones) unificando y distinguiendo por lo que debe ser estimada la asociación como el *reflejo en que se diversifica la unidad central de nuestra conciencia*. (González Serrano.)

Agrupar nuestras representaciones según el orden de lo representado, ó traducir en la mente por la jerarquía interna de nuestras ideas la disposición ordenada de los objetos, *tal es el fin de la asociación*, ó vestidura de nuestra racionalidad; pero como la asociación necesita que se una á la intensidad de la excitación, el estado del organismo ó *espontaneidad* del que recuerda, no podrá realizarse la educación si no se combinan la asociación y la espontaneidad, que tantas veces llega á nuestras ideas por rumbos imprevistos. Por la asociación completa de las ideas procuramos al evocar un recuerdo, colocarnos mentalmente en la situación en que estábamos al percibir el objeto que se ha de recordar. Por cierto que la asociación nos explica esas muletillas del lenguaje y esas referencias de sucesos con las mismas palabras y aun en la misma inflexión de voz. Pero interviene la espontaneidad á la vez que la asociación en la determinación reflexiva (cuya base orgánica son fenómenos de inhibición) pero no arbitraria, de lo consciente, asociando al estimularla el exterior, sus recuerdos anteriores, según leyes propias. Esto nos explica fisiológicamente (la paz universal y el nacimiento de Jesucristo) el motivo por qué la historia debe estudiarse en orden cronológico.

El principio de la *asociación* que considera el fenómeno espiritual, aún el más complejo, como un compuesto de elementos simples, conexiónados según la dicha Ley de asociación, es para los psicólogos ingleses ley que preside la reproducción de los conocimientos y principio que da cuenta de su origen y composición. Algunos como Stuard-Millt exageran hasta el punto de sostener que con el principio asociacionista se pueden explicar todas nuestras ideas y facultades y la unidad y simplicidad de nuestro espíritu, transformando, por atender sólo al funcionalismo orgánico, en teoría fisiológica la intelectual de Kant acerca de las formas del pensamiento, sirviéndose para ello de las dos relaciones más generales que concibe la inteligencia: la *sucesión* y *simultaneidad*; resultando como dice Pressensé que la psicología inglesa quiere explicar el sujeto por el objeto, y el espíritu humano por sensaciones asociadas; teoría que ha venido á engendrar la *psicología de la*

evolución, puesto que la evolución es forma dinámica de la asociación y vestidura empírica con que se adorna y se atavía á la moderna el hegelianismo, confundiendo el hecho de la sucesión, con la idea de causalidad, el antecedente con la causa: error de la teoría evolucionista.

La primera objeción al asociacionismo es la falta de idea sintética, es decir, no interpretar el principio *ordenador* de sus recíprocas relaciones, para lo que se necesita la espontaneidad; ésta nos explicará mejor que la asociación hasta el carácter fundamental de los reflejos: el *adaptarse á su fin*; que los reflejos son actos coordinados, posiciones defensivas, adaptaciones instintivas, pero de finalidad interna; y esta finalidad preterida por la asociación, es el principio sintético fundamental, que en pedagogía se refiere á la naturaleza del educando ó propia espontaneidad, en su relación con el medio. La asociación no puede ser ley única de toda enseñanza y educación; ha de unirse á la espontaneidad del educando, que específicamente diferencia la coordinación mayor ó menor de las impresiones y sus naturales consecuencias en los actos, y la que consciente ó inconscientemente determina la conveniencia de la reacción frente al estímulo. Como decía C. Bernard, la causa directora es la organización viva en relación con el medio; ella coordina las impresiones con los actos, y de éstas son luego expresión formal las leyes de la asociación.

La *espontaneidad*, aunque elemento determinante de la asimilación de la cultura que ofrece la enseñanza, aunque más elevada y primordial que la *asociación*, tampoco puede ser ley fundamental de la educación, puesto que la enseñanza no es posible donde lo espontáneo del carácter es desconocido, donde no hay vocación; sólo podría ser útil en la enseñanza superior.

Mas, partidarios de la teoría *armónica*, queremos que en la enseñanza se cultive la memoria, no exclusivamente, sinó teniendo en cuenta la espontaneidad, la personalidad del alumno, la aptitud individual; que se esboce en los primeros años, desarrolle el carácter y forme el individuo conciencia de sí mismo dentro del medio que le rodea. No queremos en los primeros años ni un rutinarismo que asfixia y anula la vocación, ni tampoco una anarquía individualista, porque el maestro no tenga datos para conocer las aptitudes propias de sus discípulos. Muy sabidos tenemos los vicios del rutinarismo cuando la enseñanza se limita á repetir mecánicamente la verdad obtenida y hacer discípulos cortados á patrón fijo, almacenando conocimientos y sin despertarle el amor hacia la verdad. Pero también conocemos por experiencia los frutos agrios, por lo

precoces, de la *enseñanza individualista*, hoy imposible por la falta de tiempo y de maestros; no hay dificultad además en que la *enseñanza colectiva* sea medio y ocasión para que se despierte y surjan los múltiples matices de que es susceptible la espontaneidad individual, aspiración pedagógica de gran alcance. Mala es una enseñanza teórica, abstracta y genérica que nos lleva á erudición inútil y estéril; pero no es mejor una práctica, que al hacerse individual, se vuelve rutinaria y uniforme y degenera en el mecanismo, sin que nunca alcancemos la síntesis y el dinamismo inteligente y reflexivo que es distintivo de la racionalidad. Ya en este orden de ideas se percibe claramente el proceso y tendencias finales de la función psíquica que ha de ser ley primordial de toda educación. Para que ésta sea fecunda ha de encaminar los esfuerzos de la vida mental (su función primera es la enseñanza) á que el educando se adapte y colabore con el medio que le sea propio, cumpliendo el fin general de su vida. Claro que el alumno no es ni puede considerársele como rueda de un mecanismo, sinó como agente que solidaria y espontáneamente trabaja en el dinamismo reflexivo, que uniendo la representación de los objetos con la emoción en el sér producida, *tome las cosas como son*; pero á la vez, con iniciativa propia, formando su carácter y emancipándose de toda preocupación é ilusiones extrañas á la realidad de las cosas; que una la audacia á la prudencia.

La educación no será completa, como piensa el asociacionismo, porque se establezcan numerosos hilos y conexiones delicadas entre el educando y el medio que le rodea; hace falta según pide nuestra escuela armónica, educar la función psíquica del alumno; que tenga conciencia de sí mismo; que al repercutir en el espíritu el medio en que viva, no desequilibre su sistema nervioso y no dañe ni á su carácter, ni á su moral; pudiendo de este modo no sólo educir, sino deducir. La educación tiene que mirar al objeto que impresiona y al sér que se emociona, y percibir que la cantidad y calidad de la impresión se alteran según el estado del organismo que las recibe. Bien conocieron los antiguos pedagogos este aspecto y esta ley de la educación cuando inscribieron como fórmula sentenciosa el *Nosce-te-Ipsum*, principio fundamental de energía interna, introspectivo, aceptado hoy por la modernísima pedagogía. Mas no se suponga que admite sólo la autospección que degenera en nominalismo abstracto, sino que pide también el conocimiento del mundo que rodea al educando, «conócete á tí mismo dentro del medio que te rodea.» Así quedan por adelantado resueltos los problemas de la existencia y preferencia de una enseñanza *aislada, realista ó clásica*.

Analizados los fundamentos científicos en que ha de informarse la Instrucción pública, viene como por la mano otra grave cuestión: nos referimos al espíritu religioso que ha de informar la enseñanza oficial del Estado, ó como hoy se dice usando un barbarismo «si la enseñanza ha de ser ó no laica». No habría problema más fácil de resolver que el hoy tan difícil de las relaciones entre el Estado y la Religión. Bastaba inspirarse para ello en aquella sentencia divina: «Paz á los hombres de buena voluntad.» Por desgracia las controversias y las manifestaciones exteriores cada día son más graves en lo relativo á aquel problema. Una idea al parecer justa, la del estado laico, es decir de un Estado que no se hace campeón temporal de ninguna teoría religiosa; que es para todas benévolo; que con ninguna es hostil ni aun indiferente, pero sí *independiente*; que guarda con todas relaciones cordiales, puesto que son fuerzas con quien tiene que contar: una idea así se ha transformado sin tener de ello tal vez conciencia, en una idea falsa: en la del estado ateo que no implica la indiferencia sino la hostilidad y mira á la religión como un adversario. Ahora bien; ¿cómo el Estado puede ser indiferente á la religión, á los cultos de Dios mismo? ¿Cómo pretender que se encastille tras de un positivismo que le permitiera ignorar existen ciudadanos con creencias ardientes sobre el origen, los deberes y el fin del hombre? Por un milagro de abstracción del espíritu, de vigilancia de todas sus palabras y de todos sus actos, un simple mortal apenas conseguiría practicar este positivismo laico en todo su rigor; un Estado menos lo puede conseguir.

Tropezará á cada instante con el problema religioso y con él habrá que contar siempre y tendrá que luchar, conciliarse, vivir en amistad con él, pero nunca ignorarle. ¿Cómo pretender que el Estado, organismo que cuida de la paz social, y acapara la educación, la beneficencia y sanidad, las penitenciarías, no haya de tener contacto con la fuerza más general, más fuerte y más antigua que conoce la sociedad? Viniendo á nuestro terreno, el Estado sostiene Escuelas: hay una enseñanza oficial y se plantearán las cuestiones de libros de texto, programas y explicación de muchas palabras que, á menos de adoptar el proceder ridículo del Consejo Municipal Parisiën, proscribir estas palabras, como si pudieran mutilarse los más célebres autores y evitarse rezar y hasta jurar, no hay más remedio sino que el Estado regule los necesarios conflictos.

La educación de los huérfanos, de los ciegos y sordo-mudos y de los presos jóvenes, que están fuera de la autoridad paterna y el Estado es su padre, ¿no exige se les enseñe alguna creencia ó á gusto de los

positivistas laicos se les eduque en contra de todas las religiones? El ejército, la marina, el personal empleado en trabajos públicos, no pueden ignorar que hay días de fiesta y prácticas religiosas, que son en España las del mayor número: ¿Va á ignorar el Estado estas cosas? Pues ó tiene que admitirlas y respetarlas, ó negarlas y destruirlas. Lo que ocurrirá en los siglos XXV ó XXX no lo sabemos; hoy, si el Estado ha de cumplir con las funciones que se le asignan frente al problema religioso, es imposible conteste: *Nexcio vos*; tiene que respetar ó combatir; y como el Estado no puede inventar ni crear Religiones, tiene que respetar lo existente y más si no olvida que la religión tiene aparte de su principal objeto y fin (la salvación de las almas) un objeto para ella accesorio y para el Estado importantísimo: la conservación social.

Buenas autoridades son bajo este respecto las obras de Littre «*El Catolicismo según el sufragio universal*» y Miguel Chevalier «*Cartas sobre la América del Norte*». Es curioso que las ideas más justas, razonables y equitativas en esta materia se encuentren en los grandes escépticos como David-Hume y Adam Smith y que la defensa de la enseñanza religiosa más elocuente la hicieran Mirabeau, Talleyrand y Lacanál. El verdadero principio laico se refiere no á los maestros, sino á la naturaleza de la enseñanza (ciencias, artes, letras, etc., pero nada que tenga solución mística ultraracional. No niega ni debe negar la religión; sólo se declara incompetente para enseñarla: quiere una enseñanza para la ciencia ó verdades humanas y otra para la religión ó verdades divinas; su separación en la enseñanza no debe implicar soluciones, sino mútua independencia. Esta posición de la enseñanza laica se ha tergiversado por todos; era una cuestión filosófica y de método y se ha hecho política y arma de combate. ¿Cuál es la causa de este cambio y violenta guerra? La primera causa es la interpretación que desde la Edad media se dió de la Teología como teoría científica universal, que engendra la ciencia humana al explicar la divina. Esta gran concepción teórica resultó en la práctica un despotismo intelectual y un procedimiento anticientífico, que choca con la ciencia; de aquí la lucha que dió origen á la segunda causa: la sustitución por el otro extremo (la democracia del derecho humano al divino), pero como otra tiranía que sustituyó á la que ellos volcaron. Por no saber la revolución respetar á su vez la libertad de los sentimientos humanos y permanecer en el justo medio del derecho individual y social, es por lo que hoy el poder político y la Iglesia viven en una situación anómala, que tal vez resolvería la separación de poderes; la lucha de la enseñanza es un lado sólo del conflicto. Mientras los

Concordatos y Constituciones reconozcan y den á la Iglesia un derecho social por limitado que sea, es natural y lógico reclame su derecho á enseñar, que siempre fué una de sus principales funciones. Hoy las batallas sólo se dan al interpretar una disposición ó artículo que casi todas las leyes de instrucción pública incluyen: *la enseñanza primaria comprende la enseñanza moral y religiosa*. Las otras dudas acerca de la representación é inspección personal de la enseñanza por la Iglesia, en España han cesado, puesto que desde el año 1837 no ha vuelto á tener su puesto en el Consejo Superior de Instrucción pública, ni en la inspección universitaria: querer resucitar el cargo de maestrescuela de nuestras antiguas Catedrales y las bulas pontificias al constituir ó fundar una Universidad, es hoy una cosa imposible y perturbadora y fué muy útil en aquellos tiempos, puesto que salvaron la enseñanza.

Si la religión y la ciencia no han de oponerse ni luchar como no luchan ni se oponen dos astros que marchan en el espacio por trayectorias distintas, la enseñanza no puede organizarse para introducir un falso laicismo que hace imposible todo progreso, puesto que los espíritus escépticos son incapaces de apasionarse por la verdad y mirar más alto que á la tierra. La doctrina es una enseñanza; aunque se respete mucho la libertad de los padres, bien clara está la falta de iniciativa, la inercia de las familias á que debe suplir el Estado; sí es una iniquidad y una tiranía exigir una instrucción religiosa contraria á la religión de los padres, es acto propio de un Gobierno enérgico y prudente imponer una instrucción conforme á sus creencias. Ninguna dificultad hay en hacer una excepción para las familias que no pertenecen á ninguna religión positiva; pero las leyes no se dictan para las minorías. En el orden experimental encontramos nos enseña la historia de la Instrucción pública, que cuando se ha intentado laicizar la educación, no tardan en presentarse dificultades prácticas, como se observó en Francia al final del pasado siglo que quedaron desiertas las escuelas oficiales y tomaron gran incremento las libres con base religiosa; la instrucción general bajó hasta un nivel que asusta, y hubo que reformar en absoluto los planes y métodos.

Aunque la religión no fuera como dicen los positivistas más que una forma transitoria de la humanidad en una de las bases de su evolución, habría que enseñar en la escuela esta forma. Hay otro argumento que nos le da la ciencia más ilustrada. Dicen los más conspicuos deterministas «que la ley del individuo en su evolución particular no es más que la reproducción de la ley de la especie. Si la especie pasa por

una determinada fase, el individuo también ha de pasar, bajo pena de faltar á una de las leyes de la vida.»

Ahora bien: la historia nos enseña que la especie humana universalmente, al comienzo de su vida á través de los siglos, es religiosa. Por tanto, en nombre de la misma ciencia evolucionista, pedimos que el individuo al comienzo de su existencia sea religioso.

En el terreno científico la enseñanza cívica é independiente es imposible: tendrá que ver un profesor de moral cívica, explicar, cuando un niño le pregunte quién ha hecho el sol que excita su curiosidad al entrar por la ventana de la escuela; y tendrá que oír resolviendo el por qué de las cosas, las causas primeras de los fenómenos; que han de chocar sus explicaciones con su decantada neutralidad! En resumen: aunque nos proclamamos con orgullo fieles servidores de la ciencia, colocamos sobre sus enseñanzas nuestras preocupaciones. La ley fisiológica no es más que un caso particular de la ley biológica; si se suprime un grado en la embriogenia del sér vivo, aparecen las monstruosidades fisiológicas; pues si supiéramos servirnos y servir á la ciencia, tendríamos que confesar que al suprimir una de las fases en el progreso moral y un grado de la educación, se desarrollarán los vicios ó monstruosidades morales.

¿La enseñanza debe ser *gratuita*? De todas las reformas democráticas el principio de la enseñanza gratuita es el que menos se ha discutido y el que menos objeciones tiene en contra suya; es porque á la verdad, su causa está ganada y fallada por la opinión pública y los gobiernos, que todos tienden á admitirla y plantearla. La única discusión entablada hoy entre los pedagogos y los hombres de estado es si conviene hacer la *gratuidad* por etapas, paulatinamente, según los descos y recursos de los pueblos (permitirles un recargo municipal de algunos céntimos y suplir el Estado la falta) ó si se debe hacer la cuestión política ó de partido y establecer la enseñanza gratuita precipitando las cosas y sustituyendo en un día con un nuevo régimen, el que hoy tenemos. La más grave objeción que se ha hecho al sistema de plantear por etapas la enseñanza gratuita fué la de Paul-Bert que suponía tiene la gratuidad relativa el inconveniente de dividir á los niños que van á la escuela en dos castas: los que pagan y los gratuitos, colocando á estos segundos en una inferioridad moral y en una situación desairada respecto á los primeros, y estableciendo en las escuelas categorías antidemocráticas. Aunque no vemos en el sistema gradual ese peligro de las castas, supongamos fuera cierto el parecer de tan sabio maestro; pues

aun así, no hay otro sistema de establecer en España la enseñanza gratuita, porque si constituye aparentes diferencias, es muy económico y no hay que hacerse ilusiones, el único posible. En efecto, para plantear en España la gratuidad absoluta habría que gastar de quince á veinte millones de pesetas, dada la situación material de nuestras escuelas y contando además que exigiría todos los años imprevistos y elevados gastos, en una época de crisis agrícola é industrial y en un país como el nuestro con ayuntamientos muy pobres y que les sería de hecho insostenible el sistema de la gratuidad absoluta.

¿Debe el Estado favorecer con premios de utilidad y con las llamadas becas la propagación de la enseñanza? La contestación negativa se impone; en nuestra época de movimiento civilizador, la generalidad de los hombres tienden á salir de la esfera en que nacieron; las ideas democráticas, el ejemplo de numerosos y célebres advenedizos de la política, las letras y las ciencias, hacen universal la ambición; aunque todo el mundo elogia el trabajo manual, nadie quiere dedicarse á él; y sin embargo, por la naturaleza de las cosas, es el que debe ocupar á las nueve décimas partes de la humanidad. Ahora bien; no conviene que todos los hombres superiores é inteligentes abandonen las profesiones manuales; permaneciendo en ellas, con su inteligencia natural comunican animación y vida á las masas que les rodean, llevándolas al progreso; que si ellos faltan, caerán en la inercia. No convendrá que la sociedad pierda un gran Médico ó un gran Ingeniero; pero nada se perdería con que un Médico vulgar ó un mediano Abogado se quedasen de Obreros ó Labradores, y como son inteligencias más fuertes que las del vulgo, evitarían con su influencia y energía cerebrales que el vulgo siga sin cultura y adelanto. La *instrucción integral* que piden los ultra-demócratas, es decir, «sacar de todas las capas sociales los más valiosos espíritus, elevándolos en la escala social por medio de concursos de la inteligencia y pensiones de Estado», es una quimera y una perturbación para las Naciones. Es una quimera, porque fuera de casos excepcionales, no tenemos índices ciertos que nos den á conocer la verdadera fuerza intelectual de un adolescente, ni su carácter; y si éste falta, la inteligencia no vale para la vida: ¡Cuántos alumnos premiados no han sabido hacer la brillante carrera que merecían!: ya lo dijo Proudhon en sus *contradicciones económicas* «¿qué haréis con las cien mil capacidades que os traiga cada año escolar?, ¡en qué espantables combates de orgullo y miseria nos va á precipitar esta manía de la enseñanza universal é integral!» No es sólo la suerte de los elegidos la que debe preocupar, sino

más que todo, la situación de la masa obrera, que sin aquellas inteligencias, caería en la somnolencia, los desprecios y las incapacidades, resultando inferior por su situación y por sus facultades naturales. ¡Y este es el sueño de los grandes demócratas! Más demócrata era Tolstói cuando pedía «que los hombres más inteligentes y mejor dotados vuelvan entre el pueblo y hagan su vida.» Aquella organización antisocial nos traería el prurito exagerado de las pensiones, premios y estímulos á favor de la enseñanza. Las pensiones, bolsas ó becas no deben concederse más que á dos clases de alumnos: á los que tengan condiciones que pasen de excepcionales y toquen al genio, porque á la humanidad la sobran medianías y la hacen falta en todas las ciencias y artes inteligencias que lleven al descubrimiento y al progreso; se concederán en segundo término á los hijos de funcionarios de cierto rango, grandes servidores de la patria, que al quedar huérfanos y pobres caerían de su esfera social é intelectual, lo que el Estado debe evitar ejerciendo la beneficencia con familias de antiguos servidores.

Cuando las familias no puedan mandar á la escuela á sus hijos por impotencia ó falta de recursos, el Estado ó el Municipio pueden tomar á su cargo los gastos materiales de su enseñanza (pago del maestro) y con más reserva, los libros y objetos de clase. Esto *no es un derecho* de las familias que puedan reivindicar, pues nadie nos dirá de dónde podría derivarse; no es un deber positivo del Estado para con la sociedad: es un acto de beneficencia, que también el Estado como todo sér moral é individual tiene además de deberes y derechos, una esfera que no está bajo el imperativo categórico, pero sí en sus facultades: la beneficencia; pero usando como de todo lo facultativo, con gran moderación y tacto.

Como ejemplo de los delirios pedagógicos á que lleva la educación integral, copiaremos del presupuesto de 1878 en Francia lo que á pensiones se refiere; el capítulo 49 señala para bolsas en la segunda enseñanza 2.700.000 francos; el capítulo 50 concede 1.000.000 de francos para socorro á los padres que tengan siete hijos, como si por ser siete hubiera de tener alguno gran inteligencia; y el capítulo 54, que de 2.680.000 francos lo principal lo destina á pensiones.

¿Puede y debe ser la enseñanza *obligatoria*? Aunque son muchas las objeciones de orden político y jurídico que se han hecho al principio de la obligación de la enseñanza y aunque no deja de presentar dificultades y hasta conflictos al ponerla en práctica, chocando los derechos del Estado con los del individuo y la familia, es muy cierto que hoy la enseñanza obligatoria ha ganado por completo á la opinión pública, se

admite por todos y hasta llega á escribir un conservador timorato: «Que la idea de un régimen adoptado por tantas naciones, varias muy monárquicas, no será después de todo tan mala, ni debe asustar á los hombres de gobierno.» Pero como en la gratuidad, la cuestión en lo referente á la enseñanza obligatoria no es sólo de principios, sino económica; es una cuestión de recursos, que en materias de enseñanza como en todo, las ideas más justas miradas en su aspecto teórico, resultan muchas veces en la práctica idealismos irrealizables.

Se necesita para llevar á la práctica la enseñanza obligatoria, contando con el número de niños que hoy tiene España, número de maestros y escuelas, y estado del material, un gasto enorme que, sin exageraciones, habría de ser cinco veces mayor que el calculado para plantear la enseñanza gratuita. Ahora bien: ¿qué es mejor, arrostrar y atropellar por todo en las circunstancias actuales y plantear la enseñanza obligatoria en el nombre y sólo en la *Gaceta*, ó marchar paso á paso y de seguro modo á la gratuidad y con tiempo y medida, incluyendo todos los años cantidades en el presupuesto de Fomento para la creación de escuelas y adquisición de material y prohibir á los municipios construcciones de lujo y espectáculos inútiles ó perjudiciales mientras carezcan de escuelas y haya alumnos de pago, reduciendo así á la ignorancia á sus últimas trincheras? El problema no tiene más que esta solución última. Bien conocemos las ideas que acerca de la obligación profesa Max-Muller que dice son los dispendios de la enseñanza más bien ahorros, y es mejor gastar el dinero en procurar á sus hijos una buena educación que mil duros más de herencia: y la patria (que después de todo es una reunión de padres de familia) ha de penetrarse bien de que el interés del capital gastado en la educación nacional es mayor que el de los fondos ingleses ó turcos; y así como las familias imprevisoras en esto, tienen que pagar luego muy caro los despilfarros y calaveradas de sus hijos, las naciones descuidadas en la educación necesitan gastar en presidios, asilos y manicomios lo que antes debieron gastar, y sobraba mucho, en la enseñanza del pueblo. Analizando Max-Muller otro aspecto económico de la gratuidad y obligación escribe que cada país procura hoy desarrollar su educación, porque en el conflicto pacífico, pero más grave que ninguno otro, de los intereses comerciales, en el gran *struggle for life* que se produce en todos los Estados, el país de menos instrucción será absorbido por los otros; que hoy si un ciudadano no sabe leer, de hecho es un ciego, y si no sabe escribir, un sordo-mudo. En otro orden de ideas y tratando esta cuestión, se ha dicho que España no es más pobre que lo son

Suecia, Dinamarca, Alemania y Rusia; y que si todos estos países soportan enormes impuestos para dar una educación gratuita y obligatoria, España no tiene derecho á decir que sus medios y situación no la permiten este gasto. Si España no dudó al abolir la esclavitud en Cuba, ni al defender las Antillas, pagando enormes gastos sin decir palabra, tampoco tiene que dudar para cumplir el primer deber nacional en tiempo de paz, la educación de los pueblos.

Todas estas grandes verdades y enseñanzas son admitidas por nosotros (bien quisiéramos tener todos los días ocasión como hoy para repetir las á tan ilustrado público) y por ello queremos la enseñanza gratuita y obligatoria; pero mirando á las realidades de la vida tenemos que comprender que hoy España no puede unir á los gastos extraordinarios de la marina, ferrocarriles secundarios, canales y granjas, el enorme dispendio que supondría la construcción de cuatro ó cinco mil escuelas necesarias á lo menos para hacer práctica la enseñanza obligatoria. Lo que recomendamos es mucha constancia en los gobernantes para conseguir la obligación y gratuidad; y medios tiene el Estado, aunque sean indirectos, de que ningún niño carezca de educación por incuria, por avaricia, ó mala voluntad de sus parientes. ¡Cuándo llegará el tiempo en que pueda decir el Ministro de Fomento á cualquiera hora del día «en este instante ningún niño de más de seis años y menos de trece está holgazaneando en la calle!» El Estado tiene derecho incuestionable á intervenir y proteger un sér indefenso, incapaz de defenderse, á pesar de todos los derechos individuales; que aunque suene mal á ciertos oídos aquello de *gobierno paternal*, si alguno tiene derecho á gobierno paternal, nadie más que los niños.

¿Convienen la instrucción *filosófica* en España? Como es un carácter de nuestra nación el espíritu filosófico, que tal vez degenera en enfermedad al intentar resolverlo todo por razones generales; y aunque no falta quien diga no tenemos los españoles la *cabeza metafísica*, es interés de primer orden y se hace indispensable la educación filosófica. Siempre tuvo en España un lugar preeminente en las Universidades y Colegios, conservándolo aun hoy en la enseñanza clásica y hasta en la primera enseñanza bajo el nombre de moral.

Rechazan sin embargo esta enseñanza aún en las Universidades, tres clases de adversarios: los espíritus positivistas, por razones de utilidad, los librepensadores y algunos católicos intransigentes, por razón de principios. Estos últimos quieren una filosofía del Estado y una religión del mismo, no comprendiendo que si es bueno trabajar para restablecer

y conseguir una sola fe que conserve la esperanza y sea el fundamento de todo orden, no puede tenerse una sola ley ni una sola ciencia única oficial. ¿Quién defiende hoy una filosofía del Estado como auxiliar de la teología? La filosofía como ciencia independiente es blanco de discusiones y de mudanzas á las que no puede exponerse la teología. Por eso vemos que al separar de la psicología las cuestiones sobre la naturaleza del alma, queda ya reducida á una rama de la biología, ganando mucho la teología y la fe con dejársela á los naturalistas; la lógica resulta en nuestro tiempo un estudio especial de las diferentes clases de métodos; y la moral, abandonando la filosofía, aparece en nuestro tiempo clara y sencilla para toda conciencia recta y corazón honrado, perdiéndose al contrario en manos de filósofos, en un dédalo de sutilezas. La filosofía no tiene más dominio que el de la metafísica; los conocimientos que se había apropiado tienden á separarse de ella; dejan su carácter metafísico y toman el experimental.

La metafísica es lo desconocido; diciéndose ya hace dos mil años «que la historia de la filosofía es la historia de los absurdos humanos.» Estas opiniones reproducidas en la actualidad traen en la educación filosófica un escepticismo que es la enfermedad más grave de nuestro siglo, unida á otra que padece la raza latina: la de transformar todas las cuestiones, aun las más sencillas, en cuestiones filosóficas (Beaussire).

En los libros de Vacherot «*le nouveau Spiritualisme*» y de Wuarin «*Le Etat et L' Eleole*» se defiende que también la lógica condena la enseñanza oficial de la filosofía, porque el Estado (con el criterio de estos neo-librepensadores) debe guardar neutralidad filosófica, lo mismo que teológica, y que una metafísica del Estado es una forma enmascarada de una religión del propio Estado. Analicemos los hechos: aunque el gobierno dejara enseñar todas las doctrinas y se respetara en absoluto la conciencia de los profesores, de hecho no se respetaría la de los discípulos, porque la filosofía está en todo momento en contacto con la teología. Si el profesor es neutral, no completará su enseñanza y no educará á sus discípulos. Si en nada abdica de su pensamiento, tiene que entrar en lucha con la fe de sus alumnos y familias, cosa que podrá hacer un profesor libre arrostrando las responsabilidades, pero que el Estado y la enseñanza oficial no deben sostener ni imponer, teniendo que respetar las creencias de las familias y la independencia del alumno oficial.

La enseñanza oficial sostenida por todos los contribuyentes, debe ser de una naturaleza y amplitud, que puedan seguirla todas las

categorías de ciudadanos por distintas que sean sus creencias. Hay más, la enseñanza filosófica se relaciona de cerca por la moral social, con el orden político. Si la sociedad como sostienen los anarquistas, pudiera vivir sin gobierno, no habría conflicto entre la filosofía y la política. Pero como hace falta un gobierno y éste en una sociedad libre es un partido en el poder con su espíritu de exclusión, se necesitaría un cambio prodigioso en nuestras costumbres políticas, para que se autorizase á un profesor dependiente del Estado á discutir sus actos y sus principios. Si un gobierno ultra-liberal lo autorizase, las oposiciones le denunciarían y atacarían, alarmando las familias y preparando tumultos. La enseñanza oficial de la filosofía no regida por el Estado, tiene ó que abdicar de su libertad, ó estar en lucha y conflicto con el poder político.

No empecen estas ideas abstractas para que veamos lo que debe ser en la práctica la enseñanza filosófica.

La enseñanza filosófica no se presta como otras á una dirección metódica por parte de las autoridades universitarias; la razón de esto es muy sencilla: las ciencias positivas ó empíricas están más constituidas, tienen más verdades admitidas y sus explicaciones y libros varían poco en el fondo; entre inspector y profesor hay más comunidad de ideas y principios. En la enseñanza literaria, aunque no puede existir este fondo común, porque no hay verdades absolutas adquiridas en materia de gusto, y hasta en filología hay muchos puntos discutibles, se establece sin embargo fácil acuerdo en literatura entre director y profesor, porque los puntos discutibles ni llegan ni tocan á lo íntimo de la conciencia. El filósofo por el contrario ve en su sistema, que es su fe, un *vill de indemnidad*, revolviéndose contra toda dirección y autoridad. Es cierto que cuando se pide una filosofía oficial, lo que se quiere es la ingerencia de un poder despótico en el santuario de la ciencia y de la conciencia, porque ya tratará el inspector de imponer sus ideas sobre la enseñanza. Siempre que los políticos han atacado á la Universidad, tomaron como punto de apoyo su enseñanza filosófica, alarmando las familias religiosas ó conservadoras. Por esto, si la libertad de enseñanza tiene en contra suya muchas razones, en lo tocante á la filosofía debe admitirse; y no tienen que alarmarse las conciencias timoratas, porque la libertad de enseñanza precisamente ha favorecido el desarrollo de la escuela espiritualista y aun la tomista pura. En filosofía hay que *secularizar la enseñanza*; es decir, que no esté sujeta á ninguna autoridad inmutable como quería el autor de las últimas bases del proyecto de ley

de instrucción pública; no puede sustituirse tampoco una enseñanza filosófica de base religiosa por otra igualmente exclusiva, aunque de base nacional. Lo importante en esta enseñanza es que los discípulos aprendan á pensar y puedan pensar como libremente quieran. Pero no vaya á creerse puede la filosofía en la enseñanza oficial ser enemiga de la hortodoxia, porque rompería su misma historia, repudiando célebres pensadores que la han honrado; sobre todo, al proscribir hoy una doctrina, mañana carecería de razón y fuerza para negarse á otras proscripciones.

No puede negarse la inspección del Estado en la enseñanza filosófica, pero cuidando de abarcar sólo aquello que sea contrario á la moral, á la constitución y á las leyes; entendiéndose que sólo puede reprimir todo ataque *positivo*, pero nunca las teorías generales. En todo lo demás el Estado dejará la inspección á las familias.

Preguntan algunos si la Universidad como el Estado debe tener su filosofía, su doctrina universitaria; ni debe, ni puede tenerla, ni hoy de hecho la tiene, puesto que se sientan en las cátedras hombres de todas opiniones y por ello la Universidad es imparcial, no habiendo podido nada contra este hecho ni aun los gobiernos más reaccionarios. Lo que sí puede y debe conseguir la Universidad es que su enseñanza filosófica no sea *contraria* á la fe y que no se subordine á ella; que exista *neutralidad* en la enseñanza, excluyendo la *hostilidad*; ya que en los principios esenciales no hay contradicción entre la fe y la filosofía.

Recordaremos que la libertad tiene sus límites y los programas no la limitan, puesto que son un conjunto de cuestiones é indican objetos de estudio, mas no imponen *soluciones*. Lo que el Estado puede vigilar es el espíritu con que se aplican; en la práctica, en esta materia se han establecido en España sabias tolerancias y costumbres.

Llegamos ya, limitado el campo de la cuestión, al terreno más difícil, á lo que puede y debe enseñarse en materias filosóficas en la Universidad. La enseñanza filosófica del Estado será negativa, es decir, que no impondrá ninguna solución, pero sí excluirá ciertas soluciones (lo contrario á la moral, á las leyes y á los dogmas de las iglesias reconocidas, puesto que se deben respetar en absoluto todas las creencias de los discípulos.) La abstención no se refiere á las cuestiones mismas, sinó á las *doctrinas*. No debe estar permitido, ni es liberal en una cátedra del Estado, profesar el materialismo ó el ateísmo, por ejemplo; mas sí es permitido en buena lógica, atacarles, aunque parezca un absurdo. Se objetará que no hay equidad para el materialismo ó ateísmo; aunque

pudiéramos limitarnos á contestar como hace Beaussire «que no puede haber igualdad entre doctrinas que honran á la humanidad y doctrinas que la degradan» señalaremos otros fundamentos. La aparente injusticia y desigualdad entre el alumno creyente y el librepensador se funda en que el padre católico no quiere que sus hijos oigan ni una palabra que pueda quebrantar la fe en que les crió, y á ello tiene derecho. El padre librepensador no puede alegar estas razones y este derecho, porque al inculcar sus ideas á su hijo no se ha servido ni podía servirse de ningún argumento de autoridad, y por lo tanto no puede encontrar ilegítimo ni atentatorio que se discutan sus ideas delante de su hijo, ni delante de él, puesto que son negativas y sin principio ninguno que pueda atacarse, resultando la desigualdad y contradicción un homenaje al principio mismo de la enseñanza que dió á su hijo. Claro es tiene el librepensador derecho perfecto á protestar contra las críticas *injuriosas* del catedrático, que al fin irían á sus opiniones y á él mismo; pero no tiene derecho á quejarse de la crítica mesurada de sus doctrinas, respetando las personas. Hay más: en su casa puede discutir á la vez las doctrinas del profesor, porque no debe temer en el espíritu de su hijo el conflicto de las opiniones, ventaja que tiene sobre los padres católicos. Esta injusticia aparente resulta tan equivocada como las quejas de un profesor á quien se le permite con mucha razón glorificar la forma de gobierno establecida, pero no atacarla.

Más real y efectiva es la desigualdad del lado del profesor. Si el Estado excluye de la enseñanza la crítica de las instituciones y dogmas en una sociedad libre, no es gran falta de respeto á los derechos de la cátedra, puesto que aquellos dogmas se fundan en el asentimiento voluntario y razonado de la mayoría de los ciudadanos. El que enseña en nombre del Estado no puede reclamar una libertad completa y absoluta; tiene que sufrir todas las restricciones que exigen los deberes de gobierno. La libertad del profesor se atacaría cuando el Estado le obligase á profesar doctrinas contrarias á sus convicciones, ó le impidiera la exposición de ciertas doctrinas. Se dirá que con estas opiniones es imposible un catedrático materialista explicando filosofía. En tanto, creemos muy sencilla su conducta y muy expedito su camino; podrá sin dificultades y sin faltar á sus convicciones explicar una psicología experimental y una moral toda ella humana, absteniéndose de hacer distinción metafísica entre el alma y el cuerpo, y de discutir las bases religiosas de la moral. En una palabra: no tiene que enseñar nada que sea contrario á sus opiniones, ni que sea la negación formal de los

dogmas cristianos. Este *modus vivendi* entre la libertad del profesor y las necesidades de la enseñanza oficial, se ha establecido por sí mismo hace años en las Universidades.

No se nos oculta hay quien más radical, desea excluir todo el espiritualismo ó cuestiones confesionales de la enseñanza; pero es con el objeto exclusivo de ejercer una dictadura ó *absolutismo positivista*, que sustituya á las demás doctrinas y sea la única palabra en la enseñanza oficial. Es claro que el materialismo y positivismo (que se distinguen sólo en creer este *incognoscible* lo que el otro niega) están para ello muy unidos contra el espiritualismo, pretendiendo de soslayo, no la libertad de enseñanza del materialismo, sino la proscripción é ilegalidad de la conciencia espiritualista, resucitando al final del siglo las intolerancias violentas de Cavanis.

Al padre de familia, como primer juez y primer responsable, es al que corresponde decidir lo más conveniente para la educación de su hijo; puede enviarle, si no le agrada la enseñanza oficial por espiritualista, á una escuela particular donde se profesen sus doctrinas, que por ser una minoría, el Estado no puede atender. Le queda el recurso, si es mayoría y aunque no lo sea, como ciudadano, combatir y oponerse en la vía legal con su voto, con su propaganda y con su influencia, para derrocar el espíritu dominante en la enseñanza oficial. Á su vez el Estado, en los límites de la responsabilidad que le es propia, tiene que establecer y sostener sin imponérsela á nadie, una educación viril, para que la juventud conozca la sociedad como ella es y aprenda á ser tolerante y á crearse un libre juicio, necesario en todos sus futuros actos; de este modo se evita que con la ignorancia, venga ese escepticismo práctico, cáncer de la sociedad, ó esa intolerancia de hombres que, afeerrados á su exclusivismo, se desprecian y odian por no haberles enseñado á comprenderse; como pedía Cousin, hace falta que la unidad de la enseñanza colectiva y tolerante, confirme y ayude la unidad de la patria. La educación pública debe apoyarse en la mutua confianza de las familias, reflejando para merecerla, la imagen exacta de la patria entera y no la de una escuela ó secta. Para conseguir este fin, necesita el catedrático ese tacto profesional que se adquiere con la práctica de la explicación y con el trato de sabios compañeros, y que no puede enseñarse. Hay que contar siempre también con el sentido liberal del profesor, que unido á su tacto, aseguran el pleno ejercicio de los derechos, hasta donde permiten los deberes de la enseñanza pública. En resumen: los que piden la exclusión de la filosofía de la enseñanza, son manifiestamente

retrógrados, porque la libertad no es la exclusión, que por otra parte haría imposible la enseñanza. El que no tenga creencias podrá reclamar el derecho de callarse en la escuela y el deber de no atacarlas, porque sería una ofensa á los sentimientos de la mayoría de los alumnos y sus familias; y esto es lo liberal. La alianza de las ideas democráticas (dice Vessiot en su libro *La educación en la escuela*), que algunos hombres han hecho con el materialismo, es *contra natura*. Se ha querido hacer al espiritualismo cómplice de ciertas formas políticas, demostrando por el contrario la historia, ha sido él quien contribuyó más á destruirlas, en nombre de la libertad y dignidad humana, siguiendo titánica lucha contra todas las tiranías. En lugar de gozar de la victoria el vencedor del absolutismo, el espiritualismo, le suplanta y recoge los lauros quien nada hizo en tan ruda lucha: la escuela materialista. Esta inesperada sustitución y aquel error de los demócratas, es prueba clara de que hace falta la enseñanza filosófica y que el concepto de la libertad política es aún rudimentario en bastantes espíritus.

¿Debe existir la *libertad* de enseñanza? Las escuelas ultraradicales quieren confundir la libertad de enseñanza y la libertad de profesiones. Ninguna nación ha llegado hasta este extremo, que perturbaría la marcha y fines de la sociedad. Los gobiernos todos desempeñan la función de la enseñanza y educación del pueblo con tan infatigable celo, que llega al fanatismo, preñado de varias ilusiones. Ya dice Max-Mullert «que abandonar la educación nacional á la casualidad, á la caridad ó á la iglesia, es un crimen de lexa nación, y esto es hoy axiomático: la instrucción del pueblo no es cuestión política, importando de cerca al hombre, sea del partido, raza y nación que quiera.»

Lo único que puede discutirse es si el Estado debe acaparar la enseñanza ó debe utilizar para este fin los auxilios individuales; es decir, si el Estado, teniendo la colación de grados, debe tener enseñanza oficial y si en este caso ha de consentir la ayuda y concurrencia de la enseñanza privada. Aun conservando la colación de grados, el Estado no puede abandonar la enseñanza, demostrando la historia que cuando las naciones tal hicieron, el retroceso fué enorme, y el Estado, como sucedió en la revolución francesa, tuvo que organizarla de nuevo. Mas, no conviene que el Estado monopolice la enseñanza y menos suprimiendo todas las tradiciones y destruyendo toda apariencia de autonomía, sujetando á una absoluta dependencia á maestros y colegios, uniformando los métodos y prohibiendo la concurrencia libre; la vida y el movimiento intelectuales nacen de la diversidad de miras y de juicios;

experimentalmente se ha demostrado en España los daños del monopolio y la centralización al destruir la libertad y autonomía universitarias. Hay que seguir en la enseñanza el método fecundo de las profesiones comerciales y liberales: la concurrencia, sea interior, sea exterior y la desigualdad de las dietas, que desarrollando la emulación entre escolares y maestros, da como siempre, abundantes frutos. Las Universidades alemanas son buena prueba de lo que indicamos; así como las nuestras, con su monopolio de Estado y su gobernación burocrática, son buena enseñanza de que si no hay libertad y concurrencia, no hay instrucción. El estado absolutista é invasor en la enseñanza parece corpulenta encina cuyas potentes raíces y sombría copa no dejan vivir á su alrededor ninguna planta; pero el día en que la encina envejece, combatida por la tempestad pierde sus ramas y su frondosidad, el suelo queda yermo. Huyamos de este monopolio de la enseñanza por el Estado, que con su arrogancia, su infalibilidad y su peso, todo lo mata; que el despotismo en las cosas intelectuales es más repulsivo y violento que en las religiosas: queriendo imponer sus dogmas con el monopolio de los libros, como si por que sea una la verdad, el libro ha de ser uno.

Para evitar estos males el Estado puede hacer dos cosas: ó permitir funcionar libremente todas las escuelas privadas que quieran hacer concurrencia, ó practicar en las suyas, no el espíritu de neutralidad que es imposible guardar, mas sí un ancho espíritu de libertad que se refleje en la deferencia simpática para todas las opiniones justas y morales, abriendo las puertas de sus cátedras á todo el que en condiciones debidas, pueda y deba enseñar. Uno y otro sistema fueron tradicionales en España: que aquí se fundaban hasta Universidades sin más trabas ni expedientes que la Real Cédula y Bula Pontificia y en tiempo de Roma y los árabes sin necesidad de requisitos legales; las Universidades siempre en España tuvieron abiertas sus puertas á todos los sabios, sistema de libertad de enseñanza que con gran sentido y mejores resultados supieron conservar Inglaterra y Alemania. La libertad de enseñanza se ha hecho desde Lamennais un arma política.

Allá por el año 1863 la democracia defendía con valor heroico el principio de la libertad de enseñanza, atacándola el ultramontanismo porque la suponía comienzo de la destrucción de la enseñanza y perversión de las conciencias. Hoy, los ultramontanos, como les trae grandes ventajas sociales, y como el principio de la libertad de enseñanza fué planteado, engendrado y defendido por Lamennais (cuando era ultramontano) la promulgan en la *Gaceta* firmada por los más eximios

doctrinarios. Los liberales, no comprendiendo que la libertad es un hecho, y no queriendo confesar que en una revolución traída al grito de viva la libertad era imposible en la enseñanza escribir un *non possumus* inflexible á las reivindicaciones de la patria, decretaron con mucha lógica la libertad de enseñanza, de la que no supieron ó no quisieron servirse, y de la que se aprovecharon únicamente los seminaristas, los escribanos y los cirujanos de tercera clase. Por cierto que la Universidad, mejor conocedora de sus resultados y representando un interés superior á todo, procuró y procura volver á la juventud á nuestra tradicional uniformidad, evitando así muriera la instrucción y reconstruyendo en el país un alma y un espíritu nacional.

Como resultados prácticos la libertad de enseñanza sólo ha dado en España una institución de enseñanza y unos colegios y facultades católicas, rapsodia desgraciada de las oficiales; y hasta en la misma Francia, el único fruto ha sido la escuela libre de ciencias políticas, sin embargo que es anterior á la ley de libertad de enseñanza.

El profesor de Viena, Hartel, en su dictámen de la sección de Universidades en la exposición, sostiene y demuestra palmariamente que la libertad de enseñanza es el principal obstáculo y causa del atraso de la instrucción, y razón de estar mal organizada la segunda enseñanza. Escribe también que los liberales se equivocan de política al defenderla, puesto que en Francia ya en el mismo año 1873 existían en los colegios de segunda enseñanza de las órdenes monásticas y otras, 77.900 alumnos que vivían á la sombra de la libertad de enseñanza, y en los establecimientos del Estado sólo quedaron 62.300. Ya dice también, que ni los decretos, ni el célebre artículo 7.º de Ferry, arrancarán mientras exista la libertad de enseñanza, la juventud de las manos de los jesuitas.

Sin tiempo para analizar los escollos de la libertad de enseñanza, diremos, que el Estado debe admitirla, pero regularizarla. Así como el Estado es responsable y tiene el derecho de inspección de lo que pasa en el ejército ó las aduanas, y como higiene sobre toda clase de establecimientos y alimentación, es también responsable de lo que se enseña y tiene el derecho de inspeccionar la calidad de los alimentos morales é intelectuales que se dan á los niños, valiéndose principalmente de los exámenes y colación de grados (Max-Muller). Se dirá que esta inspección no es liberal; tampoco lo es prohibir á empresas particulares que sirvan, por ejemplo, el correo: el individualismo llevado á la exageración, mataría, haciendo imposible la higiene, á la sociedad. ¿Por qué no permitir la venta de venenos?

No basta la inspección del Estado en los límites que hemos dicho, para organizar la enseñanza libre; debe exigir garantías de capacidad á todo el que enseñe; hasta la vigente ley francesa, hecha por radicales, pide garantías; por cierto que contiene exigencias como la de cursar tres años de enseñanza oficial para adquirir el título de bachiller y prohíbe la enseñanza secundaria al que no esté expresamente autorizado por el Gobierno: medidas que tal vez algún día, aunque no sean muy liberales, tendrán que copiar nuestros demócratas. También hace falta para que la libertad de enseñanza, que no es un derecho, aunque sí un interés social de primer orden, hace falta, decimos, que el Estado exija en exámenes y grados á los alumnos libres, prueba plena de suficiencia.

Para que la ciencia progrese y se difunda, al plantear la libertad de enseñanza, debe el Estado abrir las puertas de sus cátedras á todo el que quiera ocuparlas, copiando, para evitar conflictos y trasgresiones, los reglamentos de cualquiera Universidad alemana ó el de la nueva Sorbona de París.

Analizados los puntos generales ó bases y criterio con que debe organizarse la instrucción pública, falta señalar algunos perjuicios que se refieren á cada grado de la enseñanza. En todas las épocas y en todas las naciones se ha dividido la instrucción en tres grados: *primaria*, *secundaria* y *superior*. Hablemos de la primera enseñanza. Ya hemos dicho que no hay medio de averiguar si la enseñanza primaria progresa en España, porque no tenemos estadísticas serias; fuera de los Estados-Unidos, ninguna nación en esta materia las tiene verdaderas y exactas. No conocemos el número de niños que hay en edad de instruirse; se calcula existen de 3 á 14 años un 16 por ciento de la población general. Ahora bien: en el mismo París se sabe quedan un 20 por ciento de aquel 16 por ciento de los niños sin instrucción, ó por lo menos no la tienen asegurada. En la estadística de Greard figura Madrid sólo con un 5 por ciento de los habitantes, el número de niños que se instruyen; bajo este respecto está Madrid en el último lugar de las capitales de Europa, hallándose New-Yord la primera con un 14 por ciento. Sin renegar ni calumniar lo pasado, tentación en que ahora muchos caen, es bien seguro que la enseñanza primaria en España ha carecido y carece en absoluto de organización. La *enseñanza mútua* usada en todo el siglo está en plena decadencia, y sin tener con qué reemplazarla, porque no hay número bastante de regentes, y el método que seguían las congregaciones religiosas, transmitido de orden á orden, sólo por ellas

es aplicable. Necesitamos ante todo convencernos, de que si la enseñanza primaria es inferior á la secundaria por el nivel de estudios, no debe serlo por la cualidad misma de tales estudios; la única diferencia radicará en la extensión de los cuadros y programas, no en el valor de los métodos ni en lo eficaz de la educación. Para conseguir tal objeto la pedagogía moderna pide se introduzcan en la instrucción primaria los métodos y organización de los institutos: cada asignatura tendrá su programa limitado y preparará el ingreso en la asignatura superior. La verdadera reforma de la primera enseñanza consistirá en establecer la jerarquía metódica de asignaturas. Por la misma razón que en los institutos la clase no se divide en grupos según los adelantos del alumno para que trabaje por separado, por idénticos motivos *no debe* hacerse en la escuela: sistema de enseñanza *mútua* aquí general y que se ha demostrado en otras partes es perturbador y retrasa la instrucción. En la primera enseñanza hay que establecer tres grados: *elemental*, *medio* y *superior*. Dirán que para esto se necesitan tres maestros: sí, y muchos municipios pueden tenerlos en España. En varios pueblos de Europa y en París las 289 escuelas municipales, desde el año 68 están así organizadas y hasta se han subdividido el grupo elemental y medio en varias clases con maestro en cada una. En París los grupos de alumnos están limitados al número 80 en el curso elemental, 60 en el medio y 50 en el superior. Esta rápida multiplicación de clases ó asignaturas unidas en una sola escuela, relacionadas y armónicas entre sí, da en todas las naciones que la han planteado, sorprendentes frutos; allí no se ven corros de niños aglomerados, unos leyendo, otros cantando, aquellos escribiendo y todos perturbándose y haciendo imposible la educación.

Otra reforma en el método general de la primera enseñanza, aunque tiene muchos escollos y notables contradictores, es la enseñanza en *común* de *niños* y *niñas*, que si no han de éstar separados en la sociedad, tampoco debiera aislárseles en la escuela.

En resumen: nosotros queremos en la primera enseñanza programas uniformes, detallados y obligatorios; en las escuelas de los pueblos grandes y donde sea posible, se dividirá en tantas clases como grados hay en la primera enseñanza; supresión de los grupos y por tanto de la enseñanza *mútua*, sustituyéndola por la *directa* de profesor á alumnos ó *enseñanza colectiva*; proscribir de la primera enseñanza los procedimientos mecánicos y pnemotécnicos que no desarrollan la inteligencia, no la excitan, y hacen del alumno un autómeta en la función de sus

células grises; en fin, examen anual que dé certificado de estudios primarios.

Entrando en mayores detalles, veamos el programa de estudios de la primera enseñanza. En otros tiempos se exigía únicamente instrucción moral y religiosa, lectura, escritura, gramática elemental, cuentas y sistema de pesas y medidas, elementos de geografía é historia de España: los antiguos pedagogos sabían por experiencia, que en materias de educación primero es la calidad que la cantidad: *multus non multa*. El profesor variaba según las condiciones y ampliaba la enseñanza (gramática aplicada, aritmética mercantil, nociones de física é historia natural, de industria y agricultura, higiene, dibujo y gimnasia, según las condiciones de los niños.) La pedagogía moderna convierte lo facultativo en obligatorio; redacta inmensos programas por encima de la inteligencia de los alumnos y hasta de los maestros. Copiaremos un plan de estudios moderno: exige toda la geografía é historia, hasta la contemporánea; literatura patria, nociones de derecho y economía política; elementos de ciencias naturales, físicas y matemáticas; higiene, agricultura, artes industriales, manejo de la herramienta de los principales oficios, dibujo, modelado, música, gimnasia y ejercicios militares. Este programa babel, como le llama Duruy, es el programa del agotamiento y de la anemia reglamentada. ¡Tendría que ver esto llevado á la práctica entre los cerebros de nuestros aldeanos!

Las clases de adorno como el dibujo y la música, tienen que dejarse para la enseñanza privada, ó en casa, para los padres que así lo deseen. La gimnasia de salón y la reglamentada ó sistema succo, es inútil y hasta perjudicial para los niños. En la infancia la mejor gimnasia son los juegos al aire libre, y estos podrá aconsejar y hasta dirigir el maestro. La agricultura corresponde á la enseñanza técnica, no á la elemental; sus nociones, como las de industria, física é historia natural, pueden enseñarse por los padres y maestros que dirijan excursiones *pedagógicas*, las que merecen protegerse y fomentarse por el Estado, los municipios y las familias. Optamos por el programa de estudios reducido de los antiguos, con las ligeras variantes que la historia y la geografía demandan, ampliado con las excursiones pedagógicas y recordando que la psicología recomienda los *juegos, lecciones de cosas y escuelas reales*, palabras ya antiguas hace 50 años en varias naciones.

Lo que necesita reforma urgente son los *libros de texto de la primera enseñanza*, porque ni siguen el movimiento de la opinión, ni se aprovechan de los adelantos pedagógicos. Hay sobre todo en España

unos que merecen radical reforma, transformación completa y absoluta para que entren en ellos los descubrimientos de la filología y los resultados de la lingüística, fundándose en la historia de la lengua, lo que ninguna hace: *las gramáticas*.

Dice Brachet que el uso actual de toda lengua depende del uso antiguo y sólo por él se explica, y por tanto es lógico sirva para la explicación de las reglas gramaticales, subiendo desde el uso actual, hasta el nacimiento. Este *método histórico* que es el científico, posee la ventaja de que si la memoria retiene mejor lo que su espíritu más claramente comprende, el niño recordará tanto mejor las reglas de la gramática, cuanto más se apoyen en su inteligencia. El *método histórico* es el que emplean los alemanes hace muchos años en la enseñanza de su lengua, atentos siempre á despertar el juicio del niño. Nosotros seguimos en España el método inverso, que sin interesar al niño dándole sencilla razón de las reglas y hechos gramaticales, presenta á la gramática castellana como el Código penal del lenguaje que ha de aplicar sin comprender, reduciéndola á un insípido proceso verbal del uso, excitando con esta enseñanza mecánica la memoria del niño con detrimento de su inteligencia, consiguiendo que un estudio tan curioso y distraído produzca disgusto y horror.—Claro que los libros ó gramáticas para la primera enseñanza, como el niño ni tiene noticia de lenguas antiguas y su espíritu está por formar, serán cortas, sencillas y al alcance en la parte histórica y filológica, de inteligencias que principian el estudio.

En la primera enseñanza penetra la filosofía, pero sólo rudimentaria y en forma de moral; desgraciadamente la cuestión de la moral en la escuela ya hemos dicho suscita violentas polémicas, queriendo los intransigentes de uno y otro bando prohibir y robar á las familias y á los maestros la libertad más absoluta á que tienen derecho, porque es el derecho común. Nosotros pedimos para la escuela la enseñanza moral y religiosa dada por el maestro, sin permitir en la enseñanza oficial ingerencias ultramontanas, ni exclusivismos positivistas, que en la misma Francia, al discutirse en el Senado la instrucción *moral y cívica*, evitó con su ciencia y con su energía el ilustre pedagogo Julio Simón.

Llegamos, recorriendo con fatigosa marcha nuestro camino, al principal escollo, al punto culminante, al caballo de batalla de todas las reformas: á la *segunda enseñanza*, uno de los rasgos más salientes y característicos de nuestra educación pública desde el Renacimiento. Viene la enseñanza clásica agrandando sus dominios para cumplir un fin

preparatorio. Hay que repetirlo mucho, el objeto esencial de la *segunda enseñanza* es proporcionar al adolescente los instrumentos necesarios para la enseñanza superior. Necesita si ha de conseguirlo, dos elementos esenciales: uno, el conocimiento de las ciencias matemáticas y naturales que le permitan medir y pesar las fuerzas de la naturaleza, penetrar en su vida y conocer su inmensidad; otra, las lenguas muertas y vivas que le faciliten la entrada en el conocimiento de la religión, la filosofía, la historia íntima de los pueblos que han desaparecido y la vida social de los contemporáneos. Por olvidar este carácter *preparatorio* y objetivo de la segunda enseñanza; por confundir los estudios *clásicos* con los *técnicos*, se han aglomerado reforma sobre reforma de los Institutos, continuando el problema sin resolver.

Conviene indiquemos el estado actual de nuestros Institutos. Sin locales y sin material, en excesivo número para una nación como España y con una legislación caótica y unos planes absurdos, arrastran vida miserable. Hay que anotar, aunque con tristeza, el descenso de los estudios literarios, rápido desde hace veinte años, que rebaja el nivel intelectual y lo que es más triste consecuencia, el deber moral. Reciben los Institutos niños, no adolescentes, y sin un examen de ingreso que seriamente demuestre suficiencia en la educación elemental y dé á la vez cierta igualdad de fuerza y condiciones á los discípulos para que la enseñanza resultase más eficaz; la falta de energías para desenvolver en el alumno la iniciativa individual y el sentimiento de responsabilidad; los anticuados métodos que se usan para enseñar las lenguas muertas y vivas, el escaso fondo é intensidad en la educación matemática, física y química; la aglomeración y excesivo bagaje de improcedentes asignaturas en una instrucción clásica; la carencia de un *examen* de grado de bachiller que pruebe real madurez de juicio y seguro conocimiento, no como es hoy, recompensa á una preparación y desagüe artificiales que convierte á los Institutos en *fábricas de bachilleres*: he aquí las graves faltas de nuestra segunda enseñanza, sin olvidar la división ó bifurcación en letras y ciencias, que para nosotros es en los Institutos más errónea y perturbadora que en la facultad de Filosofía.

Como la *enseñanza secundaria* es de un gran interés para los profesores por sus dificultades y es legítima preocupación de las familias que forman en un país libre las clases directoras, como de su estado depende el espíritu nacional, el progreso de las ideas y costumbres, en una palabra, los destinos de la nación, levanta con justicia vivas controversias y se discute con calor la separación ó reunión de enseñanzas,

régimen de colegios, planes de estudios, métodos, programas, exámenes. Ya hace años que en España y el extranjero se vienen tratando estos graves problemas, hoy de actualidad, por ilustres catedráticos y sabios publicistas y hasta por las Cámaras y la prensa.

Luchan encarnizadamente dos escuelas pedagógicas: la *clásica*, que defendiendo el estudio de las humanidades y alarmada por la guerra que en estos últimos años viene haciéndoselas, quiere sea todo *literario*; la escuela *realista*, que prefiriendo la enseñanza de las ciencias empíricas ó matemático-biológicas por que está en moda la enseñanza profesional, utilitaria y práctica, quiere sea todo *científico*. Ciegos unos y otros, no pueden leer en la historia de la instrucción pública los desastrosos efectos que estas exageraciones de escuela traen á la educación.

Los últimos, defensores del americanismo científico, de la escuela realista, saltan llenos de gozo sobre el cadáver del tema griego y quieren enterrar con él los clásicos latinos. Los partidarios de las humanidades dicen que con la escuela realista y práctica, la instrucción ha muerto y de las cenizas de la lengua latina brotarán sólo generaciones de especieros, tintoreros y arbolarios y que sin la acentuación griega *garantizada* no puede haber segunda enseñanza.

Dejemos á fanáticos exagerados é interesados, y examinemos los hechos.

Los antiguos escolares hasta comienzos del siglo, salían de los colegios instruidos con alguna parsimonia; no se creían sabios y conservaban su modestia; salían con una ignorancia que conocían y un saber que ignoraban, con amor al estudio y respeto hacia los hombres instruidos, con entusiasmo por la ciencia y con pundonor que eleva. Ahora salen de los Institutos abrumados por excesivos programas; pasan de una clase á otra sin interesarse en el estudio de ninguna. Siempre azorados, sobrecitados (hablo de los mejores) no tienen tiempo de reflexionar acerca de lo que se les enseña. Sacan del Instituto un bagaje científico adquirido como por sorpresa y que más pronto olvidan que aprendieron; un título, tal vez adquirido por caridad, y un invencible horror á todo lo que recuerda estudios hechos á la carrera; sacan como perniciosos y repugnantes frutos de nuestra organización de enseñanza, una ignorancia que se ignora y un saber que se conoce. Antes los programas eran fijos; el alumno vivía y estudiaba tranquilo, contento de su presente y sin inquietudes de su porvenir. Hoy nadie sabe por el contrario lo que mandarán estudiar mañana, ni de qué podrá

servirle el título de bachiller. De esto tienen la culpa principalmente las familias que influyen en la organización de estudios más de lo que ellas piensan y quieren sólo para sus hijos conocimientos de *inmediata utilidad*, sin preocuparse de los demás, olvidando que la segunda enseñanza es un grado preparatorio y de cultura general, no un *oficio* que da de comer. También es mucha culpa de nuestros legisladores, que en lugar de reformas hacen revoluciones y ni aun tienen firmeza y constancia para hacer cumplir lo mandado. No imitan á nuestro reformador Nebrija y á los Racine y Bignon, que al proponer una célebre reforma en la segunda enseñanza, presentaron á la vez los discípulos que, experimentando aquel sistema, habían sacado; sistema que ya entonces se reducía á hacer de la segunda enseñanza, si no un juego, algo más atractivo, agradable y fácil. Por cierto que el abate Fleury señaló bien claramente en un célebre libro los males de los diversos métodos de la segunda enseñanza, escribiendo lo que hoy muchos repiten y creen original y novísimo.

Es indudable y de ello hay que convencerse, que hace falta en la segunda enseñanza aligerar la carga ya muy pesada de tanta asignatura como se ha reunido al pedir legítimo puesto nuevas é imprescindibles materias; los días no tienen más que veinticuatro horas y el contenido es hoy más del doble que antes y el continente es el mismo. En la práctica así se hace y quedan sin estudiar materias que figuran sólo en los programas. Esta es una de las razones que explican el escasísimo número de latinos que hay en España, aunque se conserva el latín en la segunda enseñanza.

Si tuviéramos como en Alemania (y Francia ha imitado) dos establecimientos distintos para la segunda enseñanza, el problema se resolvía fácilmente. Allí tienen la *escuela Real (Realschulen)* donde predomina el elemento científico y profesional y los alumnos al salir de él entran de lleno en la vida social. Es un gimnasio reducido, hijo del espíritu práctico y utilitario de esta época. Muchos ignoran que la *escuela Real* no es la antítesis del gimnasio, porque es á la vez que científica, estética. Aunque dejan ancho campo á las matemáticas, historia natural, física y química, es principal estudio la historia y la literatura; su enseñanza es más variada, pero en muchos puntos menos profunda. Tienen los alemanes también el *Gimnasio*, donde el elemento literario ocupa el primer lugar, la instrucción es más completa, los profesores en general más instruidos y el método de enseñanza muy superior.

De los *Gimnasios* sale el mejor y mayor número de discípulos para

la enseñanza superior. Las escuelas Reales nunca han podido rivalizar con los Gimnasios y á éstos debe imitar España al organizar la segunda enseñanza, ampliando si acaso, las nociones científicas, pero sin perder su carácter *preparatorio*; no olvidemos que el alumno al salir del Instituto no debe pensar que sabe, sino que se halla en estado de saber. Al organizar un plan de estudios para los Institutos tendránse en cuenta por otra parte, algunas reglas de la pedagogía y de la higiene. El desarrollo prematuro de la razón personal tiene graves inconvenientes, porque existe una ley normal de desarrollo para la inteligencia como para el cuerpo; ni al cerebro del niño es conveniente una perniciosa actividad, ni á la inteligencia ejercer prematuramente las facultades metafísicas y racionales; el trabajo de la razón abstracta que concibe la ley al observar el hecho en el estudio de la ciencia superior, no conviene al niño; éste sólo recibirá ideas, mas no debe engendrarlas. La memoria se enriquecerá, pero no se sobrecargará y el espíritu de imitación y curiosidad deben estimularse: las lenguas antiguas y modernas son un buen medio para conseguir este fin.

Necesita á la vez la educación secundaria llevar la inteligencia naciente á la realidad, para que no caiga en idealismos y aprenda á mirar con preferencia las cosas á las palabras, aficionando al joven á investigaciones elementales: las matemáticas y los elementos de las ciencias experimentales, sin llegar al verdadero saber, consiguen de modo excelente tal fin pedagógico. Allá por el año 1534 se publicaron las célebres *Ratio atque institutio studiorum societatis Jesus* que desarrolló el plan de enseñanza existente en la cuarta parte de las *Constitutiones* de la Compañía de Jesús. Nacieron de la indisciplina que el espíritu crítico y racionalista de aquella época trajeron á las Universidades, indisciplina que en los Institutos es contraria á la psicología, que demuestra hay que aprender á pensar por medio del maestro, antes de saber pensar por sí mismo.

La *Ratio* del siglo XVI es el patrón y origen de todos los planes de estudios posteriores. El carácter de la enseñanza de los Jesuitas es la unión del escolastismo y el humanismo, fundiendo la Edad media y el renacimiento: es *formalista*. Tiene este método los graves inconvenientes de enseñar las matemáticas por sólo fórmulas, sacrificar despiadadamente la historia, reducir á un esqueleto de nomenclatura y clasificación las ciencias experimentales y apenas cultivar la lengua patria; retarda el desarrollo de la inteligencia por atender sólo á la memoria y el alumno nunca puede asimilar más que palabras. Este juicio es de

uno de sus discípulos más autorizados, el Conde austriaco Francisco Deym.

Preocupados de un falso positivismo algunos pedagogos, en su inconsiderada preferencia por las ciencias experimentales, se rebelan contra las lenguas muertas, consideran que es robar un tiempo precioso á estudios más prácticos y con la bandera de las lenguas vivas, la historia, geografía, matemáticas y física, hacen guerra despiadada á las humanidades, á la retórica, lenguas muertas y psicología, queriendo tener un *hombre hecho* al terminar la segunda enseñanza. Uno de los más conspicuos positivistas, Carlos Robín, da el programa de la segunda enseñanza, pidiendo: una instrucción en común igual para todos (como si fueran iguales las condiciones) y positiva: geografía, lenguas vivas, matemáticas, física y química, biología, historia natural, higiene, sociología, agricultura, derechos individuales y gimnástica; supresión de los estudios *góticos* y que se ejerciten los sentidos y luego la transmisión de las adquisiciones sociales á las facultades intelectuales.

Existe, por último, una tercera secta de pedagogos *eclecticos*, que sin atreverse, ni á romper con las humanidades, ni á reñir con los positivistas, toman de aquí y de allá, sin método ni idea y forman un plan de enseñanza más pernicioso que los de las escuelas formalista y realista. Hoy, y desde el año 1821, son estos últimos los que en España han organizado la segunda enseñanza, con el pernicioso resultado y desastrosos efectos que todos vemos.

La historia, que ya nos ha dicho con la experiencia de otros siglos los resultados de la enseñanza de las humanidades, escribirá también el severo juicio que merece un eclecticismo sin base y sin constancia.

Permitid exponga algunas ideas que puedan servir en la formación de un plan de estudios de la *segunda enseñanza*. Ya hemos dicho antes que su carácter es *preparatorio*; cuidárase mucho por lo tanto no incluir en ella estudios técnicos; no dar excesiva amplitud á ninguna asignatura, abismo en que muchos profesores caen por confundir la enseñanza preparatoria y elemental, con la superior y universitaria. Hay que cumplir también los preceptos de la higiene y de la psicología y cuidar sea armónico el desarrollo de todas las facultades del espíritu. Huiremos del escollo principal: creer sirva la segunda enseñanza como estudio definitivo y *utilitario*. Dos célebres profesores, uno de Tubinga y otro de Oxford, en el mismo año y también en solemne apertura como esta, levantaron su elocuentísima voz en contra del *americanismo científico* y del valor de la enseñanza positivista, demostrando con hechos y

estadísticas, que los resultados de la enseñanza utilitaria de las escuelas reales, era muy inferior para la enseñanza universitaria, al que dan los gimnasios con su enseñanza literaria. No se referían las estadísticas y hechos de tan sabios catedráticos á las facultades de teología, filosofía ó derecho, que entonces nada hubiese extrañado; como profesores de medicina que eran, de sus cátedras y de esa facultad sacaban las observaciones y números. Así escribe Virchow: «en los tres primeros años de medicina, los alumnos de las escuelas reales adelantan más y brillan sobre los de los gimnasios. Pero en los tres últimos años de facultad, y cuando son ya médicos, como no tienen la flexibilidad y elasticidad de espíritu, ni las aptitudes lógicas que dan las humanidades, retroceden, se hacen rutinarios, se retrasan de un modo que sorprende y la formación de juicios (trabajo principal del médico) es para ellos difícil ó imposible.» Véase cómo hasta en una ciencia experimental, el resultado que dan las humanidades, combinadas con los estudios positivos, es infinitamente superior al de estos últimos aislados.

¿Qué asignaturas conviene estudiar en la segunda enseñanza? La primera, el latín; cuestión que vamos á tratar á fondo, porque es el terreno elegido por los defensores de la escuela realista, está de moda y sus detractores aumentan de día en día, con gravísimo daño para el adelantamiento de la ciencia. No ignoramos son un Macaulay y un Herbert-Spencer campeones eximios de la escuela realista. Á través de tantas variaciones siempre fué el latín la base y el comienzo de la segunda enseñanza, y aun en Francia, á pesar de los elocuentes y violentos ataques de que fué objeto al hacerse la última reforma, le respetaron: las mismas escuelas reales alemanas, sin perjuicio de su carácter utilitario, enseñan latín.

Digamos primero las objeciones que Frary, el más convencido y profundo adversario del latín, hace á su enseñanza. ¿Habla nadie el latín? ¿Se necesita para cuidar la propiedad ó la familia? ¿Da algún fruto á comerciantes é industriales? ¿Recetan en latín, siquiera los médicos? ¿Para qué sirven la Eneida y las Filípicas? ¿Nos rigen las *institutas* de Gayus ó el *senatus consultus Velleianus*? ¿Se representan comedias ú óperas en latín, ó se hace el amor en latín, como preguntaba la Marquesa de la Jeannotiere? Entonces, ¿para qué la declinación, las catilina-rias y el tema latino? Para conformarse, dice Frary, á la rutina, á costumbres que no pueden ser las nuestras en un siglo del vapor, la prensa, la electricidad, la concurrencia vital y la democracia; en una época en que no se trata de engalanarnos para vivir en sociedad, sino

de prepararnos en regla para la lucha por la existencia. No se estudia hoy para hablar y escribir con elocuencia, sino para ganar honradamente el sustento y á este objeto nos ayuda poco el latín. Cuando el hombre trata de dominar y civilizar países incultos, lo que necesita son medios para esta fructuosa explotación: aprender á vender caro y comprar barato. Para esto, dice Frary, deben sustituir al latín, la geografía y las lenguas vivas; que la actual crisis económica se debe en gran parte á nuestra ignorancia del mercado universal. Hay que preocuparse menos de *parecer* que de *ser*, formando generaciones *utilitarias*, destruyendo ideas góticas, aunque sean clásicas; así las naciones meridionales recobrarán su antiguo esplendor.

Bien analizadas las ideas de Frary se reducen sólo á convertir las Universidades en una fábrica de *máquinas de hacer dinero*.

Examinemos ahora las opiniones de Macaulay: decía este sabio publicista que nada de lo más completo y perfecto de las antiguas letras y artes falta en los modernos estudios y libros, aumentado y corregido con lo que la humanidad adquirió de experiencia y conocimiento del mundo, y de ella misma; que por lo tanto sobra el latín y basta la enseñanza de los clásicos modernos nacionales y extranjeros, para que el utilitarismo no resulte *incivil* y *brutal*. Uniendo la historia tendremos una segunda enseñanza con poesía y belleza moral; que vale más conocer á Hernán-Cortés y Colón, Hampden, Washington y Guillermo Penn, que á Catón y Aristides.—A pesar de la autoridad de Macaulay y Frary, no puede desconocerse y ocultarse el tinte de barbarie que reflejan sus teorías. Olvidan estos publicistas que la educación de la infancia y adolescencia, ni puede ni debe tener otro objetivo que ella misma: favorecer, ayudar el desarrollo normal, completo, armónico, de un conjunto de facultades; las luchas de la vida se encargarán de atacar bien pronto tan necesario equilibrio. Educar á la juventud es preparar el terreno para que la enseñanza universitaria y profesional puedan sembrarle. Esta siembra, por muchas razones de biología, psicología y orden social, hay que retardarla, y no como hoy se hace adelantarla; en España los alumnos se *especializan* demasiado pronto. Muchos pedagogos, admitiendo que la educación *ha de ser formal*, proponen sustituir el latín con otras enseñanzas; pero no hay razón que abone tal cambio, puesto que militan á favor del latín, entre otros hechos, los *hábitos hereditarios* del espíritu del alumno, máxime cuando las demás enseñanzas no sirven como esta para dar elasticidad y fortaleza á la inteligencia, haciéndola ágil y móvil, que es el objeto principal de la segunda enseñanza. Como no me

dirijo sólo á los maestros que visten la muceta, para quienes resultan vulgares las razones que voy á exponer, sino también al público que me escucha y que no puede estar convencido de las ventajas del latín, permitidme haga su defensa.

Aunque es la preferida como lengua *que se dice muerta*, no está muerta, porque se habla hoy entre los cristianos del extremo Oriente, convirtiéndose en instrumento de comunicación con ellos; también se habla en la misma Europa (en parte de Hungría, en Bosnia y puntos limítrofes) y es la lengua oficial del Pontificado. ¡Cuántas veces necesitará un político leer y enterarse de una encíclica en su original!

Entre los eruditos y sabios alemanes, ingleses, americanos y algunos franceses, es común usar el latín cuando quieren dar á numeroso público sus estudios, y de él se valen para el tecnicismo (el latín pudiera ser la lengua universal con que tantos sueñan.) Un médico ó un ingeniero que deseen estar al corriente de los adelantamientos de su arte, necesitan poseer, además del francés, el inglés, alemán é italiano, el sueco, polaco, ruso y holandés; es decir, ocho ó diez lenguas que fácilmente sustituiría el latín si se la declarara lengua oficial científica, como lo hicieron la Academia de curiosos de la naturaleza, la de Lovaina y Padua, Bolonia y Salamanca. No hace tanto tiempo que se dejó de pensar en latín; ni hicieron fortuna, ni fueron bien conocidas hasta que se publicaron en latín, las *Provinciales* y el *Discurso sobre el método*; en latín se imprimieron la *Etique* y el *Novum Organum*; en latín escribieron los iniciadores y maestros del pensamiento moderno, Bacon, Spinoza, Howes, Leibnitz. ¿Nada puede saberse y sacarse y nada hay oculto en tan grandes libros? Decía Macaulay (citado por Brunetiere) que en tiempos de Enrique VIII y Eduardo VI, quien no sabía griego ó latín, casi nada podía leer; que el latín era la lengua de la corte, de la Universidad, de la diplomacia y de la controversia; se excluía de la sociedad á quien le ignoraba y no podían conocerse sin ella las memorias, papeles de Estado, cronicones, etc.; pero que hoy de nada sirve el latín. A esto objeta Brunetiere, que lo que antes era literatura, es hoy á lo menos historia, la que desconoceremos sin el latín; como tampoco podremos conocer el derecho romano y el canónico, la historia de la Iglesia, la Reforma y en fin, el arte y la literatura de trece siglos, hijos como sus costumbres, instituciones y errores, de la herencia romana.

Un pseudo-sabio de nuestros días, dice: que desde que Ataulfo se presentó no hemos cesado los españoles de desechar la tradición latina. Aunque no convenga ahora abusar de estas generalizaciones, siempre

temerarias y hoy imperfectas, puede asegurarse que desde la aparición de Ataulfo hemos trabajado y conseguido los españoles reconquistar nuestra latinidad, contra la invasión germánica. Algunos objetan, que si los españoles tenemos tanto de celtas y árabes como de latinos, la segunda enseñanza debe abarcar, no sólo el latín, sino también las antigüedades celtas y la literatura árabe y aljamiada. Contestaremos, que si nuestro carácter antropológico es celta, en nuestra lengua no se encuentran de seguro cien palabras auténticamente celtas. La lucha sostenida en España contra todas las ideas invasoras necesita la ayuda del latín, para comprenderse, y en latín escribieron los más ilustres españoles de cuatro siglos.

Muchos pedagogos de nuestra patria se lamentan de que sólo nuestros niños son los únicos que se educan para abogados, periodistas ó profesores; que nuestros Institutos son antiguas reliquias é imagen de la *Rattio studiorum*; que Alemania é Inglaterra marchan delante, mirando al porvenir para adivinar sus secretos, como obreros de la revolución y el progreso, figurando nosotros como futuras víctimas. Estos pedagogos, ó no saben, ó quieren olvidar que hasta en las *realschulen* mismas de Alemania, se enseña y aprende el latín y es la base de la instrucción en Harrowe, Rubí y Eton, donde aún se hacen versos griegos; como dedican más tiempo á su enseñanza, los alemanes son los que mejor enseñan y aprenden el latín.

La historia nos demuestra bajo otro respecto, que si los sabios del renacimiento no se hubieran familiarizado con los clásicos latinos, el espíritu humano nunca se hubiese emancipado ni sacudido el yugo de la rutina; las humanidades rompieron el círculo de hierro en que por 600 años tuvo el escolasticismo encerrado al pensamiento europeo; la general latinización de la cultura renovó la historia de Occidente. Aun hoy mismo el pensamiento, para rejuvenecerse, busca la antigüedad; los grandes genios fueron siempre los más familiarizados con ella.

Como la educación se propone formar espíritus sanos, rectos y justos, no hay mejor disciplina para esto (ni aun las matemáticas) que los clásicos latinos. Ellos no quieren brillar á expensas del buen sentido y es su espíritu, aunque corto, lúcido, firme y moderado; siguen la idea en sus consecuencias, desde el análisis á la síntesis, como nadie; y con paso prudente, domina en ellos la razón sobre la imaginación. Las buenas cualidades de nuestros clásicos, á los latinos se las deben. La superioridad de razón y buen sentido de los latinos, el ser maestros inimitables de la lógica del sentido común, es hijo de su formación histórica,

de su genio nacional, y sobre todo, de la naturaleza de su lengua, la más seria que hablaron los hombres. Como no tienen nada de exclusivo ni individual, y representan sentimientos generales, aparecen más *humanos* (ventaja grande de los clásicos latinos para educar á la juventud) son cosmopolitas, parece que observan, piensan y escriben fuera de toda categoría de espacio y tiempo, y dibujan la psicología del *hombre universal*, por lo que resultan sencillos y muy comprensibles; y lo mismo su moral, que ni es supersticiosa, ni intolerante; por el secundario papel de la mujer en Roma, los clásicos latinos son más delicados, menos obscenos que la moderna literatura.

Se ha escrito que para admirar á Calderón no necesitamos conocer á Eurípides; como si la educación del oído y el gusto, y el espíritu poético se desarrollasen sin los clásicos: á las humanidades debemos el sentido literario.

La práctica demuestra que en la juventud las humanidades preparan la inteligencia para el estudio de la historia y lenguas vivas. Para esta labor preparatoria el latín es y será á todo preferido y sin rival en la pedagogía; y aunque no da dinero, ensancha, moviliza, eleva y cultiva el espíritu, fortaleciéndole para la lucha y estudios posteriores.

Lo que se ataca al combatir á las humanidades no es su importancia ni su utilidad, sinó el carácter aristocrático que da á la segunda enseñanza. Saber latín representa una superioridad cierta, evidente, que es más inoportuna y molesta cuanto más se hace sentir, aun sin quererlo. Bien claro lo decía Frary «hay que arrojar á tanto inútil latino de la cúspide donde les dejó la revolución francesa y les encuentra la revolución económica actual, porque no hay derecho para gastar el dinero de los contribuyentes en hacer bachilleres, parásitos desheredados». Esta tendencia igualitaria de los espíritus y de las inteligencias siempre estará en lucha con las *humanidades* y este es el fondo de la cuestión. Hay una escuela que tiende á perpetuar y consagrar de edad en edad las desigualdades y diferencias naturales ó adquiridas, muchas veces inoportunas y aun odiosas á los individuos, la mayor parte útiles al bienestar y progreso de la familia; la nación, la raza, la especie: es la llamada en sociología *escuela aristocrática*, que defiende en la enseñanza la tradición humanista. Se opone á ella una segunda escuela, que con espíritu exageradamente democrático, quiere colocar á cada nueva generación é individuo en un quimérico estado de *igualdad nativa*; individualismo que anule y esté por encima de los intereses superiores de la familia, de la nación, de la raza, de la especie. A esta *escuela*

igualitaria la parece injusto, no las distinciones entre los hombres, sino que las distinciones *se hereden* y entren los hijos en la sociedad con tal ventaja; la exaspera, no la instrucción de los hombres, sino que su cultura se deba á la herencia del pasado y que por ellos el pasado continúe viviendo en el presente. El bello ideal de esta escuela ultrademocrática es, que ni nombre, fortuna, educación ni nada, se *trasmite* de un individuo á otro, de padre á hijo, de maestro á discípulo; que cada nueva generación se forme por sí su destino y vida. Olvidan las escuelas *aristocrática é igualitaria*, que en la biología existen dos leyes que las representan, pero que no están en lucha, sino compensadas; *la ley de herencia* (aristocracia ó tradición) que tiende á perpetuar los hechos ó fenómenos (aviso á los tradicionalistas) siempre que sean un *progreso* y den una ventaja al individuo ó á la especie. *La ley de inmiedad* (ó igualitaria y democrática) tiende á que en los séres aparezcan *nuevos órganos* y funciones, siempre que den ventajas en la lucha por la vida. Así como en la biología nunca se destruirán una ley á otra, tampoco en la sociología llegarán á aniquilarse una escuela á otra, porque las dos son necesarias al progreso y conservación de la familia y de la sociedad, como aquellas lo son á la del individuo y la especie.

Ya decía el filósofo «que la humanidad se compone de más muertos que vivos; la solidaridad de las generaciones á través de la historia, es el lazo de unión de las sociedades y tal vez su causa; la civilización se distingue de la barbarie en la cantidad, naturaleza y antigüedad de aquella» que la enseñanza debe representar y continuar.

No empee esta enseñanza de las humanidades para que la educación abarque estudios de utilidad, porque el latín no sirve para formar sociedades constructoras y sindicatos comerciales. Pero en la educación se recordará á menudo que no hay sociedad mientras los hombres sólo reúnan *sus necesidades fisiológicas* (las comerciales é industriales son una prolongación de estas). Necesitan poner en común los individuos sociales, *un ideal*, llámesele religión, patria, gloria, honor ó placer, que evite rompan su unión y al dispersarse, perezcan. Cultivemos pues aquellas necesidades fisiológicas y estos ideales, y no consintamos que bajo capa de progreso y democracia, de utilidad y mercantilismo, desaparezcan las humanidades de la enseñanza.

Como hay aptitudes diversas y no es un mismo molde ni destino el de los alumnos, deben alternar en la segunda enseñanza los estudios de las letras con las ciencias; y en esto disentimos de Dupanloup que reclama no comiencen las ciencias hasta llegar al promedio del bachillerato.

En los primeros años, como la memoria es lo que predomina, el latín, la geografía é historia y las lenguas vivas dominarán también sobre las ciencias; máxime cuando la historia ha de preceder á la retórica para que esta ya conozca los personajes que en ella figuran y los hechos de que habla. Cuidarase en la retórica no exagerar la importancia de la poesía, evitando además reclutar pequeños trovadores y Calderones degenerados: que ya son muchas las ambiciones y vanidades de los que se creen grandes poetas en disponibilidad; hay que evitar también se desarrolle el género híbrido: la *prosa-poética*, que no faltan en España soñadores y oradores, y escasean hablistas y correctos escritores. En nuestra segunda enseñanza alternarán la poética de Selgas y Núñez de Arce, con la prosa de Valera y Pí y Margal, procurando también elegir como modelo la poesía popular.

El método para enseñar las lenguas vivas y extranjeras que hoy se usa en nuestros Institutos, es perturbador y choca contra el buen sentido: enseñar el francés, inglés ó alemán por medio de la gramática abstracta y con los métodos de los antiguos dómnes, como se enseña latín ó griego, es la falta más grave y más repartida en la segunda enseñanza. Nada diremos de las frases ridículas, sin uso, monstruosas, que se emplean para enseñar á hablar aquellas lenguas, temas que hay que sustituir con otros más racionales y útiles agrupados con orden, método y encadenamiento orgánico, para que respondan á alguna categoría de la inteligencia infantil y queden en la memoria al coordinarse en sus analogías y contrastes; en fin, se compondrán las frases según manda la pedagogía. El método de enseñanza de las lenguas vivas y extranjeras será orgánico, ó método de Kuhff: por unión de las cosas enseñadas, de las nociones positivas y prácticas, con las palabras; por la elección de los hechos sobre que recaerá el primer esfuerzo del lenguaje, enseñando las palabras esenciales que forman el primer diccionario del niño. Este método que procura el armónico desenvolvimiento del hombre en el niño, se funda también en una vieja experiencia: la poesía es la mejor educadora de los pueblos, y á esta institutriz recurre Kuhff, eligiendo buenos modelos poéticos y retóricos; pero no tragedias ni epopeyas que asusten, cansen, ó no se comprendan, sinó cortas baladas, leyendas pequeñas, canciones sacadas de la poesía popular de las lenguas extranjeras, consiguiéndose á la vez en España el estudio de las *humanidades modernas*, de las que ni hay noticia. Como el verso es el mejor amigo de la memoria y el más leal compañero, Kuhff pone al fin de cada poesía extranjera un ejercicio, tema ó versión.

Preferimos el francés en los Institutos, por ser la lengua diplomática y social más empleada; por ser fácil, como neo-latina; pedimos tres cursos á lo menos, porque de otro modo, ni se habla ni se escribe. Queremos el estudio del inglés en la segunda enseñanza, porque es más fácil y de más reducido diccionario que el alemán, porque es la lengua comercial, se habla hasta en España (Gibraltar), está vulgarizada en la América española, y tiene varias palabras francesas; su conocimiento facilita el del alemán. El italiano que muchos piden, se puede aprender en meses, sabiendo latín y francés, y huelga en el Instituto.

La segunda enseñanza no puede romper con su organización los preceptos de la higiene. Aparte las condiciones del local, el orden de los estudios tiene que amoldarse á las horas de alimentación del adolescente y el ejercicio en esta edad necesario. La gimnasia figurará más en los Institutos que en la escuela, sin olvidar que hasta los 15 ó 16 años los ejercicios de fuerza y peso no convienen porque solicitan el desarrollo lateral de los huesos y dificultan el de las epífisis ó crecimiento. La expansión del espíritu que dan las variaciones en los efectos del estudio, nos obliga á pedir como facultativas, sobre todo en los cuatro primeros años, la música y dibujo, que tanto facilitan el descanso de muchos grupos de células grises cerebrales.

El adolescente necesita alimentarse con frecuencia y las horas de clase han de permitirle satisfacer, sin perjuicio de la disciplina, esta necesidad. Para conseguir tales fines tendrán los alumnos una hora de descanso, que puedan á su voluntad distribuir entre los ejercicios, música, dibujo y alimentación.

Los más sabios pedagogos vienen recomendando últimamente con muy buenas razones, un método que en España se implantó por el Cardenal Cisneros y que es lástima olvidáramos en este siglo: nos referimos al estudio *simultáneo* del latín y el griego, que los estatutos de la Universidad de Cervera organizaron de modo admirable y con sorprendente resultado; hasta el segundo año de latín no empezaba en aquella Universidad, ni debe comenzarse en nuestros Institutos, la simultaneidad del griego con el latín.

La educación utilitaria y científica estará representada en la *segunda enseñanza* por la geografía y la historia, la aritmética y el álgebra, la geometría y trigonometría, las nociones de biología, física, química é historia natural. Hoy se incluyen estas asignaturas en el plan de estudios, mas de modo tan elemental como permite un sólo curso, y con la grave falta de estudiar por ejemplo, la historia de España antes

que la Universal. Nosotros queremos se estudie la geografía en dos años y los cálculos aritméticos y geométricos en cuatro. La importancia de la química reclama un curso y un profesor: siguiendo la organización de hoy el conocimiento resulta muy somero. Hay quien pregunta de qué le sirve la matemática y la biología ó la física, al futuro alumno de filosofía; de tanto, que no podrá sin su auxilio comprender la psicología, ni las teorías científicas de la estética, ni por ejemplo, las teorías de las bellas artes de Helmond.

No puede olvidarse la lengua patria: en el primer año de la segunda enseñanza tendrá su gramática las necesarias ampliaciones, perfeccionando á la vez los conocimientos caligráficos del alumno, cosa hoy deseable y acostumbrándole á la escritura al dictado, no con modelos tan chocantes y ridículos como los que ahora se usan.

La *fisiología* es estudio superior, y llevarle á los Institutos fué un sueño y delirio de algún mediano médico ó ignorante pedagogo, porque mal se comprenden las funciones de un órgano sin conocer su anatomía.

Iguales razones alcanzan á la *higiene*, la que aprenderán los alumnos (en lo que tiene de individual ó privado) al hacer ejercicios al dictado, traducciones de lenguas muertas y vivas, y en los recreos gimnásticos. Más vale recordar á los padres la conveniencia de que guarden con sus hijos y les enseñen preceptos higiénicos.

La *agricultura* es una técnica, una enseñanza profesional que ni puede, ni debe confundirse con la enseñanza preparatoria de los Institutos; como no sirve de instrumento pedagógico ó gimnasia de la inteligencia, y su utilidad general como conocimiento práctico es muy problemática estudiada por niños en un sólo año, en la segunda enseñanza huelga y es carga que hay que arrojar. (Véase el apéndice).

La filosofía, con el nombre de moral, metafísica ú otro, debe separarse de la segunda enseñanza. La nación filosófica por herencia, la patria de Kant y Hegel, ha borrado de los programas la vieja filosofía; el ministro Gossler declaró en enérgica y razonada circular (de 27 de Mayo del 82) que la filosofía conviene desaparezca de la segunda enseñanza, porque es imposible la aprendan los adolescentes sin gran obscuridad, fatiga é intolerable esfuerzo. La psicología, lógica y ética, con el carácter biológico y experimental que hoy tienen, son las que detenidamente debe enseñarse al alumno. Muy importante sería ensayar en España la *segunda enseñanza en el campo*, ó sistema de Blanchard, y el método inglés ó vida en común del maestro y discípulo. No se olvide

que la tendencia de la segunda enseñanza, es la de la escuela alsaciana, ó sea el método de Comenius, que ya en 1635 ponía cuidado en instruir por la vista de los objetos, *disminuía* las horas de clase y aconsejaba los juegos y excursiones pedagógicas.

Hemos llegado al objeto principal de nuestro discurso: á la *organización* de las *Universidades*, uno de los cuidados más importantes de los hombres de gobierno. Nada en efecto revela mejor el valor de un país que su grado de cultura intelectual, y nada mide mejor esta cultura que el estado de la enseñanza superior, que conserva y acrecienta el depósito general de los conocimientos humanos. En los siglos XVI y XVII era España la tierra clásica de las Universidades y hemos dicho contaba hasta veinticinco. Tal era el culto del saber en aquellos tiempos, que la Universidad se bastaba por sí sola, agrupando con su fuerza intereses, para crear una Ciudad, donde se vivía en el torbellino pacífico de la inteligencia y donde se apreciaba el murmullo del trabajo del pensamiento. Fundadas nuestras Universidades con los preceptos del Rey Sabio «en ciudades pacíficas y lugares sanos» podía la inteligencia conocer bien lo que veía aislado y destacándose en el tranquilo horizonte. La vida consagrada á la ciencia necesita una regularidad casi monástica; porque la ciencia absorbe y aísla á los que la aman y nadie se parece tanto á un benedictino, como un sabio. Un profesor elaboraba lenta y pacíficamente en nuestras antiguas Universidades profundos libros, que ricos en el fondo, eran la obra de una larga enseñanza y el reflejo de la palabra del maestro. Entonces se erigían edificios, espléndidos para aquellos tiempos, donde los estudiantes recibían las lecciones y se esparcían sin interrumpir á las gentes, y los maestros continuaban sus lecciones públicas reuniendo al salir de cátedra, á los escolares en la más íntima y respetuosa sociedad. En aquellos tiempos el estudiante dependía, no sólo en su educación intelectual, sino también en su conducta pública, de la Universidad; no era el ciudadano, era el estudiante, el hijo del *Alma-Mater*; como al hacer la primera matrícula quedaba voluntariamente sujeto á la disciplina escolar, respondía de sus actos universitarios y sociales ante el Rector y el Claustro. Las Universidades formaban en la nación un cuerpo con verdadera autonomía, tenían personalidad moral y jurídica con derecho á la propiedad; elegían libremente sus individuos y hasta por sufragio sus autoridades; se administraban sus bienes y ejercían autoridad disciplinaria. La organización de nuestras Universidades era pues, democrática y electiva; repúblicas las llamó uno de sus más espectables hijos; por eso eran miradas como el cerebro del

país, donde se igualaban en el culto superior de las ciencias todas las diferencias de nacimiento ó de fortuna, dando unidad á la patria. La confraternidad de los estudiantes no se rompía en posteriores años y su clásico traje mataba el particularismo y llevaba á los escolares á asociaciones literarias y científicas y á costumbres muy conformes con su educación.

Las Universidades comprendían y abarcaban la *universalidad de la ciencia*: todo el saber humano, cualquiera que sea su objeto, desde Dios mismo y el hombre inteligente, libre y activo, hasta los fenómenos y leyes de la naturaleza. La teología y la filosofía, las ciencias positivas, la literatura, la historia, las lenguas, la geografía, la matemática y aun ciertas artes de orden ideal, como la pintura, la música, todo lo comprendían las Universidades con su dominio esencialmente enciclopédico: que eso quiere decir la palabra Universidad. La edad media, aunque su cultura era limitada, desconociendo la inmensidad del universo y el poder del hombre, adivinó con su grandiosa intuición el carácter universal de la enseñanza universitaria y de ello da testimonio la organización de nuestra Universidad y la de Salamanca.

Hoy la Universidad ni aun casi merece tal nombre; es una gran máquina sujeta al poder central, encadenado el vuelo de su pensamiento, atascándose lentamente en el carril de la rutina y sometida dócilmente á programas y á reglamentos que ni hace ni la consultan. El Estado, al ingerirse en las Universidades, lo hizo como es costumbre habitual en nuestro país: de modo revolucionario y acaparador, suprimiendo las tradiciones, la solidaridad y los lazos que existían entre las diversas ramas de la enseñanza; destruyendo no solamente la realidad, sino hasta la apariencia de autonomía; estableciendo con rigor su monopolio, fundado en la absoluta dependencia de profesores y discípulos, en la uniformidad de métodos y en la interdicción de toda concurrencia libre.

En otros países, sea por circunstancias históricas y políticas que dan al Gobierno menos fuerza como en Inglaterra, ó sea por una prudencia reflexiva que limitaba su ambición y presunción como en Alemania, la mano del Estado no fué tan pesada. En tan instruidas naciones las Universidades conservan cada una su vida propia, sus especiales recursos, sus libres elecciones y una administración dotada de franquicias. Los métodos guardan y toman variedad y elasticidad, y los maestros conservan esa diversidad de miras y juicios que forman la vida y movimiento intelectuales; allí no son simples funcionarios á

suelo fijo é igual, aunque sean distintos los esfuerzos, los resultados y el saber, recibiendo sus *honorarios*.

En todas las naciones cultas hay y son necesarios dos órdenes de enseñanza superior: las Universidades y las *escuelas superiores ó técnicas*. Tienen las escuelas superiores un doble carácter en su enseñanza: son *especiales* y limitadas á una parte del saber general, y son *utilitarias* procurando un objeto práctico. Su importancia y número crece al unisono con la importancia y necesidades del saber y de la vida. El interés es cada vez mayor por la guerra y las bellas artes, la agricultura y el comercio, los montes y las minas, los caminos, canales y puertos, la marina, la navegación y las construcciones, la electricidad y las artes químicas. El lema de las escuelas superiores es, *poder*.

Las *Universidades* necesitan abarcar todos los ramos de la ciencia, reuniéndolos y constituyendo la síntesis del saber humano; no miran al carácter profesional y utilitario, sinó á la ciencia pura, cultivándola por lo que es, no por lo que vale; aman la verdad por la verdad misma. La Universidad forma los grandes especulativos: investiga y descubre, reúne y reparte la luz, que así lo dice el lema de nuestras medallas. En las escuelas superiores se forman los grandes obreros de la vida moderna, se utiliza el saber y reina la acción. No bastan las Universidades para conseguir la prosperidad de los pueblos y el progreso de las inteligencias; si dan las síntesis y conocimiento general, hace falta á la vez en los Estados que las escuelas superiores utilicen y transformen en hechos prácticos el saber puro.

La principal causa de la medianía en todo, de la falta de miras filosóficas, de grandes ideales en nuestra España, como en otras naciones, reside y está en el desequilibrio de la enseñanza profesional y la teórica; porque hay que confesarlo: hoy son preferidas y atendidas las escuelas especiales que se multiplican por la necesidad de dividir el trabajo y de utilizar las fuerzas del universo, viéndose hasta la misma medicina, la literatura, la historia, la economía, romper su unidad y descomponerse en especialidades. Exceptuaré sin embargo, de este error, el cerebro de Europa, Alemania, que conservando sus Universidades á un sorprendente nivel, guarda el equilibrio entre las aplicaciones prácticas y las inspiraciones del genio.

La historia nos enseña, en efecto, que los grandes descubrimientos son obra de teóricos como Leibnitz y Descartes, Pascal, Newton, Lavoissier y Lamart, Clausius, Bernard, y ninguno fué especialista. Como nada suple á una vasta instrucción, no hay que limitar el horizonte de

las especialidades, ni olvidar á las Universidades, para que el equilibrio de la cultura universal, intelectual, no se rompa; por esta razón los antiguos llamaban á la Universidad, *Studium generale*, *Alma Mater* y escribían en sus frontispicios, *Omnis rex scibiles*. Las Universidades á quienes no arrastró la caída de la Edad media, ni las luchas religiosas, ni la reforma, ni la enciclopedia, ni los progresos de la ciencia moderna, casi murieron por la transformación política y las efímeras ideas de escuela. No han conseguido matarlas; ya se observa por todas las naciones un movimiento á favor de la Universidad, que tiende á disminuir lo pesado del yugo de la burocracia y á aumentar la independencia de las Universidades, procurando reedificar lo que en mala hora sin reflexión, destruyeron. Brillante prueba de esta tendencia y miras la hemos tenido no hace muchos días en Francia, con la inauguración de la nueva Sorbona, restableciéndose hasta la costumbre de llevar el traje escolar todos los estudiantes de Europa que allí se unieron.

España no debe quedar retrasada en este movimiento, reorganizando para ello sus Universidades de modo que abarquen el conjunto del saber humano; basta para ello imitar y restablecer, con las modificaciones que los tiempos exigen, los estatutos y costumbres antiguos. La Universidad también procurará transformar sus métodos y procedimientos, pero no de la manera violenta y dañina que resulta de las reacciones y revoluciones, sino por una evolución lenta y segura que concilie en su justa medida el pasado y el porvenir, la forma y el fondo. No se teman las reformas, que el edificio universitario tiene sólidos cimientos, como lo prueba su resistencia á los embates que durante siete siglos ha sufrido.

La primera reforma universitaria es el restablecimiento de la facultad de Teología ó *prima scientia*; lo piden la unidad del saber y las conveniencias de la patria. Fué un error grave suprimirla de las Universidades y encerrarla en los seminarios, causa para nosotros del desnivel científico del clero en general y también de sus tendencias. ¡Cuántas ventajas traía á los pueblos y á la cultura general el que los futuros párrocos pasearan con alumnos de otras facultades los claustros de la Universidad! ¡Cuánto entristece el alma ver un claustro de Doctores sin mucetas blancas!

De este modo se arrancarían las cuestiones religiosas de los debates de la calle y la ciencia divina se hallaría en contacto con las ciencias humanas, no cristalizándose por estar aislada con sus fórmulas rígidas. A su facultad de Teología debe el clero alemán su superioridad en erudición y ciencia.

Las facultades de Filosofía y letras y de Ciencias, demandan la historia, la experiencia hecha en Alemania y la razón, se refundan en una sola facultad llamada de *filosofía*, que abarque toda la complejidad del mundo, desde los astros y la materia inorgánica sujeta al peso y medida, hasta el reino de la vida más alta de los dominios de la psicología, sociología y bellas artes: que con este criterio han conseguido las Universidades alemanas su carácter universalista que las eleva sobre todas las del mundo. Admitir una facultad de Ciencias y otra de Letras, es romper la unidad lógica del conocimiento y fomentar la preocupación, hoy tan repartida y tan errónea, de que no hay más ciencia verdadera que la experimental y que todo lo demás son delirios metafísicos. ¡Como si todas las ciencias no tuvieran su filosofía peculiar que las informa y perfecciona! Para que una ciencia se admita en la Universidad, debe revestir el carácter superior de una filosofía, porque si sólo admite procedimientos técnicos, aquella ciencia debe llevarse á una escuela superior.

Hoy la literatura no es sólo una rama de la estética, sino también una ciencia regida en su sentimiento artístico por la psicología y hasta por la física de los sentidos, en sus condiciones de agente que impresiona, transformándose en crítica sabia; estúdiense con este criterio las obras maestras de un siglo y de la antigüedad para comprender filosóficamente las condiciones y leyes de su génesis.

Claro es subsistirán las facultades de *Derecho* y *Medicina*, que resultan hoy las mejor organizadas, aunque todavía deben perfeccionar sus planes de estudios. También hay que evitar una tendencia perniciosa: la de especializar la medicina, *aislándola* de la Universidad, convirtiéndola en una escuela profesional y quitándola el carácter de facultad.

Aunque somos partidarios de que la facultad de *Farmacología* se confundiera y amalgamase con la de Medicina, puesto que su objeto de estudio y fin prácticos son idénticos, puede conservarse aislada en las Universidades, pero no hacer de ella como hoy muchos quieren, un oficio.

Pedimos por último, una sexta facultad que pudiera llamarse *económica, política ó de ciencia social*, que el nombre no importaría si su organización era acertada. Ya el genio de Leibnitz adivinó la absoluta necesidad de esta enseñanza nueva á la que él llamaba *facultad económica*. Pedía el gran filósofo que en ella se estudiaran las generalidades filosóficas de la matemática y mecánica y lo relativo á las subsistencia y gobierno de los hombres y comodidades de la vida. En el estado

actual de la ciencia debe incluirse en la facultad de filosofía la razón sintética de la matemática y mecánica, y en las escuelas especiales su desarrollo y aplicación artística; en lo demás estamos conformes con el célebre filósofo, y fuera de desear que abandonando el camino de la rutina, nuestros gobernantes realizaran en las Universidades españolas tan grandiosa concepción. (Véase el apéndice).

Para tener buena educación no basta redactar buenos programas, organizar la enseñanza y erigir espaciosos locales; se necesitan más que todo, buenos maestros y laboriosos y disciplinados alumnos. Para conseguir un buen plantel de profesores organizarse el cuerpo de auxiliares en la enseñanza (Escuelas normales, Institutos, Universidades) como lo consiguió Duruy en Francia: con algún sueldo, agregados al Catedrático, dando lecciones supletorias ó de asignaturas de ampliación y preparándose con el estudio para ingresar por oposición en las cátedras. A los auxiliares ó agregados les elegiría cada establecimiento, mediante oposición; tendrían un sueldo proporcionado á sus títulos y obligaciones, y de cada tres cátedras vacantes, una saldría á oposición *sólo* entre los auxiliares de las facultades de España correspondiente á la vacante.

Aunque en otras Naciones parece da buenos resultados la libre elección de los Profesores, en España, por causas de todos sabidas, resultará perturbador dicho sistema. Con todas sus faltas no tenemos otro medio mejor de elegir los profesores que la oposición; no se necesita más que una reforma en los ejercicios de oposición y que los tribunales se nombren por *ministerio de la ley* (con profesores de la asignatura vacante ó de su sección, si aquellos no bastan) y que no sea potestativo su nombramiento, para así evitar abusos. Todas las demás puertas de ingreso en el profesorado deben cerrarse herméticamente.

Una de las perturbaciones mayores de la enseñanza es el turno de concurso en la provisión de Cátedras; es absurdo que por demostrar suficiencia para la enseñanza de una asignatura, se crea tener dominio y condiciones pedagógicas para explicar todas las demás de una facultad y escuela. Sólo puede respetarse en buena lógica el turno de traslación entre profesores de la misma asignatura.

Merecen una seria reforma los emolumentos del profesorado universitario, porque de otro modo los estudiosos y sabios, al mirar un porvenir tan dudoso y tan mezquino, pasarán sin hacer caso por la puerta de las Universidades; pondrán su ciencia y su experiencia al servicio de carreras más productivas. El sistema de remuneración que hoy se sigue es mezquino, comparado con el que tenían los profesores de

España aun en los tiempos más calamitosos, y es menos justo, por la irritante desigualdad en los diversos grupos del escalafón. Urge además restablecer las gratificaciones por categorías de ascenso y término, que sin estímulos no hay vida, pero que sin pruebas ciertas de suficiencia, degeneraría en injusticia.

Bajo este respecto, lo mejor sería dejar á las Universidades autonomía administrativa con la alta inspección de un Ministro; y la Universidad que no tuviera medios de vida, ó que supliera el Estado la falta, ó que se suprimiera.

El punto más delicado, más difícil y que más reforma necesita es el de *la disciplina*; la reforma alcanzará á maestros y discípulos. Lo más perentorio es suprimir tanta fiesta escolar. Muchos eran los días sin clase que establecía el tít. 60 de los estatutos de la Universidad de Cervera, que copiado en posteriores leyes, es el patrón de lo que hoy rige; pero los abusos bajo este respecto son hoy inauditos. Habrá cátedra todos los días, menos el Santo del Jefe del Estado, domingos y fiestas de primera clase; y aun estos deberían abrirse las cátedras de asignaturas prácticas, ó aprovecharles para excursiones científicas y académicas; que bastante descanso para el cuerpo y el espíritu son los cuatro meses de verano. En otras Naciones hay enseñanza ó semestres de invierno y de verano, que tal vez conviniera plantear en España.

Existiendo libertad de enseñanza, el alumno que hace matrícula oficial voluntariamente se somete á los reglamentos que la rigen. No es atentatorio ni á la libertad ni al derecho, que en ellos se disponga pierda curso el escolar si en periodos fijos hace faltas voluntarias de asistencia á cátedra. El medio más seguro de cumplir esta disposición sería que el Catedrático remitiera á fin de mes al Jefe del establecimiento, nota de las faltas de sus alumnos, y de este modo las Secretarías y no el profesor, cumplirían el reglamento.

El buen orden en la enseñanza pide la incompatibilidad del título de catedrático con todo cargo, hasta honorífico, que impida ó dificulte el cumplimiento de sus obligaciones. Para evitar que algún profesor, lo que no es creíble, falte á su cátedra, sería buen medio restablecer las listas de presente que tenían los bedeles de nuestras antiguas Universidades y el descuento para material científico de los emolumentos que en los días de ausencia voluntaria les correspondiesen. Con objeto de evitar pretextos para ausencias de los Catedráticos, ninguna oposición debiera hacerse en la época de curso.

Una disposición de las Universidades alemanas aconsejamos que se

copie. «Los Catedráticos publicarán á fin de curso memorias comprensivas de los trabajos de su aula y de los adelantamientos en su ciencia.»

La disciplina escolar exige unir á la asistencia á clase rigurosas penas universitarias para las transgresiones sociales ó morales cometidas dentro de los locales de enseñanza, *y aun fuera* del Establecimiento, si se encaminaban contra otros alumnos ó profesores.

Tienen que suprimirse en absoluto las matrículas extraordinarias y también los exámenes extraordinarios, puesto que la práctica ha demostrado con exceso su inutilidad y son causa de indisciplina; así lo reclamó Dupanloup en Francia al discutirse las reformas en 1873. Y no se diga que la dureza del precepto llevaría á los jueces á excesiva benignidad, puesto que en España está dando magníficos frutos en las escuelas especiales. También debe imitarse otra disposición reglamentaria de otras escuelas. «El alumno que pierda dos cursos seguidos ó tres alternos, no podrá continuar la misma enseñanza en ningún establecimiento oficial.»

El escollo más difícil de salvar es el relativo á la organización de exámenes; bien quisiéramos se hiciesen por escrito, secretos ó en pliego cerrado, y las calificaciones escritas, razonadas y públicas; mas no olvidando el ensayo que se hizo en la facultad de Derecho, que demostró es inmediatamente imposible por causa del desnivel científico de los alumnos, nos contentaríamos con que se restableciera un saludable rigor, unido á la prohibición de trasladar la matrícula, no siendo por justas y probadas causas.

Para que los exámenes sean justos y ordenados, se tendrán programas uniformes de cada asignatura, obligatorios para el alumno libre lo mismo que para el oficial; programas que publicarían las correspondientes Facultades, Institutos y Escuelas normales. Mientras subsistan los exámenes, los tribunales no pueden formarse más que de profesores. Es un error suponer (como lo hizo Dupanloup) que por ser docto y sabio *cualquiera es buen examinador*, porque esto como todo, tiene mucho de oficio. Buena prueba de ello son los antiguos Catedráticos que por cambio de destino dejaron algunos años de examinar y se encontraron al volver á su clase, con grandes dificultades para conseguir aquella táctica y arte de examinar que habían perdido. No siempre es cierto que quien puede lo más puede lo menos.

No creemos pertinente discutir las bases para una buena organización del Consejo superior de Instrucción pública. Pero sí nos parece urgente su reforma, que la de hoy no corresponde á ningún fin pedagógico

ni social. De los dos criterios propuestos en Europa: «que el Consejo de Instrucción pública sea de la sociedad, de la familia española y en él tengan representación todas las fuerzas y clases sociales»; y el criterio sostenido por Ferri «que el Consejo sea ante todo pedagógico y constituido por profesores», defenderemos y admitiremos este último. Así armada la Universidad, reconquistará su antiguo esplendor, que tanto ha disminuido en perjuicio de las garantías del Estado, por efecto de repetidas usurpaciones. Organizando el Consejo con profesores, sería un ascenso y un descanso para antiguos y sabios maestros, convirtiéndole en un cuerpo docente, no político.

Hemos terminado, Ilmo. Sr., la enumeración de bases que deben informar la enseñanza. No ignoramos que hacen falta la acción y los medios en pedagogía, y no basta señalar y predicar una verdad. En nuestro país reina y gobierna la indiferencia por las cosas y problemas más serios y trascendentales; hay gran sumisión á las reglas y preocupaciones establecidas, y por ella se atenúan y dispensan los más supinos errores; aquí ahoga el deseo innato de escuchar la voz de la razón, la antipatía que suscita la idea de cambio que ataque mezquinos intereses ó particulares gustos é inclinaciones, y los reproches que levantan las más justificadas y urgentes reformas. Contemplando la sociedad española se diagnostica un grave mal: *la indiferencia es dueña y reina*. Aun en la parte de sociedad más instruida no se ve á los padres de familia preocuparse por la enseñanza, y si tal categoría de estudios hará más servicios, será más conveniente que otra. Por lo menos, el hecho es muy raro. Y es que todos nos encontramos muy satisfechos de la instrucción recibida, y ciegos por el orgullo, nos suponemos perfectos y sabiendo todo lo que importa saber. ¡Con qué desprecio hablan gentes que se creen instruidas, de investigaciones y trabajos que ni conocen, ni comprenden su importancia, alcance y utilidad! No es menor la indiferencia que los estadistas demuestran por el esplendor de la Universidad. Sólo les ha preocupado que la política se haga dueña de la enseñanza, y por desgracia algo han penetrado en ella su espíritu y tendencias, sus doctrinas y pasiones; pero ni se han hecho dueños de las Universidades ni lo conseguirán nunca. ¿Tan ciegos están los legisladores que no ven la necesidad y urgencia de que las Universidades reconquisten el terreno, prestigio y legítima influencia social que perdieron? ¿Tan flacos de memoria son los liberales que no recuerdan los escritos del año 6.º de la primera República francesa, cuando, destruida la Universidad, hubieron de reconstruirla «para evitar que el absolutismo

se apoderase de la juventud y pudieran las instituciones de enseñanza liberal soportar la concurrencia con las otras que favorecían toda preocupación?» ¿No ven que en España, al querer destruir la Universidad, la han puesto á los pies del absolutismo, cegados por el principio de la secularización, y que van haciendo imposible la lucha como en el año 6.º?

Somos una minoría los que defendemos á la Universidad contra todo sectario, mas debemos quemar el último cartucho por la justicia y el derecho. Esto resulta para las almas bien equilibradas y no egoístas, una satisfacción que la gente vulgar no comprende y que para nosotros es una revancha, con el placer y voluptuosidad del que sabe sentir, y con el orgullo que tiene el que lucha contra diez y aunque le aplasten no le vencen, porque tiene con la razón, el talento y el saber para defenderla. Si falta el número, á las Universidades las sobra la superioridad en la clase. Recordemos al final de nuestro discurso á nuestros hombres de Estado, que si el sistema de enseñanza pública, es malo, se dejará sentir el mal de la Nación por largos años. Un curso de mala instrucción hace exclamar á los que le presencian lo que á Pericles cuando lloraba ante los jóvenes muertos en el campo de batalla: «El año ha perdido su primavera».

HE DICHO.